

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
ФАКУЛТЕТ ОРГАНИЗАЦИОНИХ НАУКА

Снежана Љ. Лазаревић

**УЛОГА РАДНИХ ТИМОВА У РАЗВОЈУ
ОРГАНИЗАЦИЈЕ КОЈА УЧИ**

докторска дисертација

Београд, 2012.

UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF ORGANIZATIONAL SCIENCES

Snežana Lj. Lazarević

**THE ROLE OF WORK TEAMS IN
THE DEVELOPMENT OF
A LEARNING ORGANIZATION**

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2012.

Ментор:

Проф. др Добривоје Михаиловић, редовни професор
Универзитет у Београду, Факултет организационих наука

Чланови Комисије:

1. Доц. др Младен Чуданов, доцент
Универзитет у Београду, Факултет организационих наука
2. Проф. др Мирјана Петковић, редовни професор
Универзитет у Београду, Економски факултет

Датум одбране: _____ 2012. године

Користим прилику да се и овим путем захвалим свима који су ми на било који начин помагали у току израде докторске дисертације.

Посебну захвалност дугујем проф. др Мирјани Петковић, која ме је у свим фазама израде докторске дисертације увек мудро усмеравала, добронамерно саветовала и бодрила, пре свега као професор, а онда и као пријатељ, како бих успешно превазишла све тешкоће са којима сам се суочавала.

Захваљујем се и проф. др Добривоју Михаиловићу и проф. др Ненеду Хавелки на саветима и сугестијама који су ми помогли у реализацији овог истраживачког рада, као и проф. др Душану Перићу на помоћи у обради података.

Такође, велику захвалност дугујем менаџменту Компаније "X", а посебно г-дину Драгану Бусарчевићу без чије помоћи се ово истраживање не би ни остварило у овој организацији.

И на крају, можда највећу захвалност на подршци, подстицају, разумевању и великој љубави која ми је увек, а посебно у тешким тренуцима много значила, дугујем мојим дивним родитељима, и зато своју докторску дисертацију посвећујем управо њима.

Снежана Лазаревић

УЛОГА РАДНИХ ТИМОВА У РАЗВОЈУ ОРГАНИЗАЦИЈЕ КОЈА УЧИ

Резиме

Тема ове дисертације су радни тимови и њихова улога у подржавању процеса учења у савременим организацијама, са циљем да се унапреде базични модели њихове структуре и да се кроз процес учења у тимовима развије модел организације која учи.

У раду се пошло од чињенице да су се у развоју савременог друштва и глобалне економије, десиле велике промене, и да је у тим променама знање постало фактор од критичне важности за успех сваке организације. Тежиште свих организационих промена је на учењу, стицању нових знања и вештина, развоју потенцијала и способности запослених. То су претпоставке за имплементацију концепта организације која учи. Једно од основних полазишта у дисертацији је да су тимови и тимски рад основни генератор организационог развоја. Као такве, оне представљају ефикасан облик суперструктуре који допуњује конвенционалне, односно традиционалне моделе структуре и може да их прилагоди захтевима и потреби стицања, коришћења и трансфера знања. Стога је циљ дисертације да проучи и допринесе бољем разумевању и већем сазнању о процесу учења у радним тимовима и њиховој улози у развоју организације која учи.

У складу са предметом и циљевима истраживања, у раду се пошло од неколико истраживачких питања: да ли су све организације више или мање организације које уче, да ли сви модели стварају услове за учење, како унапредити капацитете организације за процес учења. На основу ових питања постављене су хипотезе о значају знања и учења за ефикасност савремених организација, о карактеристикама организације које учи (да ли је то само особина модела или посебан модел), специфичностима учења у радним тимовима, врстама и техникама које се примењују и проблемима који настају у тимском учењу, као и начину решавања проблема и доношење одлука у тимовима.

Рад има теоријски и емпиријски део. У теоријском делу анализирани су теоријски концепти који су у литератури прихваћени као кредибилни. У емпиријском делу

анализирани су резултати истраживања са терена са циљем да се одговори на истраживачка питања и провере полазне хипотезе. Истраживање је обављено коришћењем методе студије случаја, тако што је објекат анализе била домаћа компанија из области јавног сектора. Резултати истраживања су показали да је концепт организације која учи, у савременим организацијама, супериорнији у поређењу са ефектима који постижу конвенционални модели. Такође, показано је да су тимови и тимски рад важан механизам не само координације и интеграције комплексних организација, него и добар облик интерактивног учења, трансфера знања и иновативног понашања организације, што и јесу основне карактеристике организације која учи.

Кључне речи: Организација, Организационо учење, Тимско учење, Радни тимови, Организација која учи

Научна област: Правно-економских наука

Уже научна област: Психологија организације

УДК број: 159.9:331.101

THE ROLE OF WORK TEAMS IN THE DEVELOPMENT OF A LEARNING ORGANIZATION

Summary

The topic of this dissertation is work teams and their role in supporting the learning process in contemporary organizations, with the aim of promoting the basic models of their structures and developing a model of a learning organization through the learning process.

The dissertation used for its basis the fact that great changes have occurred in the development of contemporary society and the global economy, and that knowledge has become a key factor for the success of any organization within these changes. The focal point of all organizational changes is the orientation towards learning, acquiring of new knowledge and skills, developing the potentials and abilities of the employees. These are the prerequisites for implementing the concept of a learning organization. One of the basic starting points of the paper is that teams and teamwork are the generators of organizational development. As such, they represent efficient forms of a superstructure which augments the conventional, that is, traditional models of structure and can tweak them according to the demands and need for acquiring, use and transfer of knowledge. Thus, the aim of the dissertation is to study and contribute to a better understanding of the learning process in work teams and their role in the development of a learning organization.

In accordance with the subject and research aims, the paper used several issues as its premise, among which were the following queries: are all organizations more or less learning organizations, do all models create conditions for learning, how to promote the capacities of the organization for the learning process, etc. Based on these and other issues, hypotheses are offered regarding the significance of knowledge and learning within the efficiency of contemporary organizations, the features of a learning organization (whether it is just a feature or a special model), the specific nature of learning in work teams, the types and applied techniques and the problems which occur in team learning, as well the way to resolve problems and make decisions in teams.

The research paper has a theoretical and empirical segment. The theoretical one focuses on the analysis of theoretical concepts which have been accepted as credible. The empirical segment analyzes practical results with the aim to respond to concerns and explore the initial hypothesis. The research was carried out by using case study methods in the analysis of a local company from the public sector. The research results have shown that the concept of a learning organization, in contemporary organizations, is superior in regards to the effects achieved by conventional models. Also, it has been shown that teams and teamwork are a relevant mechanism not just for the coordination and integration of complex organizations, but they are also a satisfactory form of interactive learning, transfer of knowledge and an organization's innovative behavior, which are the basic features of a learning organization.

Key words: Organization, Organizational learning, Team learning, Work teams, Learning organization

Academic disciplines: Law and Economics

Field of study: Organizational Psychology

UDK number: 159.9:331.101

С А Д Р Ж А Ј

У В О Д	12
---------------	----

І ДЕО ТЕОРИЈСКИ ОКВИР РАДА

Глава І Концепт и дефинисање организације која учи (ОКУ).....	20
1. Фактори који су утицали на појаву, развој и прихватање концепта организације која учи	20
1.1. Спољашњи (екстерни) фактори средине	22
1.2. Унутрашњи (интерни) фактори средине	29
1.3. Отпор променама.....	34
2. Теоријски и историјски основ развоја концепта организације која учи.....	36
3. Концепт организационо учење	41
3.1. Врсте организационог учења.....	47
3.2. Процес организационог учења	52
4. Концепт организације која учи.....	54
4.1. Одређивање и дефинисање концепта организације која учи	54
4.2. Практична примена концепта организације која учи.....	62
4.3. Карактеристике организације која учи.....	66
4.4. Основни елементи организације која учи	70
4.5. Организациони дизајн организације која учи.....	75
4.6. Организациона култура организације која учи	84
4.7. Да ли је организација која учи нов модел организационе структуре или је карактеристика постојећег модела организације?.....	88
4.8. Улога лидера у развоју организације која учи.....	93
4.8.1. Лидер у улози "Пројектанта"	95
4.8.2. Лидер у улози "Учитеља"	96
4.8.3. Лидер у улози "Управника"	97
4.8.4. Нове способности и вештине лидерства	98
4.9. Гарвинов модел организације која учи.....	99
4.10. Тисенов модел - "Паметна организација"	101
4.11. Сенгеов модел - Основни елементи организације која учи.....	106
4.11.1. Лично усавршавање	108
4.11.2. Ментални модели	109
4.11.3. Заједничка визија	110
4.11.4. Системско мишљење	111
4.11.5. Тимско учење	113
Глава ІІ Радни тимови и тимски рад у организацији.....	119
1. Радне групе као претеча радних тимова и тимског рада.....	119
2. Разлика између групе и тима	124
3. Дефинисање и значај радних тимова у развоју савремених организација	127

3.1. Карактеристике радних тимова.....	130
3.2. Врсте тимова и њихове карактеристике.....	134
4. Динамички процеси у радним тимовима.....	139
4.1. Формирање и развој радног тима.....	139
4.2. Величина и састав радног тима.....	145
4.3. Фазе у развоју и начин функционисања радног тима.....	151
4.4. Изградња тимова (Team building).....	154
4.5. Лидерство у тиму.....	156
4.6. Кохезија тима.....	161
4.7. Конфликти у тиму.....	167
5. Фактори значајни за ефикасно и ефективно функционисање радних тимова.....	171
6. Недостаци и ограничења у тимском раду.....	172
Глава III Улога радних тимова у функцији развоја организације која учи.....	180
1. Теоријска основа за тимско и индивидуално учење у организацији.....	180
1.1. Дефинисање појмова и функције учење.....	180
1.2. Теорије и врсте индивидуалног учења.....	185
1.2.1. Инструментално учење (оперантно условљавање).....	187
1.2.2. Когнитивистички приступ учењу.....	191
1.2.3. Социјална теорија учења.....	192
1.2.4. Теорија учења одраслих.....	194
1.3. Врсте и облици учења.....	195
1.3.1. Формално и неформално учење.....	195
1.3.2. Самоусмерено учење.....	197
2. Учење и образовне потребе запослених у организацији која учи.....	197
2.1. Природа процеса учења у организацији која учи.....	204
2.2. Методе и облици учења у организацији која учи.....	208
3. Облици и технике учења у тимовима као основна активност у развоју организације која учи.....	213
3.1. Дијалог и дискусија.....	213
3.2. Конструктивни конфликт (контроверза).....	220
3.3. Brainstorming (лицем у лице и електронски).....	221
3.4. Групна дискусија (радни састанци, делфи техника, техника номиналних група).....	224
4. Допринос тимског учења развоју организације која учи.....	225
 II ДЕО ПОСТУПАК И РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА	
Глава IV Предмет и поступак истраживања.....	229
1. Предмет истраживања.....	229
2. Циљеви истраживања.....	231
3. Истраживачка питања и полазне хипотезе.....	233
4. Поступак истраживања.....	236
4.1. Научне методе коришћене у истраживању.....	236

4.2. Технике коришћене у истраживању	238
Глава V Студија случаја: компанија "X"	241
1. Основни подаци о Компанији	241
1.1. Делатност, материјални и људски ресурси	241
1.2. Организациона структура Компаније	243
2. Објекат истраживања и преглед прикупљених података	245
3. Обрада података	247
4. Анализа и интерпретација резултата истраживања	248
4.1. Резултати варијабле " <i>Утицај средине на процес учења у тимовима</i> " (Д1)	249
4.2. Резултати варијабле " <i>Процеси учења у тимовима</i> " (Д2)	254
4.2.1. Резултати варијабле " <i>Главни проблеми у процесу учења у тимовима</i> " (Д2а) на нивоу целог узорка	258
4.2.2. Резултати варијабле " <i>Главни проблеми у процесу учења у тимовима</i> " (Д2а) на нивоу радних тимова	260
4.3. Резултати варијабле " <i>Врсте и технике учења у тимовима</i> " (Д3)	263
4.4. Резултати варијабле " <i>Врсте активности у процесу учења у тимовима</i> " (Д4) ..	266
4.5. Резултати варијабле " <i>Начин решавања проблема и доношења одлука у тимовима</i> " (Д5)	269
4.6. Резултати варијабле " <i>Повезаност тимског учења са радним процесом у организацији</i> " (Д6)	271
4.7. Резултати изведених варијабли на нивоу целог узорка	272
4.8. Резултати изведених варијабли на нивоу радних тимова	279
4.9. Резултати изведених варијабли у односу на критеријумске варијабле - пол, старост, стручна спрема и радни стаж испитаника	281
4.9.1. Резултати изведених варијабли у односу на <i>пол</i> испитаника	281
4.9.2. Резултати изведених варијабли у односу на <i>године старости</i> испитаника	283
4.9.3. Резултати изведених варијабли у односу на <i>стручну спрему</i> испитаника ..	284
4.9.4. Резултати изведених варијабли у односу на <i>радни стаж</i> испитаника	286
5. Квалитативна анализа одговора из интервјуа руководиоца Компаније "X"	289
Глава VI Резултати, ограничења и импликације рада	293
Ограничења рада и импликације за даља истраживања	293
ЗАКЉУЧАК	297
ЛИТЕРАТУРА	306
ПРИЛОГ	314

УВОД

Велике друштвене, економске, технолошке, политичке, законодавне и демографске промене условиле су модернизацију и глобализацију тржишта и конкуренције, интернационализацију пословања, реструктурирање и модернизацију послова, развој, обуку и усавршавање запослених, и истовремено су узроковале бројне, радикалне промене у пословању, како малих организација, тако и великих мултинационалних корпорација. Савремени свет се нашао у ситуацији у којој су промене једина сигурна константа, а све друго је непостојано и непредвидиво. У свету промена, *знање је постало супериоран ресурс*, а свет велика учионица у којој сви морају да уче да би опстали. Истраживачи процењују да се знање данас удвостручава годишње, а да појединци и компаније, да би опстали морају континуирано да уче. Са оваквим интензивним променама, организације и стручњаци који их воде стављени су у контекст који им намеће нове парадигме и обрасце понашања. Промене су наметнуле проактивно понашање организација и њихову перманентну потребу прилагођавања новонасталим условима и потребама. Полази се од основног императива и циља сваке организације да остварује већу ефикасност и ефективност у свом пословању, да повећава резултате свога рада, ствара нове технологије и нове висококвалитетне производе. Међутим, то нису једини предуслови за остварење дугорочног организационог раста, развоја и опстанка на конкурентском тржишту. Уколико организација не препозна савремене трендове из екстерног окружења и стално растуће потребе потрошача и својих запослених, не реагујући на време и не трансформишући параметре своје организационе структуре (организациони дизајн, културу и стил управљања), онда ће она свакако довести у питање свој опстанак на економској сцени.

Радикалне и турбулентне промене изазивају бројне појаве испољене како у доживљају страха, несигурности, нерационалних, недовољно поузданих и сврсисходних поступака, тако и у појавама реално отежаног пословања организација. Промене на нивоу глобалне економије, развоја нових технологија и

међународних интеграција, поставиле су нове захтеве за промену постојећих организација. Традиционалне организације са својом крутом и тромом структуром и стратегијом, постојећим процесима, схватањима, вредностима и односима, не могу опстати у времену турбулентних и брзих промена. Најчешће су то екстерно наметнуте промене које захтевају правовремено реаговање и прилагођавање, а то као последицу има веће или мање промене у организацији. Међутим, спољашњи фактори нису једини покретачи промена у организацијама. Екстерно наметнути услови нужно намећу потребу за прилагођавањем саме организације, које је усмерено на њене унутрашње промене, како у начину пословања, тако и у променама њене организационе структуре, дизајна, културе, делегирања ауторитета и моћи, стила вођења, поделе и природе посла и сл., што доводи до промена фактора у подручју интерног окружења.

Интерно окружење укључује људе, односно запослене у организацији који се сматрају највреднијим ресурсом и фактором стицања конкурентске предности на тржишту, ако се њима ефективно управља, у њих улаже и ако се развијају. Људски ресурс је постао стратегијски фактор потпуно равноправан по значају са свим осталим ресурсима сваке организације.

С друге стране, ове организационе промене доводе до промена свести, ставова, вредности, правила, идеја, мотива, норми понашања и начина размишљања запослених у организацијама, што експлицитно истиче потребу за стицањем нових знања, способности и вештина, потребу за разменом информација и идеја, за сарадњом и координацијом деловања запослених, што такође условљава бројне промене на нивоу саме организације.

Сви екстерни и интерни фактори доприносе потреби прилагођавања променама у самом пословању организације, а као једна од најважнијих промена је управо оријентација на стицање знања запослених. Ова оријентација је толико снажна да се данас говори о "експлозији знања", а знање се истиче као најважнији ресурс економског живота и највећи извор моћи. Пословни успех се у највећој мери обезбеђује знањем, а по многим ауторима, и знатно више од других ресурса (природних, материјалних, финансијских и сл). Уочено је да адекватно реаговање на бројне промене, захтева промене у људским ресурсима. Тежња је за сталним усавршавањем знања и стицањем нових вештина, што представља важан

предуслов адекватног реаговања на новонастале промене. Другим речима, обука и развој запослених, који су усмерени на обезбеђење специфичних потребних знања, вештина и способности потребних за побољшање перформанси запослених кроз процесе образовања, усавршавања и учења, постали су магистрални фактор за стварање услова за реализацију промена.

Потреба за уважавање промена у сфери људских фактора проистиче из хуманистичке оријентације политике организације. Постизање својих корпорацијских стратегија и пословних циљева, прихватање промена и адаптација на промене и услове пословања, с једне стране, захтева и потребу за подршком запосленима, као и задовољавању њихових потреба за учењем, самоактуализацијом и сл., с друге стране. Другим речима, организација мора да води рачуна не само о остваривању пословних циљева, већ и о личним потребама и циљевима својих запослених. Тежиште се ставља на људске ресурсе, односно запослене, на развој њихових способности и вештина, стицање нових знања, на признањима за остварене резултате и адекватном систему награђивања. То доприноси хуманизацији односа између послодавца и запослених, али и могућност потврђивања њихове личности и аутентичних потреба, што повећава њихово задовољство, које их снажније мотивише да остваре циљеве организације и да своје индивидуалне циљеве поистовећују са циљевима организације. На тај начин, промене покрећу и сами запослени својим идејама, иницијативама, креативним потенцијалима и начином размишљања, доводећи на тај начин до организационог развоја које укључује промене и прилагођавање истима, али и стварање нових. А, када људи својим знањем, мотивацијом, идејама и креативношћу доведу до промена, оне захтевају промене у самој организацији, чиме је позитивна оријентација усмерена на нов процес раста и развоја саме организације и њених запослених.

Људски ресурси су критичан фактор који треба да доприносе даљем развоју и прилагођавању организације. У оквиру функције људских ресурса, централно место заузимају садржаји и активности које се односе на учење, образовање, усавршавање, обуку, развој вештина, способности, стицање и проширивање знања. Прилагођавање новонасталим променама и креирање нових, резултира нов начин пословања, редизајнирање постојећих модела организационе структуре или

креирање нових карактеристика у оквиру постојећег модела. Другим речима, стицање знања запослених на свим нивоима, постало је најзначајнији фактор промена, односно промена у самој организацији (стратегија, структура, дизајн, култура, природа послова и начин пословања, захтеви посла и сл.), код запослених (знање, способности, вештине, мотивација, ставови, понашање, вредности и сл.), али и у окружењу ван организације (државна и законска регулатива, конкуренција, потрошачи и сл.). Зато се организације оријентишу на стратегијски приступ - плански и организовано проширивање и усавршавање знања, образовања и стицања вештина, које су условиле поменуте промене на ужем и на глобалном плану, што доприноси да организација расте, да се развија и проширује, а не само да тежи опстанку. Наиме, у фокусу је тенденција стварања "паметне организације", односно организације која учи, која данас постаје организација будућности.

Досадашњи стари, традиционални стил управљања организацијом и "индустријска економија", уступили су место новом, савременом концепту - *"економија знања"*. Повећање ефикасности организације, данас, може да се оствари искључиво променом особина њене структуре и дизајна, у смислу стварања претпоставки за њеном већом флексибилношћу, бољом комуникацијом, сарадњом и разменом информација, повећаним степеном одговорности и самосталности запослених, подржавањем и стимулисањем њихове креативности и иновативности, њиховом обуком и развојем, успостављањем добрих интерперсоналних односа, неговањем тимског рада и сл. Знање је постало фактор конкурентности савремене организације. Оно је један од најважнијих извора диференцирања успешних од мање успешних организација. Успешне организације унапређују постојећа знања, али се оспособљавају и за стицање нових знања и вештина; за примање, коришћење и размену нових информација; за одговоре на стално растуће потребе потрошача и клијената; за тимски рад и друге флексибилне облике организовања. То је оријентација на будућност, на ткз. "паметну организацију", у којој се управља процесима и коришћењем знања и где се знањем стварају нове вредности у организацији.

Нов концепт организације подразумева оријентисаност менаџера на процесе и промене, који захтевају одређене облике трансформације и моделирања саме

организације, у којима би доминантну улогу имали стратешки и оперативно унакрсно-повезани тимови. Нова филозофија менаџмента и нови облик организовања захтевају да се преиспитају постојећи модели организационе структуре, модели понашања, да се одбаце стари стереотипи, претпоставке и рутине које егзистирају у самој организацији. То се може остварити тако што ће се редефинисати постојећи циљеви и реструктурирати стратегија, а у складу с тим, редизајнирати организација, од нивоа радног места и посла, преко ужих организационих јединица, до нивоа организације као целине. Концепт "организација која учи" или "паметна организација", захтева нове особине модела организационе структуре, које ће обезбедити брзину реаговања и успешно прилагођавање на промене. Бюрократске и строго хијерархијске структуре, потребну брзину учења и промене ради прилагођавања постижу тако што своју базичну структуру надограђују радним, пројектним, интерфункционалним, самоуправним и интерорганизационим тимовима. На тај начин, савремене организације обезбеђују организациони потенцијал за стабилност и ефикасност, с једне, и флексибилност и ефективност, с друге стране. Учење мора да буде континуиран процес, јер нова знања морају стално да се усвајају. Ако организација претендује да прихвати нов концепт савременог менаџмента - концепт организације која учи, неопходно је да се она и запослени стално усавршавају, да усвајају нова знања и да их примењују у пракси. На тај начин ствара се претпоставка за веће коришћење расположивих потенцијала, способности и знања запослених, подстицање тимског рада и постизање заједничких дефинисаних циљева.

Организација будућности захтева да уместо уске специјализације, буде усмерена на нова и проширена знања, способности, стицање и развој нових вештина. Ова организација повећава степен хоризонталне децентрализације, смањује значај вертикалне хијерархије у којој су уместо груписаних послова, доминантни динамички процеси, који се одвијају у мрежи процесних тимова. Члановима тима се делегира ауторитет и самосталност, чиме они добијају овлашћења за доношење одлука са високим степеном одговорности. Циљ промена треба да буде да организација постиже висок степен хоризонталне и вертикалне организације и

повећану флексибилност, како би успешно реаговала на бројне промене и претње из окружења.

Да би организација постигла ове циљеве, и у будућности успешно реаговала на промене и изазове из окружења, мора да развија нешто што може или уме боље од својих конкурената, а то је "језгро компетентности" (core competence). Оно се ствара кроз процес организационог учења, односно кроз стицање нових, али и проширење и усавршавање постојећих знања. Језгро компетентности мора да се унапређује, оспособљава за нове компетенције, чиме се развија способност организације и појединаца, а у циљу стварања услова за већу ефикасност и ефективност.

Предмет истраживања у овој дисертацији је да, путем анализе релевантне литературе, систематизује знања о концепту организације која учи, да одговори на питање које су претпоставке за њен развој, функционисање и проблеми који се јављају у процесу развоја исте, и да проучи улогу радних тимова и тимског рада као једног од услова за примену и развој овог концепта организације. Циљ је да се кроз проучавање тимова и тимског рада докаже њихова практична улога у интегрисању процеса учења и развоја организације која учи. Полази се од претпоставке да је улога тимова и тимског рада претпоставка и трајни фактор за примену и развој модела организације која учи.

Проучавајући модел организације која учи и улогу тимова у њој, кроз праксу конкретних компанија, у раду се дају одговори на већи број питања која се односе на овај модел и његове карактеристике: Да ли је организација која учи нов модел организационе структуре или може да буде карактеристика сваке организационе структуре (и хоризонталне и вертикалне)?; Какав је однос између организационог учења и организације која учи?; У којој мери је концепт организационог учења присутан у нашим организацијама и у којој мери је могуће овај концепт развити у Србији?; Која су карактерична својства и врсте учења у тимском раду у организацијама које уче? и сл.

У раду се истиче предност модела организације која учи у савременим условима брзих и великих промена, као и захтевима и потребама да се оне прилагоде истим. Рад даје одговор на питање зашто је знање највећи и најважнији извор

конкурентске предности организације, а организационо учење и организација која учи логично исходиште да се тај став и операционализује.

Континуирани процес учења, стицања знања и искуства потребних организацији, доприноси промени понашања појединаца и предуслов су за организационо учење и примену модела организације која учи. Са друге стране, тимски рад у коме се одвијају ови развојни процеси најприхватљивији је облик стицања нових знања и учења. Стога је основни предмет рада да се одреди и анализира улога радних тимова и проблеми који се јављају у процесу тимског рада у развоју једне организације која учи.

I ДЕО

ТЕОРИЈСКИ ОКВИР РАДА

ГЛАВА I КОНЦЕПТ И ДЕФИНИСАЊЕ ОРГАНИЗАЦИЈЕ КОЈА УЧИ (ОКУ)

1. Фактори који су утицали на појаву, развој и прихватање концепта организације која учи

Организација као један структурирани систем је, без обзира да ли је сложена или једноставна, врло динамичан ентитет подложен честим променама. Мало има организација или компанија које опстају на тржишту дуже времена без промена, пре свега зато што су "силе" које намећу потребу за променама организационе структуре, њених компоненти и својстава, бројне и врло снажне. Некад су промене резултат непредвиђених, непланираних али наметнутих услова, које генерира спољашње окружење или саму организацију. Међутим, најчешће су промене планске, систематске и самим тим намерне. Постоји велики број различитих фактора које условљавају промене у организационој структури, или у неким њеним сегментима. Оне могу да се групишу у зависности: одакле долазе - *унутрашње* и *спољашње*, и у зависности од намере извођења - *планске* (намерне) и *непланске* (спонтане).

Сви се истраживачи слажу да узроци или разлози настанка промена не долазе само из непосредног окружења, већ су по својој природи глобалне, јер су производ глобалних криза, радикалних и често недовољно предвидивих промена и ситуација (некад наглих и брзих - монетарна криза, а некад спорих али перманентних - технолошке промене), које генерирају промене на најширем међународном плану и у свим организацијама (Greenberg, & Baron, 1998). Истраживање Кантера (1991) обављено у више земаља, према истим ауторима, на узорку од 12 000 менаџера, показује да су највећи узрочници промена велике реконструкције, интеграције организација, економија и тржишта, афилијације, куповине фирми, редукција броја запослених, међународна екстензија-глобализација, промена технологије итд. Садашње време и стање у коме организације послују, потврђују став да су све озбиљне организације и компаније, да би опстале, биле принуђене да уведу одређене промене у свој начин пословања. У неким компанијама те промене су биле веће, у другим мање. Итеракцијска

повезаност и узрочно-последични односи условили су да увођење одређених промена проузрокује настанак нових, као облик ланчане реакције.

Последњих десетак година, најактуелнија тенденција у области савремене организације и менаџмента је потреба да се прихвати и развија концепт *организације која учи*. Овај концепт настао је као последица снажне потребе за континуираним учењем и стицањем знања, као критичним фактором стицања конкурентске предности. Он је постао толико значајан да су теме из ове области заузеле централно место по заступљености у стручним часописима који се баве питањем концепта и модела организације и организационог понашања. Семинари, стручни скупови пословних људи и теме доктораната су постала места на којима се проучава управо овај концепт. То је потврда да се питању континуираног учења и стицања нових знања придаје све већи значај. Намеће се питање који су фактори највише утицали на појаву, прихватање и развој концепта организације која учи.

Полази се од чињенице да је свака организација, односно корпорација, отворен систем који не може да буде успешан ако не врши "продуктивну размену са средином у којој функционише" (Петковић, Јанићијевић и Богићевић Миликић, 2009, стр. 105). Из тога проистиче да успешно функционисање односно продуктивна интеракција може да опстане ако се организација прилагоди променама средине, односно променама свог ширег и ужег окружења. Стога први фактор, који је утицао и који и сада утиче на појаву, развој и експанзију концепта организације која учи, је *средина* или *екстерни* фактори. Поред тога, структура организације, њен дизајн, култура, процеси, вредности, услови, појаве и понашање запослених у самој организацији представљају оквир за појаву различитих фактора који утичу на развој и примену концепта организације која учи. То су *интерни* или *унутрашњи* фактори организације. Спољашњи и унутрашњи фактори су у међусобној интеракцији и доводе до појаве нових потреба за променама и бројних консеквенци који се односе на организацију.

1.1. Спољашњи (екстерни) фактори средине

Спољашња средина или *спољашње окружење* се одређује као сложен систем састављен од низа елемената који утичу на организационо понашање, њену структуру и ефикасност, односно њу чине "сви елементи изван организације који су битни за њен рад; укључује елементе директне и индиректне акције" (Stoner, Friman, & Gilbert, 1997, стр. 56). Џонс је дефинише као систем сила које окружују организацију, утичу на њено функционисање, и на приступ расположивим ресурсима (Jones, 2004). На спољашње окружење се може мало утицати, јер су сви спољашњи фактори ван утицаја организације, а многи од њих управо утичу на њено функционисање. Другим речима, они доприносе стварању услова да се јаве потребе за променама организације, а *организација која учи* је само једна од њих.

Компоненте спољашњег окружења, односно фактори који делују на организацију могу да се групишу у категорију: *општих* (генералних) и *специфичних* (посебних). Средина или целокупно окружење условљава функционисање и успешност свих организација у држави, региону или на ширем глобалном плану. Она обухвата више различитих подручја која условљавају промене на: економском, социјалном, политичком, технолошком и демографском плану.

У данашњој ери *глобалних односа* и интернационализације у свим сферама људске делатности и модернизације пословања, јавља се потреба за бројним променама на целокупном светском простору. Те промене условљавају промене у свим сегментима окружења и живота људи. Промене на глобалном економском нивоу постају снажан "окидач" за даље промене у сфери услова и начина пословања сваке организације на одеђеном подручју.

Један од првих трендова савремене економије је *интернационализација* пословања, која је довела до стварања глобалног тржишта и ослобађање од националних царинских баријера, стварајући на тај начин оштру конкуренцију између националних, мултинационалних и глобалних система. То је изазвало тежњу код свих компанија да заузму што боље место на светском тржишту, али их је истовремено оријентисало и да се међусобно повезују, интегришу ради успешнијег наступа на глобалном тржишту оштре и безкомпромисне конкуренције. Постојеће опште окружење генерира "силе" на националном нивоу или ужем

окружењу, стварајући услове за нове промене у организацијама, чиме се јача мотивација за даљи развој, прихватају се нове функције у организацији, врши се реструктурирање и редизајнирање, појачавају се мере штедне и предузимају кораци у смеру стабилизације монетарне политике, каматних стопа, дефицита у државном буџету итд.

Конкурентност није изолована појава, она је данас од пресудног значаја за успех и део је глобалног процеса пословне економије. Конкуренција стимулише организацију на промене, а свака промена, да би била сврсисходна, мора да доведе до још већих ефеката. У случајевима када је конкуренција толико снажна, да даље повећање и трагање за изворима конкурентности наноси више штете свим субјектима пословања, долази до најбољег могућег решења, а то је стварање савеза међу конкурентима (партнерства, мреже, алијансе, кластери и сл.).

Глобална повезаност довела је до *економских интеграција*. Овај процес је олакшао динамичност пословања, јер је довео до усаглашавања и/или изједначавања међународног и правно - економског законодавства, као и државних и националних регулатива. Смањују се или потпуно уклањају царинске баријере, прихвата се заједничка валута, усаглашавају се тржишни механизми у циљу ефикасније размене роба и услуга, веће мобилности стручњака и размене знања. Резултат такве тенденције је економско и интересно повезивање земаља и региона кроз разне моделе заједништва (царинска унија, економска унија, зоне слободне трговине, заједничко тржиште и сл.).

У тако израженој снажној тенденцији свеобухватне глобализације, основна ствар која мора да се прихвати и реализује је стална потреба за променама. Једна од најважнијих претпоставки прихватања и постизања одговарајућих промена су иновације, до којих се долази континуираним стицањем знања, проширивањем постојећих искустава и усавршавањем и развојем вештина и способности.

Технолошки аспект обухвата развој технологије и технолошких процеса сваке организације. То је фактор који се третира као битан, у смислу потребе да организација одржава своје постојеће технолошко стање и има услова да напредује и буде релевантан фактор конкуренције. Развој нових технологија на светском нивоу и скраћивање века технологији и готовим производима је други значајан фактор савремених промена. Наиме, развој технологија и нови

производни програми су довели до тога да се развија потреба за стицањем нових и усавршавање постојећих знања. Технолошке промене, висок степен информатизације, динамичан развој комуникационе и интернет технологије, допринели су бржем развоју и функционисању организација, бржем протоку и размени потребних информација и њиховом ефикаснијем повезивању. Ролинсон сматра да "...пошто технологија брзо напредује, имамо ситуацију да нема краја серијама промена" (Rollinson, 2005, стр. 615).

Демографски сегмент се односи на значајне промене које се дешавају на нивоу становништва, а укључује његову старосну, полну, расну и националну димензију, наталитет, образовни ниво одређених старосних група и становништва уопште, степен опште и функционалне писмености, културне вредности, карактеристике радно способног становништва итд.

Компоненте специфичне средине су непосредно повезане са организацијом и у интеракцији су са њом директно (*стејкхолдери*), значајно делујући на њену способност, ефикасност и целокупно пословање. Под тим компонентама подразумевају се потрошачи, добављачи, медији, синдикати, државне организације, агенције, банке и други. Иако све компоненте специфичне средине утичу на организациону структуру саме организације, компоненте које имају регулаторне функције имају највећи утицај. У ту групу спадају пословне асоцијације, уније послодаваца, синдикати, организације за заштиту потрошача, владине комисије итд.

Критична карактеристика средине која утиче на промене у организацијама јесте стање на тржишту рада (са којег се регрутују менаџери и запослени), карактеристике образовног система и националне културе, које промовишу одређене вредности и генеришу способности руководиоца и запослених да прихвате ризик и неизвесност. Организација може да буде успешна ако своју структуру, организационо понашање и промене прилагоди степену и природи неизвесности која је проузрокована променама у средини (неизвесност услед промена потреба потрошача, активности добављача, утицаја регулативних мера владе, потези конкуренције и др.). Неспремност запослених да прихвате неизвесност, постаје сметња у предвиђању промена, сагледавању њених последица и начину реговања на те промене. Организациона структура је једно од

средстава које организација користи да се супростави неизвесности. Због тога, организациона структура и њене карактеристике треба да буду флексибилне и тако дизајниране да могу да се прилагоде променама, из ширег и ужег окружења, које су најчешће узрок доживљају неизвесности.

Међутим, на пословање и остваривање резултата сваке организације велики утицај има и *национална култура*, као један од важних фактора организационог дизајна. Националну културу чини скуп претпоставки, норми, веровања, вредности, ставова, образаца мишљења и осећања које припадници једне националне заједнице усвајају и примењују током свог живота. Националне културе у свету разликују се, према Хофстеду, у четири основне димензије: дистанца моћи (како чланови друштва опажају распоред моћи у организацијама и институцијама - велика и мала дистанца моћи); индивидуализам/колективизам (начин како појединци утичу на сопствену судбину и да ли друштво преузима извесну одговорност за бригу о њима), мушке/женске вредности (у којој мери у друштву доминирају понашања која су везана за пол: женске вредности – толерантност, квалитет живота, међуљудски односи, или мушке вредности – постигнуће, агресивност) и избегавање неизвесности (начин како се чланови друштва осећају у променљивим, неизвесним и нејасним ситуацијама) (Hofstede, 2001). Ако је национална култура, култура на макро нивоу, онда је организациона култура микрокултура, јер њу чини систем претпоставки, вредности, веровања и норми понашања запослених једне организације. *Организациона култура* са својим специфичним садржајем и карактеристикама представља важан фактор организационе структуре једне организације, односно она битно утиче на прихватање новог и одбацивање постојећег организационог модела. По Хендију, разликују се четири врсте организационе културе: култура моћи, култура улога, култура задатака и култура подршке (Handy, 1996). Свака од ове четири врсте култура одредиће одговарајући организациони модел. Из овога се може извући закључак да на модел организационе структуре утичу карактеристике њене организационе културе, али и димензије националне културе.

Промене о којима је било речи, пре свега из опште средине, а проузроковане глобалним променама, утичу и на многе компоненте специфичне средине, стварајући амбијент за већу осетљивост и увећавајући интензитет постојеће

неизвесности. У проучавању јачине неизвесности, оријентација је на две кључне карактеристике средине за које се претпоставља да највише детерминишу неизвесност, а то су: сложеност и динамичност средине.

Сложеност средине зависи од броја и сложености елемената, њихове међусобне повезаности и њиховог утицаја на организацију. На основу тога, средина може да буде једноставна (мали број елемената који се испољавају) и сложена (велики број сложених међусобно повезаних елемената). Димензија сложености средине утиче на степен децентрализације организационе структуре. Мали број варијабли и информација, које су потребне за одлучивање у једноставнијој средини, омогућава да одлучивање буде на врху организације (Петковић и сар., 2009). Централизација у оваквим организацијама омогућава брзо реаговање и доношење одлука, а тиме и ефикасније и успешније прихватање и реализовање промена. У сложеним срединама, постоји много више информација, различитих и често непредвидивих ситуација, што захтева укључивање већег броја менаџера са различитих нивоа, што доводи до децентрализације у одлучивању. Тада је неопходно да се одлуке доносе и на нижим хијерархијским нивоима, чиме се постиже већа децентрализација и на вертикалном и на хоризонталном нивоу.

У сложеним срединама, комплексност, бројност и снажна међусобна повезаност елемената, стварају амбијент сложеног пословања организације. То захтева стручност и флексибилност у раду, а запослене усмерава на већи степен међусобне комуникације, сарадње, тимски рад, стицање и проширивање знања, усавршавање постојећих вештина и сл. У данашњој ситуацији глобалног пословања и великог броја нових информација, захтеви за променама на свим нивоима, стварају амбијент сложене средине у којој треба да послује савремена организација. Први и најважнији одговор на ту средину и новонасталу ситуацију јесте стицање нових знања, континуирано учење и прихватање промена у циљу прилагођавања, а планске и сврсисходне промене остварују се, пре свега, систематичним и планираним процесом учења.

Димензија *стабилност – динамичност* одређена је бројем промена, сличношћу промена (континуитет) и предвидљивошћу истих. Средина је динамичнија уколико су промене у њој веће, чешће и више непредвидљиве. Уколико је средина динамичнија, уколико је теже предвидети пословање организације. Што је

средина стабилнија, то је могућност пословања већа. У стабилној средини могу да се предвиде услови, да се планира активност, формализује посао и изврши стандардизација процеса за дужи период времена. Организација која послује у стабилном окружењу омогућава запосленима да у дужем времену обављају исте послове на исти начин, дајући им шансу да се максимално специјализују. Овакво окружење и ситуација води организацију у бирократизацију структуре и ка централизацији у одлучивању.

За разлику од стабилне средине која развија бирократску структуру, динамична средина ствара услове за органску структуру. Динамично окружење са честим, тешко предвидивим променама, карактерише низак ниво специјализације, низак ниво стандардизације процеса, координирање кроз стандардизацију знања, већу комуникацију кроз тимски рад и не увек високу децентрализацију (Петковић и сар., 2009).

Повезивањем и укрштањем карактеристика и утицаја ове две димензије средине, структуре и средине, са потребним променама и атрибутима релевантним за ефикасно пословање добија се ситуација у:

- једноставној и стабилној средини, организација треба да користи централизовану бирократску структуру са високим степеном специјализације, формализације и стандардизације процеса и централизацијом одлучивања;
- динамичним срединама, али једноставним, да би организација била успешна, мора да врши промене и да изграђује органску структуру;
- сложеној, али стабилној средини организација примењује бирократизовану, али децентрализовану структуру са високим степеном специјализације, децентрализацијом одлучивања и високом стандардизацијом и формализацијом процеса;
- динамичним и сложеним срединама, да би била успешна, организација мора да има децентрализовану органску структуру са средњим нивоом специјализације, ниским нивоом стандардизације, значајним нивоом преношења ауторитета и тимским процесним јединицама.

Промене са аспекта менаџмента укључују бројне димензије, а међу њима незаобилазне су: промене у структури и култури организације, технологији и у људским ресурсима. Мењање услова у окружењу, захтеви који се постављају у виду потребе за променама, и тенденција за прилагођавањем, доприносе потребама за структуралним променама. Промене у структури организације досежу до промена њеног дизајна и културе, а могу да се дешавају и на нивоу једне или више структурних промена. Све оне обухватају више или мање измене у односима према власти и моћи, промене у механизмима координације, у давању одређених овлашћења и одговорности запосленима, делегирању ауторитета, редизајну постојећих и дизајну нових послова и радних места, децентрализацији, стварању процесних тимова са већим овлашћењима и сл.

Промене у култури огледају се у прихватању нових вредности, како на националном, тако и на организационом нивоу. Промене у менталном моделу грађана у земаљама у развоју и транзиционим земаљама иду у правцу прихватања универзалних вредности, ослобођених идеолошких учења и малограђанских предрасуда и стереотипа. Ове промене су генератор промена на компанијском нивоу, тако да се са новим системом вредности на националном нивоу, путем система образовања и новог породичног васпитања, стварају нове генерације запослених спремних да прихвате ризик, да раде под притиском и да се суоче са неизвесношћу. Нова култура у основи има вредност промена и знања, промовише отвореност и флексибилност, трансфер знања и интерорганизационо учење.

Промене у технологији подразумевају промене у употреби савременије опреме (роботи, компјутери, боље конструисани алати и машине и сл.), што значи и промене у начину рада, у методама обављања посла, броју и обучавању запослених да раде на новим машинама, пословима, производима и процесима.

Све промене у организацији утичу и истовремено зависе од промена у сфери људских ресурса, а оне се односе на промене ставова запослених, њихових навика, перцепције, мотивације, знања, иницијативе, креативности у односу на посао који раде, што другим речима значи да долази до промена у понашању запослених.

1.2. Унутрашњи (интерни) фактори средине

Мада су промене у организацији и запослених проузроковане факторима спољашње средине, многе, а често и најзначајније, су потекле изворно из саме организације. Када су промене изазване од стране спољашњих фактора, односно окружења, оне у крајњој консеквенци зависе, односно свде се на унутрашње факторе. Да би промена постигла ефекат, мора да буде планирана и да активира снаге које ће те промене да изведу, што има за ефекат промену из стања *status quo* у ново стање (стање промене), које треба да остане стално, односно да се "замрзне" (Robbins, & Coulter, 2005). Циљ "замрзавања" је да се промена стабилизује, да се учврсти нов начин и систем вредности, начин рада и понашања, како се запослени не би вратили на старо стање. То потврђује да успешност и ефикасност промена зависи од људи који у њој раде, од њихове спремности и мотивације да прихвате и подрже промене, и да активно учествују у њима. Запослени не само да учествују у одређеним променама, већ се и сами мењају. Процес мењања запослених је врло сложен процес који представља основ за многе промене у организацији. Планирање и припрема за промене постиже се јачањем и подршком снага које су усмерене и мотивисане за промене и/или снагама које воде те промене. На тај начин ствара се веће задовољство и боља клима у организацији, а у њој запослени успешније функционишу.

Савремена теорија менаџмента, истраживања многих компетентних аутора у области менаџмента људских ресурса и организационог понашања, дају аргументоване тврдње да је најзначајнији ресурс и претпоставка ефикасности и ефикасности организације *знање запослених*. Напредак организације мора да буде заснован на развоју нових идеја, размени информација, на сталном обогаћивању новим знањем, развоју способности и нових вештина. Сваки запослени мора континуирано да учи и да стиче знања, која ће му омогућити да уочи проблеме на пословима на којима ради, да их решава као експерт, не само на свом једном задатку, већ на више задатака у својој области деловања.

За разлику од екстерних фактора који утичу на промене и функционисање организације, а на које је тешко или немогуће утицати, интерни фактори промена

и промене које у организацији треба прихватити, у највећој мери зависе од њених запослених.

Промене у сегменту организационе структуре могу да се спроведу у разумном временском периоду, релативно брзо и успешно (нпр. процедура пословања, промена политике пословања, измена правила и одговорности у одлучивању – промена процеса доношења одлука са централизованих хијерархијских структура на децентрализоване пословне тимове, који добијају већа овлашћења да самостално доносе одлуке, су само неки од примера сложених промена из области структуре организације).

Слична ситуација је и са сегментом промена у технологији, који је условљен побољшањем коришћења опреме, набавком нове, али и материјалним и финансијским условима. Међутим, промене у сегменту људског фактора, односно људских ресурса, су сложене и процес дуже траје од промена у другим сегментима организације. Потреба за променама у сегменту запослених је неопходна и може да се посматра са аспекта међусобне повезаности и условљености сва три сегмента организације. Тешко је претпоставити промене у делу структуре организације (нов опис радног места и послова, прерасподела одговорности и одлучивања), или промена опреме (нова опрема), а да се не посматра промена настала код запослених. Стога, запослени постају кључни фактор промене организационе културе и пословног успеха. Под тим променама подразумевају се промене ставова, менталних модела, система вредности, мотивације, перцепције, комуникације и сарадње, понашања, промене у учењу, стицању нових знања и вештина итд. То је дуготрајан процес, који захтева време и упорност менаџера, који својим различитим активностима, плановима, креативним стратегијама и сопственим понашањем треба да мотивишу запослене на сопствене промене.

Често се под покретачима промена у организацији, сматрају сами запослени, односно њихова иницијатива за прилагођавање истима, мотивација да се стекну нова знања и вештине, потреба за креативним вођењем дијалога и дискусије, системским начином размишљања, изношењем и реализацијом нових идеја и сл. Често запослени испољавају потребу за развојем кроз процесе обуке односно тренинга, усавршавањем постојећих, али и стицањем нових знања, вештина и

способности. Не треба занемарити потребу да се код једног броја запослених за учењем и стицањем нових знања, испољава креативност у циљу задовољења потребе за компетентношћу. А управо потреба за компетенцијом је снажан покретач да се задовоље виши, аутентични мотиви код сваког појединца. Да ли су те потребе запослених за променама, учењем, компетенцијом, постојале и раније, или су промене из спољашњег и интерног окружења створиле услове за испољавање и задовољавање ових потреба запослених, питање је које би захтевало шира и дубља истраживања. Нема сумње да су ове потребе постојале код запослених и раније, јер су оне аутентични део структуре мотивације свих људи, али у организацијама са хијерархијском традиционалном структуром, њихове идеје, потреба за креативношћу, задовољење потребе за учењем, стицање нових знања, једном речју потребе за развојем, испољавањем и самоостварењем, нису могле да дођу до изражаја, јер хијерархијско бирокуратска структура то није омогућавала. Промене у организацији, односно њеној структури, доприносе променама код запослених, не само на плану задовољења њихових потреба, већ и на плану бољег разумевања самог процеса рада. Користи од промене у организацији, кроз прихватање концепта организације која учи, или како је називају неки аутори "организација будућности", створиће већу слободу и охрабривање за системским размишљањем, експериментисањем, слободним изношењем нових идеја, конструктивним решавањем новонасталих проблема, а што ће допринети обликовању начина и коришћење метода за побољшање процеса рада, али и самоактуализацију њених запослених.

Сенге, један од најистакнутијих твораца и заговорника концепта организационог учења и модела организације која учи, истакао је чињеницу која се често занемарује или би је многи стручњаци увек превидели, да се потребне промене не дешавају само у организацијама већ и код самих запослених (Senge, 2003). Те промене, полазећи од основних карактеристика личности, њене динамичности, степена развоја, дешавају се у менталној сфери, у виду промена у начину размишљања, вредности, ставова, самоконтроле, стицања нових навика, искустава, једном речју, промене у понашању. Само промене код запослених, у области интересовања, мотивације, ставова, норми, циљева, односа према сарадницима, задацима и организацији, могу да се ускладе и усвоје као заједничка

визија, заједничко деловање и мишљења, а све у интересу постизања жељених циљева.

Полазећи од прихваћене парадигме да је у савременом менаџменту знање најзначајнији ресурс, неопходно је да нове организације и њене основне компоненте буду засноване на знању. То значи да сваки запослени мора континуирано да учи, да се усавршава, стално стиче нова и проширује постојећа знања, да буде способан да уочи проблеме и да их успешно решава.

Сви наведени разлози за промене, и њихова реализација, условљене су учењем, проширивањем постојећег и стицање новог знања. Из те потребе развио се концепт организационог учења (Organizational Learning), а из тог концепта настао је модел организације која учи (The Learning Organization), као операционализована форма континуираног учења запослених. То није стање у организацији које када се достигне, ту заувек и остаје. Наиме, да би се схватила важност и улога концепта организационог учења, треба га пре свега сагледати управо са аспекта организационих промена. Полазећи од опште познате тврдње да је свако организационо учење организациона промена, али да свака организациона промена није организационо учење, закључује се да су организационе промене шири појам од организационог учења и да се концепт организационог учења може ставити "у средиште референтног оквира теорија организационих промена" (Јанићијевић, 2006, стр. 27).

Организационо учење представља посебан процес организационих промена, а пре свега оних промена које се односе на генерисање, креирање и коришћење новостеченог знања у организацији. Следи да постоје и друге промене које не подразумевају ново знање, односно да само оне промене у стању организације које су настале због новокреираног и коришћеног знања јесте организационо учење. О организационом учењу као важном концепту и процесу, који представља претечу настанка модела организације која учи, биће више објашњено даље у раду. С друге стране, организација која учи је услов и последица тог процеса, те процес учења као такав, врло је динамичан и сложен процес, који од запослених у организацији захтева да се кроз континуирано учење стално усавршавају и стичу нова знања која ће примењивати у пракси. Неопходан услов опстанка и ефикасности савремене организације је усавршавање и стицање нових знања као

претпоставке прихватања и примене промена, које савремени развој од организација захтева. Полазећи од чињенице да знање врло брзо застарева и да се укупно људско знање увећава по прогресивној стопи, односно да се удвостручује годишње, организације које не прихвате ту чињеницу и не уложе напор да се у том правцу прилагоде и промене, неће бити способне да се развијају и опстану на конкурентном тржишту. Организације које су прихватиле модел организације која учи оријентисане су на промене и висок ниво флексибилности. Усавршавање и стицање нових знања доприноси развоју појединца, његових способности и многих промена у његовом понашању. Промене у мотивацији запослених у смислу повећања интересовања за праћење савремених развојних токова, научних сазнања уопште, довешће до професионалног развоја и напретка читаве организације. Ако запослени не прате савремена знања, ако не обогаћују своје искуство новим сазнањима, биће осуђени на професионално заостајање, а организација на неуспешно пословање. Охрабрујуће је сазнање да код запослених, а посебно менаџера, постоји и развија се свест о потреби стицања и коришћења савремених знања (Лазаревић, 2006). Томе у великој мери доприносе трансфери савремених знања на међународном нивоу, било кроз савремену информациону технологију, било кроз планске стручне скупове који се организују у непосредном окружењу или на ширем глобалном нивоу од стране привредних субјеката. То омогућава напредак организације, али и целокупне привреде и економије једне земље.

У склопу бројних промена, савремени истраживачи посебан значај дају организационој клими и организационој култури као факторима промена. Инсистира се да се у новој организацији развија таква организациона клима и култура које подстичу изношење нових идеја, развијају креативност и потенцијалне способности запослених, подстичу потребу за континуираним учењем и стицањем нових знања и задовољење потреба за компетенцијом као снажног мотивационог фактора запослених.

1.3. Отпор променама

Значај промена организационе климе и културе запослених има своје оправдање у чињеници да су људи по својој природи склони да пружају отпор или да не прихватају промене. Још је екстремнији став који се јавља у форми потпуног одбацивања било које новонастале промене. Препреке за прихватање и спровођење промена могу да се јаве у облику организационих препрека, које узроке имају у самим запосленима. У вези са овим проблемом, поставља се питање да ли су отпори на промене неизбежни или су само виртуелни део у скоро свим књигама о менаџменту и организационом понашању, сходно претпоставци да су отпори на промене феномен на индивидуалном нивоу. Спрејцер и Квин сматрају да су људи "далеко од тога да се држе status quo", што значи да отпори на промене могу да буду много више феномен на нивоу организације, него на нижем нивоу запослених (Spreitzer, & Quinn, 1996, према Rollinson, 2005, стр. 621).

Дент и Голдберг (1999) дају занимљиво објашњење за ову појаву. Њихова идеја је да се о индивидуалним отпорима на промене говори више од 50 година и да су део вокабулара свих генерација менаџера, јер таквим ставом сву одговорност преносе на појединце и то оних који се налазе на нижим хејерархијским нивоима. Отпор се дешава кад подређени "превазилази успешног менаџера", који жели да се одржи у жељеном светлу. Други разлог који се наводи у прилог овом мишљењу је када менаџери желе да заштите себе у случају неуспелих промена, а грешке се најчешће дешавају и виде код запослених на нижем нивоу (субординација) (Dent, & Goldberg, 1999, према Rollinson, 2005).

У крајњем случају, све препреке су последица које потичу од запослених. И оне које су организационе природе узроковане су понашањем запослених, начином рада, ставовима, стварањем неповољне организационе климе, инертношћу групе и менаџера и сл. Као најчешће организационе препреке променама наводе се: структурна инертност (послови су пројектовани да имају стабилност), инертност радних група или тимова, промена је претња постојећој успостављеној равнотежи моћи у организацији, претходни неуспели покушаји са променама, опажање експертизе као претња итд.

За овај рад су интересантнији разлози за отпор чији се извори налазе у самим људима, односно запосленима, у њиховој природи, односно у различито испољеним особинама личности. Стога, индивидуалне разлоге отпора променама тешко је поредити, и подаци компаративних студија овог проблема су ретки. Међутим, постоје емпиријске чињенице које указују да постоји у већој или мањој мери, код већине људи исти или слични фактори отпора променама. Истраживачи овог проблема су открили неколико кључних, заједничких фактора који се јављају, као узрочници отпора променама у организацији. Већина аутора наводе више генералних разлога за пружање отпора (Greenberg, & Baron, 1998; Rollinson, 2005; Robbins, & Coulter, 2005):

- *Неизвесност* - Промене замењују постојеће стандардно стање нечим што је ново и неизвесно, а то изазива стрепњу и несигурност, што доводи до отпора према променама.

- *Економска несигурност* - Повезано са неизвесношћу, свака промена изазива поремећај у добро уходаним и познатим шемама, условима, са истим сарадницима. Запослени имају сигурност кад раде на начин како су научили, када раде са истим колегама и сарадницима.

- *Навике* – Запослени су навикнути да на одређени начин обављају послове, и да раде са одређеним људима. Промена представља изазов, тражи од запослених да мењају одређене навике, мењају начин односа, да размишљају другачије, одбаце стандарде и форме, да на други начин приступају решавању проблема итд. Све то може да произведе стрепњу која изазива несигурност, а несигурност изазива отпор променама.

- *Страх од губитка* да се изгуби оно што се има, снажан је извор отпора променама, јер је повезан са задовољавањем егзистенцијалних потреба. Страх да се променама изгуби положај, статус, ауторитет, моћ и др. су врло снажни покретачи на отпор променама. Ово јасно објашњава зашто старији запослени показују много већи отпор променама него млађи.

- Претходно *неуспели покушаји* реаговања на промене, производи стање неспремности и несигурности да се поново суочи са последицама неуспеха. Стога, људи у организацији на свим нивоима, постају опрезни да се поново упусте у промене.

- *Неразумевање и недостатак поверења* могу да буду један од разлога пружања отпора или провоцирања неког другог разлога за отпор променама (страх од губитка, економска несигурност и др.). С тим у вези, запослени на различите начине оцењују промене - колико их оне коштају и какву корист имају, да ли су њихови циљеви компатибилни са циљевима и интересима организације.

- *Толеранција на промене* - Свака промена представља и има потенцијал да се доживи као стресогени фактор и да изазове стање фрустрације. Од нивоа толеранције на стрес (фрустрацију, промене), зависи степен испољавања отпора на планиране отпоре.

Придавање значаја отпору променама довео је до развоја читавог низа поступака којима се смањује или потпуно елиминише отпор променама. Ти поступци се подводе под технике смањења отпора, или управљање променама као свеобухватнији појам, јер обухвата бројне планске активности, поступке и технике који воде смањењу отпора на промене.

У организацији се препоручује менаџерима да изграде одређен ниво компетентности у вођењу промена, односно да примене неке од бројних техника и поступака када приметите постојање отпора (Robbins, & Coutler, 2005, стр. 320): организовати различите програме образовања и обучавања, развоја каријере, комуницирање и вођење конструктивних дијалога, активно учешће запослених у променама, организовати саветовања, елиминисати манипулацију и ширење гласина, бити стално у преговорима и контакту са онима који пружају отпор итд. Најефикаснији поступци за супростављање отпору променама јесте промена организационе климе и понашања запослених, која се постижу променама вредности, ставова, односа према људима, послу, циљевима организације, стицањем нових знања итд.

2. Теоријски и историјски основ развоја концепта организације која учи

Савремени свет доживљава динамичне и турбулентне промене које имају реперкусије на раст, развој и опстанак сваке организације, што захтева да се оне морају перманентно прилагођавати тим променама. У том прилагођавању, оне

морају да се мењају, али не само да би се развијале, већ и да би опстале, па самим тим и биле конкурентне на глобалном тржишту. Поред интензивног и брзог технолошког развоја, а тиме и економског, најзначајније промене дешавају се у сфери *људских ресурса*. Они су постали *супериоран ресурс* за успех и стицање конкурентске предности на тржишту сваке организације, а знање запослених у њој постало је најважнији капитал. С обзиром да се знање у савременом развоју друштва годишње веома брзо увећава, те тако раније стечена знања брзо застаревају, неопходно је континуирано обнављати постојећа и стицати нова знања запослених и подржавати њихове иницијативе и иновације усмерене у правцу његовог даљег развоја. То значи да је перманентно учење, стицање нових знања и увођење иновација у организацији један врло динамичан и сложен процес. Ове чињенице довеле су данас до развоја нових модела организационог дизајна и организационе структуре или до нових карактеристика већ постојећих модела. Организација која учи (ОКУ), као све присутнији концепт и доминантна тема у области савременог менаџмента и организације, постала је предмет многих истраживачких радова, стручних скупова и дискусионих расправа, али не са аспекта њеног оспоравања, већ са аспекта позиција теоријског разјашњења, анализе, места и положаја у дизајну, структури и моделу организације. Централна тема у овом концепту је појам и процес учења, као најважнији фактор промена и прилагођавања новим захтевима и променама у економији и друштву опште. Процес учења је увек био присутан у организацијама, али на различит начин - формално или неформално, плански или спонтано, кроз обуку или самостално искуство. Озбиљан приступ процесу учења и указивање на његов значај за ефективност и целокупно успешно пословање организације, јавило се средином прошлог века кроз истраживања и постављања нових теоријских концепата и модела организације. Први такав концепт јавио се под називом концепт "Системско мишљење" (System Thinking- ST), који је средином прошлог века дефинисала асоцијација Gould-Kreutzer Associates Inc. усмеравајући фокус интересовања на проучавање веза и односа међу појавама, пре него на саме ствари, објекте и сл. Овај концепт, као претача ОКУ, инсистира да се у организацији, поред усмеравања на организацију као целину, пажња фокусира на индивидуу и све појединце унутар организације. До појаве овог концепта,

организације су биле оријентисане искључиво на своје потребе, циљеве, вредности, потпуно или у највећој мери занемарујући потребе запослених, њихове циљеве, ставове и вредности. Системско мишљење као концепт има вредност, јер истиче коришћење теоријских оријентација, које захтевају промене и постизање одређених резултата. Према овој теоријској оријентацији, то је могуће остварити променом ставова, мишљења и посебном активношћу менаџмента у правцу већег укључивања запослених, повећањем њихове мотивације и одређених мотивационих циљева, затим поштовањем њихових потреба, њиховог развоја итд. Суштина овог концепта је садржана у принципу да се решавање проблема посматра као део целокупног система. Полази се од премисе да разумевање и решавање проблема може да буде успешно само ако се посматра у контексту ширих система, а функционисање система и његових делова може да се разуме ако се уоче интеракцијски односи између делова, и делова и система. То подразумева да утицај и ефекти једног дела система могу имати утицај на други део система. Значи да промене које се дешавају у једном делу организације доприносе променама у другом делу. Све промене последица су добијања и размене одређених информација и њихово "процесирање". Давно су истраживачи процеса учења доказали да сваки аспект учења зависи од информација, односно од процесирања информација. Овај став оправдава мишљење да "Теорија системског мишљења" (Theory System Thinking- TST) буде прихваћена као једна од зачетника и заговорника потребе за променама који се остварују кроз процес учења (процесирање информација).

Важан концепт у развоју схватања о потреби учења и стицања нових знања да би се пратиле и извршиле промене у организацији јесте "Систем подршке у доношењу одлука" (Decision Support System - DSS). Овај концепт полази од претпоставке да су организације информациони и комуникациони системи, као и системи за доношење одлука. У основи DSS система је покушај разумевања организације које су осмислили '40-их и '50-их година прошлог века Нобеловци Херберт и његов колега Марч (Herbert, & March) са Карнеги Технолошког института (Carnegie Institute of Technology, сада Carnegie Mellon University) називајући га "приступ за доношење одлука". Према неким ауторима (Keen) овај концепт се развио из две области истраживања: теорије доношења одлука у

организацији која се развијала и друга као резултат истраживања на интерактивним компјутерским системима '60-их година прошлог века. Овај концепт је интензивни развој достигао '80-их година XX века. Из њега су у том периоду произашли "Информациони системи за извршиоце" (Executive Information System – EIS), затим "Системи за подршку групном доношењу одлука" у организацијама (Group Decision Support System – GDSS) и "Системи за подршку у доношењу одлука у организацијама" (Organizational Decision Support System - ODSS).

За развој организације и процеса учења, које неизоставно укључује доношење одлуке, значајна је теоријска претпоставка нобеловца Херберта (Herbert Simon) да организације не могу да буду потпуно рационалне у доношењу одлука, зато што појединци - индивидуе имају ограничене психофизиолошке способности у процесирању информација. Херберт је заступао тезу, коју су истицали и други аутори који су се бавили процесом учења, о физиолошким ограничењима у регистровању (опажању и пријему), проводљивости импулса и неуропсихолошкој обради информација. Овај аутор је своје теоријске ставове изнео кроз мишљење да људи уче, делују и уопште раде на основу непотпуних информација у "вези планова и последица" и да узимају у обзир ограничен број алтернатива у вези доношења одлука и да стога нису у "могућности да повежу вредности и резултате" (Herbert, према Morgan, 2006, стр. 76). Последица овога је, како каже аутор "...и појединци и организације прихватају ограничену радозналост" које су ипак "довољно добре" (Morgan, 2006, стр. 76). У свом објашњењу, аутор истиче постојање ограничености капацитета код појединаца за процесирање информација, што представља модел за разумевање доношења одлука у организацији. То може да буде и разлог за прихватање претпоставке о "ограниченој рационалности". Аналогно овоме, може да се извуче закључак да "ограничена интелигенција појединца се користи да се оправдају ограничене интелигенције организације", односно могућности организације (Morgan, 2006, стр. 79). Ова "ограничења рационалности" у одлучивању постала су структурни део организације, који се испољава у фрагментирању, стереотипном и рутинском процесу доношења одлука. Ове претпоставке и размишљања о организацијама допринеле су даљим истраживањима и теоријским претпоставкама о процесирању

информација и рационалнијем доношењу одлука, инсистирању на учењу у оквиру организација итд. Посебан допринос који је проистекао из нових теоријских оријентација, посебно оних које се односе на процесирање информација, јесте да се на организацију гледа на један потпуно другачији начин. Тај нов начин гледања у директној је зависности са повећањем потребе за учењем у оквиру организације, а рефлектује се да се на рационалнији, аналитичнији и логичнији начин приступи процесирању информација и решавању проблема у организацији. Јављају се покушаји да се створе нови стилови размишљања и доношења одлука који нису повезани са моделом рационалности.

Крај XX и почетак XXI века донео је нове промене кроз систем о анализи ("online") Аналитичке обраде података (OLAP) и систем Web-based Analytical Application (WBAA) који су произашли из система DSS, а који су омогућили давање подршке у доношењу одлука у различитим ситуацијама са полуструктурираним и неструктурираним проблемима, менаџерима на свим нивоима у процесу доношења одлука, подршком у анализирању и приступу информацијама, подршком групама и тимском раду, већој флексибилности и прилагодљивости итд. У свим тим ситуацијама оријентација је да се имплицитно знање трансферише у експлицитно, и учини доступним свим запосленим (Nonaka, 1991). Осим планирања постављања циљева, извођења активности и др., да би се постигли унапред дефинисани задаци и циљеви на ефикасан и рационалан начин, потребно је константно учење и стварање новог знања. То међутим не зависи само од обраде података и доношења одлука, већ од бројних скривених фактора субјективне природе (знања, интуиције, радозналости, искуства), и контекста у коме се одвија. Да би дошло до континуираног учења и креирања нових знања, потребно је да дође до претварања једног облика учења у други облик, што се остварује његовим трансфером, разумевањем и његовом применом. Помоћу различитих фактора углавном интелектуалне природе (аналогije, анализе, симболи, модели, компарације и других менталних способности) једно знање се конвертује у други облик знања, о чему ће бити више речи у делу о организационом учењу.

Следећа фаза у историји развоја организације која учи ("учећа организација") јавља се '70-их година прошлог века када су претходне идеје различитих облика

система подршке у доношењу одлука, затим развој нових технологија, брзе промене у сфери нових производа, стално растуће потребе потрошача, промене у области социјалних и политичких односа, умањиле или потпуно обезвредиле предност организацијама на основу постојања материјалних ресурса. То је период када су компаније схватиле да су учење и креирање знања, кључни ресурс за стицање конкурентске предности организације. Увидело се да предност имају оне организације која прихватају и имају способност за сталним учењем и коришћењем новостеченог знања. Једино се учењем (организационим) ствара језгро компетентности, које ствара извор конкурентске предности на тржишту. Свест да знање ствара додатну вредност на тржишту, постаје све значајнији фактор мотивације за учењем и коришћењем тог знања. Учење постаје генератор промена, а промене настају услед усвајања и креирања нових знања, а захтеви за променама насталих у окружењу и прилагођавање тим променама су мотиватори за нова учења и стицања знања. Основна вредност која постаје конкурентска предност организације је, "не оно што друге немају, већ она што умеју и могу боље да ураде од других" (Јанићијевић, 2008, стр. 321). То је језгро компетентности (core competence) као фактор стицања конкурентске предности организације на тржишту. Језгро компетентности је оно што се стиче континуираним учењем и коришћењем тог знања, односно "развијањем супериорних рутина у односу на остале учеснике на тржишту" (Јанићијевић, 2006, стр. 11). Овде се говори о моменту, или периоду, када су поменуте теоријске оријентације, системи или концепти, који су доводили до промена у организацији преименовани, или стављени под појам организационо учење. Људи учењем мењају не само разумевање свога места и улоге у организацији, већ мењају себе, своје менталне мапе и своје понашање.

3. Концепт организационо учење

Организационо учење представља организациону промену која се јавља у организацијама као последица промене свести да једино учење и знање стечено у процесу континуираног учења ствара промене које резултирају као конкурентска

предност над другим организацијама. Усвајање, креирање, увећање и критички став према усвојеном знању у циљу његове корисности, постају императив који прихватају организације које желе даље да се развијају. Према овом концепту, учење је процес од критичне важности за опстанак и успех сваке организације. Оно генерише и подржава велике промене у свим подручјима организације (у понашању менаџера и запослених, у трансформацији и ефектима производње, у дефинисању правих циљева и сл.) и доприноси променама у самим организацијама да би постале ефикасне и са високим перформансама. Због тога што доводи до великих промена у организацијама, концепт организационог учења може да се позиционира унутар теорије организационих промена (Јанићијевић, 2006).

Организационо учење као теоријски концепт показује бројне недостатке, које прате све нове теоријске концепте: непостојања опште прихваћене дефиниције појма, различитост у схватању и интерпретацији значења тог појма, мали број емпиријских истраживања, неуједначеност у одговорима на нека кључна питања везана за објашњење тог концепта и сл. Понекад то и не мора да има много негативних последица, јер указује да се ради о сложенем, разуђеном и релативно недовољно истраженом и у пракси непровереном теоријском концепту. Позитивно у томе је што то мотивише истраживаче на даљи рад, интензивнија истраживања и на прикупљање нових сазнања о неком новом феномену или проблематици ове појаве. Међутим, у овој фази то отежава комуникацију и дискусију између истраживача и ограничава брже унапређивање и примену знања о организационом учењу.

Значајан концептуални проблем је што су различити аутори овај теоријски концепт покушавали да сместе у различите теоријско научне просторе: у оквир стратегијског менаџмента, психологије учења, теорије доношења одлука, теорије организације, теорије информатике, па и политичке теорије организације (Dierkes, Bethoin, Child, & Nonaka, 2003).

Значајан теоријски допринос даје Јанићијевић, који сматра да концепт организационог учења треба да буде смештен у референтан оквир теорије организационих промена, с обзиром да организационо учење по својој суштини подразумева организационе промене. Он је покушао да, објашњавајући суштину

организационог учења, утврди основне карактеристике, сличности и разлике између организационог учења и организационих промена, које генерира организационо учење.

Иако постоје извесна неслагања у погледу дефинисања концепта организационог учења, ипак постоји извесно и задовољавајуће слагање у погледу суштине, разумевање значења и неких карактеристика овог концепта. Када се ради о организационом учењу кључна реч су промене које генерирају организационо учење, тако бројни аутори дефинишу организационо учење на следећи начин:

- "Организационо учење се може дефинисати као континуирани процес стварања и усавршавања способности организација (предузећа) за промене" (Петковић, 2011, стр. 196);

- "Организационо учење означава процес побољшања активности кроз боље знање и разумевање" (Fiol, & Lyles, 1985, стр. 803);

- "Организационо учење се дефинише као повећање капацитета једне организације да предузме ефикасну акцију" (Kim, 1993, стр. 43);

- "Једна компанија учи уколико се распон потенцијалног понашања повећа, путем њеног процесирања информација" (Huber, 1991, стр. 89);

- "Организационо учење је процес откривања и исправљања грешака" (Argyris, 1977, стр. 116);

- "Организационо учење се дефинише као процес путем којег се развија знање о односу између активности и резултата организације и средине" (Daft, & Weick, 1984, стр. 286);

- "Организационо учење се одвија путем заједничких увида, знања и менталних модела (и) заснива се на прошлом знању и искуству- тј. на меморији" (Stata, 1989, стр. 64).

Организационо учење према Хуберу представља процес у коме долази до "прибављања знања, дистрибуције информација, њихове интерпретације и организационе ретенције у процесу успешног прилагођавања на променљиве околности...прилагођавање активности организације и појединца а које су засноване на њиховом и туђем искуству. Изазов је радити да би учио и учити да би радио" (Huber, 1991, стр. 88-115). Промене које се одвијају у организационом

учењу испољавају се у когнитивној сфери и бихејвиоралним карактеристикама појединаца, манифестованим у променама, способностима за иновације, новим идејама, мотивацији, односу према послу, тимском раду итд. Организационо учење је промена у когнитивним структурама и понашању чланова организације, чиме се повећавају способности организације да се прилагоде променама у окружењу (Јанићијевић, 2008). Оба аутора истичу когнитивну и бихејвиоралну компоненту промена изазвану организационим учењем, чиме наглашавају ефекте процеса учења које се испољавају у две сфере људског понашања: унутрашњој (менталној) и спољашњој (бихејвиоралној).

Свако учење доприноси променама у когнитивној, односно у менталној сфери појединца, кроз стицање нових знања, искуства, давању значења стварима и појавама, и појмовима и свету који га окружује. Стицање новог знања, искуства и све што је регистровано у когнитивној сфери појединца, користи се када се доносе судови, закључци, одлуке, и када се човек понаша у односу на друге људе, ситуације или објекте. Свако учење и искуство доводи до промена у когнитивној структури у смислу богаћења знања, промене ставова, и давање нових и ширих значења појавама и стварима. Као последица тих промена у когнитивној сфери долази до промена у менталним мапама или менталним шемама појединаца, њиховој свести о ситуацијама, догађајима, људима, окружењу, месту и улози у организацији, што се у крајњем случају испољава у промени понашања, односно у бихејвиоралној сфери личности. Истраживачи у области организационог учења су на основу свега закључили да није довољно само учење и промене у когнитивној структури појединаца, односно у индивидуалној когнитивној структури да би се говорило о значају организационог учења, већ је потребно да дође и до промена свести које би узроковале промену понашања на бихејвиоралном плану. У складу са овим чињеницама, а с обзиром да људи у организацијама пролазе кроз исте или сличне ситуације, и да стичу нека заједничка искуства и знања, они у когнитивним сферама изграђују сличне или исте компоненте. Те компоненте стварају сличне делове когнитивне структуре код свих чланова организације и тада се говори о елементима "колективне когнитивне структуре" (Јанићијевић, 2006, стр. 10). На тај начин се ствара одређени облик организационе културе, и основа за промену организационих активности и процеса. Једном речју,

организационо учење представља процес који проширује потенцијале понашања појединаца, али и организације као целине (Child, 2005).

Промене у понашању појединаца и организације кроз процес организационог учења може да се испољи као акумулација нових знања или као замена ранијих знања, што се интерпретира као "одвикавање" од ранијег или постојећег понашања. Свака организација у току одређеног периода свога развоја формира одређене облике понашања који се називају рутине, знања, правила, норме које обезбеђују адекватно понашање у одређеним ситуацијама, а самим тим и успешно функционисање. Организационо учење може да се схвати као процес развоја и коришћења нових рутина, знања, правила у организацији. То упућује да континуирано учење и стицање нових знања, решавање проблема са којима се запослени сусрећу, се акумулира и доводи до побољшања, повећања броја и унапређења рутина, што доприноси успешнијем реаговању на промене у окружењу у поређењу са другим конкурентима. Тако организација организационим учењем и развојем супериорних рутина (нових или обогаћених знањем) стиче конкурентску предност и постаје компетентнија у поређењу са конкуренцијом. Међутим, веома често промене дотадашњих рутина изазивају бројне негативне реакције запослених, чиме они стварају отпор и инерцију на промене. Што су рутине старије, отпор је већи и оне се теже мењају.

Када се говори о организационом учењу постоји потреба да се објасне и учине јаснијим односи између појединца, с једне стране, и природе и карактеристика организационог учења, с друге стране. То је питање везе између индивидуалног учења и организационог учења које се поставља у теорији организационог понашања. Тај проблем може да се постави и на други начин: Да ли постоји организационо учење без индивидуалног учења и обрнуто? Одговор није једноставан и захтева разјашњење кроз дискрепанцију процеса организационог и индивидуалног учења. Поједини истраживачи када говоре о организационом учењу, говоре о њему као процесу прикупљања, прераде, процесирања, меморисања и коришћења информација. Једни аутори у области теорије организационог учења то називају техничка страна процеса учења, али се пре може говорити о неуро-психофизиолошком процесу учења. Други аутори тежиште стављају на социјални аспект процеса организационог учења, у коме се

непрестано одвија интеракција између запослених у организацији. Та интеракција обезбеђује могућност генеративног организационог знања које не мора да поседује појединачно ни један члан организације. То намеће питање да ли може да постоји организационо учење, па према томе и организационо знање, а да није постојало индивидуално учење и знање и како долази до промене понашања организације, без промене понашања појединаца у организацији? У том питању садржано је и питање да ли организација може да учи на исти начин као појединац и да ли организација поседује знање које не поседује појединац.

Јапански аутор Нонака (Икујиро Нонака) и наши аутори (Петковић и Јанићијевић) сматрају, што је и логично, да је знање у главама људи, било да се ради о објективном (експлицитном) или субјективном (имплицитном) знању. Да би се говорило о организационом знању, потребно је да дође до промене и преласка знања из једног облика у други. Тај процес претварања знања из индивидуалног у организационо представља процес организационог учења (Nonaka, 1991; Јанићијевић, 2008; Петковић, 2001, 2004, 2009). Као што постоји индивидуално учење у коме долази до сталних промена знања и понашања код индивидуе као резултат учења, тако се може тврдити да је организационо учење стални процес промена које значе унапређење, иновирање и побољшање у производњи, услугама и сл., а настаје као резултат искуства и знања до којих је дошла организација. И други аутори сматрају да се може говорити о учењу и знању организације као независном социјалном сегменту. Захваљујући овом ставу, долази се до чињенице да организационо учење ствара нова знања, која не морају бити или их нема у когнитивним структурама и понашању појединаца у организацији, али их зато има у организацији као целини, односно настају као један облик социјалне интеракције запослених у организацији. Доказ за ову тврдњу се налази у чињеници да то знање и понашање је присутно у организацији и кад дође до великих персоналних промена унутар организације и флукуације запослених. Сматра се да знање и понашање које представља најважнији део компетентности организације је оно које се налази на организационом нивоу, резултат је организационог учења и оно као такво остаје унутар саме организације.

Концепт организационог учења оријентисан је на континуирано учење, на развијање и подстицање потребе запослених на стално учење, стицање нових

знања кроз истраживање, испитивање, проверавање и мењање ставова, конструктиван дијалог, на перманентно размишљање и решавање проблема који се појављују у процесу рада. Оно омогућава да се послови обављају на успешнији начин од конкурената, а то значи да учећи брже, боље и више од других, организација успешније обавља своје радне процесе, и на тај начин постаје компетентнија и са већом конкурентском предношћу на тржишту. Цео концепт организационог учења обогатио је менаџмент новим појмовима и значењима као што су: системско мишљење, креативни дијалог, тимско учење, управљање знањем, ментални модели и др.

3.1. Врсте организационог учења

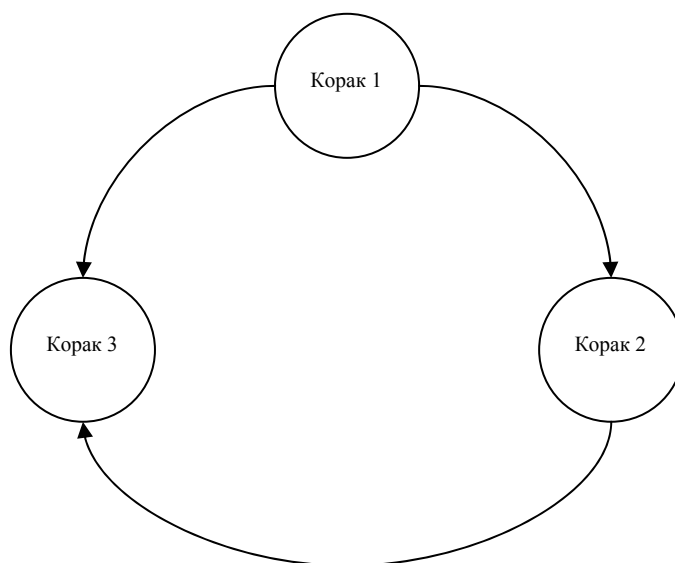
Чињеница је да све организације уче, а да се разликују једна од друге по начину учења, методама које користе, односно по начину који користе да се прилагођавају променама које се дешавају унутар и изван организације. Све полазе од сопственог искуства и/или искуства и праксе других организација и на основу тога доносе закључке о могућим активностима и прилагођавању променама. Неке организације се оријентишу на кориговање своје праксе и промену понашања у тој пракси, а друге елиминишу стару праксу и облике понашања и усвајају нова знања и нове облике понашања. У складу са овим оријентацијама и приступима, организационо учење може да се дели на две врсте или на два нивоа учења. Аргирис и Шон са Масачусет Института за Технологију указују на два нивоа или две врсте учења: *учење у једном кругу (single loop learning)* и *учење у дуплом кругу (double loop learning)* (Argyris, & Schön, 1978, 1996). Учење у једном кругу се назива и *адаптивно учење* у коме учење и знање омогућавају организацији да се прилагођава променама у окружењу у оквиру постојеће стратегије, дизајна и културе. Ова врста учења подразумева мање интервенције, коригујући активност запослених у случајевима када су одступили од одговарајућих норми постојећих стандарда и рутина. Адаптивно учење омогућава прилагођавање променама пошто су се оне већ десиле у окружењу, на тај начин што користећи туђа искуства, коригују неке елементе у постојећем моделу структуре. Оно се не бави преиспитивањем и мењањем стандарда и

"основних претпоставки на којима се заснива" (Јанићијевић, 2008, стр. 384), већ сагледава промене у односу на постојећи модел и коригује понашање у циљу отклањања грешака и девијација од постојећих стандарда или усавршавајући постојеће рутине на којима се заснива њено функционисање. Пример таквих промена кроз адаптивно учење су: активности везане за контролу буџета, менаџмента, контрола трошкова, профита, продаје итд. или делегирање ауторитета на ниже нивое како би се смањио степен формализације.

Теорије о комуникацији и учењу наглашавају четири основна принципа учења који се односе на то да (Morgan, 2006):

- системи морају да имају капацитете да осете, надгледају и уводе битне аспекте,
- повежу све информације са нормама,
- имају способност да уче битне разлике и
- имају способност да иницирају корекцију.

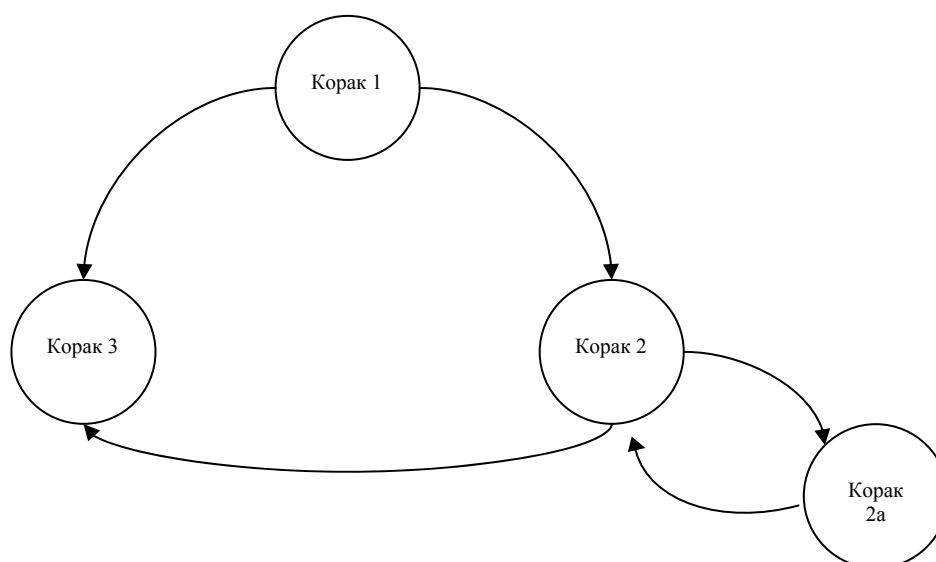
Уколико се задовоље ови услови, ствара се претпоставка за континуирани процес размене информација између те организације и њеног окружења, омогућавајући јој контролу промена као и иницирање релевантних акција. Овако организација реагује на саморегулишући начин и врло интелигентно. Међутим, често се јављају ограничења у активности размене информација, јер организација може да функционише само на коришћењу и одржавању оперативних норми, стандарда и рутине које су већ научене и које егзистирају. Заправо, стање размене информација опстаје све док је та активност одговарајућа и усклађена са датим променама. Када су промене такве да та активност не доприноси променама и прилагођавању истим, систем и процеси у њему се распадају (Morgan, 2006, стр. 83).



Слика 1: Учење у једном кругу (Извор: Morgan, G. (2006). *Images of Organizations*. Sage Publications Inc. London, New Delhi: Thousand Oaks. стр. 85)

То је навело истраживаче посебно кибернетичаре, да праве разлику између процеса учења и процеса како научити да се учи. Творац идеје и концепта о организацији која учи Петер Сенге је овај процес назвао *"учење како се учи"* (Senge, 1990, 2003). Заправо ради се о вишем нивоу учења које се назива *генеративно учење* или *"учење у два круга"*. То је такав облик учења у коме се преиспитују чак и радикално мењају, основне претпоставке и стандарди на којима су изграђене старе рутине. Генеративно учење се карактерише у одбацавању старог учења, а старе рутине и претпоставке се не усавршавају, већ се креирају и усвајају нове, које представљају основу за стицање конкурентске предности. Наиме, генеративно учење се врши у облику процеса којим се преиспитују и мењају постојећи стандарди и претпоставке које су омогућиле постојање досадашњих рутина. Ово учење доводи до промене у главама људи, кроз промене система вредности, норми, ставова, начина размишљања и њиховим премисама. Оно укључује највише когнитивне процесе и механизме који се односе на креацију, инвентивност, имагинацију итд. Такво учење, у коме се користе најсложенији ментални процеси, доприноси великим и врло радикалним променама, које се одражавају на промене у основним карактеристикама постојећег модела организационе структуре. Ово учење одвија се у корацима:

Корак 1- процес осећања, скенирања и надгледања средине; Корак 2 - упоређивање ове информације са оперативним нормама; Корак 2а - процес постављања питања да ли су оперативне норме орговарајуће; Корак 3- процес иницирања одговарајуће акције (слика 2) .



Слика 2: Учење у дуплом кругу (Извор: Morgan, G. (2006). Images of Organizations. Sage Publications Inc. London, New Delhi: Thousand Oaks. стр.85)

Спровођење и коришћење генеративног учења (учење у дуплом кругу) у организацијама није лако, каже Морган. Иако су се неке организације супростављале постојећим стандардима, нормама и рутинама нису успеле да их мењају. То се дешава у бирократизованим организацијама које имају тенденцију да функционишу кроз фрагментарне премисе и акције. Информације и трансфер знања у њима није слободан, јер су присутне јаке хијерархијске и хоризонталне поделе, које доприносе спречавању процеса учења.

Сметње учењу у дуплом кругу, поред бирократизованих организација, изазивају и други системи у организацији као што су: награђивање и кажњавање запослених. Аргирис и Шон сматрају да се то јавља када се запослени осете угроженим и ангажују "одбрамбене рутине", којима бране себе и друге запослене. Када запослени процене да су ситуације или проблеми по њиховом мишљењу такви да могу да их прикажу у лошем светлу, када им угрозе самопоштовање или када се осећају угрожени, они користе ове механизме за одбрану и једноставно игноришу

ситуацију или проблем. Овакво понашање које се описује као одбрамбени механизам уз коришћење "одбрамбених рутина" присутни су у свим организацијама и зато се сматрају да су системски и универзални, како кажу исти аутори. Ове рутине се науче врло рано у животу и зависе од разних ситуација и осујећења којима су изложени појединци у току развоја своје личности, а усмерени су да одбране себе од последица осујећења и угрожености.

Наиме, исти аутори истичу да је за решавање практичних проблема у организацији важно поспешити и применити тзв. "рефлексију по акцији" и "рефлексију у акцији" (Wilson, & O'Connor, 2000, стр. 13-14), односно да је у процесу решавања проблема потребно анализирати природу постојећег проблема, сагледати га детаљно и системски, и испитати узроке његове појаве у сарадњи са другима. Овакво учење у организацији представља модел учења у двоструком кругу или како Аргирис и Шон називају "теорију акције" усмерену на решавање идентификованог конфликта или наусаглашености између намере и остварених резултата (Argyris, & Schön, 1996). Решавање проблема у једном кругу није само испитивање корена његове појаве, већ се активност мења у односу на реакцију на незадовољавајући резултат. Свој систем размишљања Аргирис назива "акциона наука", у којој се теорија спроводи у праксу, а мисли и идеје у акцију. Он истиче да су групне интеракције, конструктиван дијалог, слобода у комуникацији и размени информација и идеја, отвореност и искреност важни у решавању и отклањању сваког организационог проблема, али и битни за развијање нових система, норми, понашања, ставова и рутина. Савремени менаџери треба да стимулишу такву организациону културу у којој је изазов откривање и уклањање свих препрека (истицање персоналних интереса, страх од признавања грешака и сл.) које спречавају отворену и искрену размену мишљења.

С друге стране, поред шире дефиниције појма учења, оно се у ужем смислу значења тог појма, дефинише као стицање знања. Стога се и организационо учење посматра као процес у коме организација учи, стиче и користи нова знања. Захваљујући томе што се организационо учење одвија у организацији која представља социјални простор, за њега се каже да има социјалну димензију и да зато производи знања која су карактеристика организације као целине. Та знања не морају да буду присутна као део понашања појединаца. Она се испољавају као

искуство, знања садржана у иновацијама, стандардима, системима, технологији рада и као такви остају карактеристика организације, чак и када већи број запослених напусти организацију. Оно што посебно карактерише генеративно организационо учење су: нова знања, иновације, брзо сналажење и решавање проблема, једном речју, стваралаштво односно креација (Петковић, 2008).

3.2. Процес организационог учења

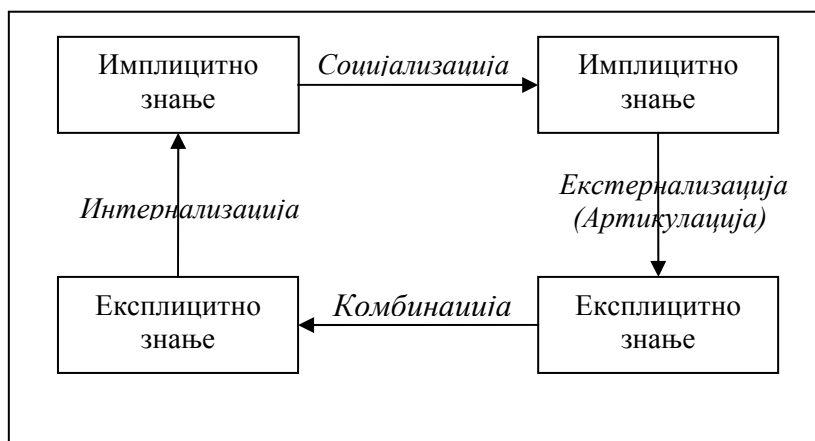
За боље разумевање концепта организационог учења и знања које се стиче кроз тај процес заслужни су јапански истраживачи Нонака и Такучи који су модел организационог учења обогатили објашњењем о постојању два облика знања која се појављују у овом процесу: имплицитно и експлицитно знање (Nonaka, & Takeuchi, 1995).

Имплицитно знање је субјективно, скривено, интерперсонализовано, садржи интуицију, нагађање, идеје и знање која често не могу да се изразе, али могу да се у адекватним ситуацијама користе.

Експлицитно знање је отворено, објективно, видљиво, јер се изражава језиком, формалним списама у облику података, приручника, правилника итд. Због начина на који се саопштава експлицитно знања може да се меморише, трансферише и трансформише, за разлику од имплицитног који се тешко трансферише.

Имплицитно знање је скривено и садржи когнитивне карактеристике и својства индивидуе, а зависи од менталних способности и особина појединаца, али и социјалног контекста у коме се то знање стиче. То знање је дубоко персонализовано, тешко се преноси, персонализује и трансформише, с једне стране, али с друге, оно одређује индивидуалне активности, вештине, идеје и вредности сваког члана, односно појединца. Имплицитно знање је најважнији фактор за креирање новог знања, развијање нових вештина, решавање проблема укључујући испољавање неформалних знања, вештина и одговора на питање како знати (know how). Јапански аутори истичу да имплицитно, односно субјективно знање може да се преноси са једног запосленог на друге чланове организације кроз процес *социјализације*. Процес социјализације представља облик социјалне интеракције кроз разне облике комуникације (састанци, разни облици вербалне

или видео комуникације и сл.). Када се имплицитно знање артикулише у одређену форму, правила, процедуре, моделе, норме, стандарде, упутства, врши се конверзија имплицитног знања организације у експлицитно знање. Овај процес се назива *екстернализација* (артикулација) знања коју врше истакнути и искусни стручњаци дајући упутства и правила о неком процесу осталим запосленим. Трансфер, ширење и систематизовање експлицитног знања у сложеније и развијеније облике експлицитног знања, кроз процесе анализе, сортирања, категоризације и систематизације, јесте процес *комбинација*. На тај начин се знање сортира, систематизује, категорише и интегрише у ново знање, а његова операционализација доприноси да се оно шири и постане доступно већини запослених, а тиме разумљивије и прихватљивији за примену. Конверзија експлицитног знања у имплицитно знање представља процес *интернализације*. Типични примери облика интернализације организационог учења одвијају се на састанцима кроз: обуку, тренинг, учење кроз праксу, тимски рад и др. Када запослени прихвате експлицитно знање или његове елементе и када то знање примењују у пракси и у свакодневном раду, говоримо о процесу интернализације експлицитног знања. То је процес када запослени експлицитно знање усвајају као своје, када га интернализују и уграђују у своје когнитивне структуре, менталне шеме итд. и када ово знање постаје имплицитно, када постаје део "магацина" сећања са могућношћу да се оно активира и употреби. Интернализација експлицитног знања одвија се у свакодневном процесу рада, али може и у поступку обуке или тренинга када се експлицитно знање кроз персонално усвајање претвара у имплицитно. Акумулацијом имплицитног знања у одређеном моменту долази до артикулације тог знања које се конверзијом трансформише у експлицитно и на тај начин се у једном тренутку затвара круг, а затим почиње нови процес. То потврђује да је учење динамички процес који у животу људи, па и запослених, ни једног тренутка не престаје. На овај начин, у организацији се непрестано одвија процес организационог учења и континуираног стицања, креирања и размене знања управо кроз спиралу процеса социјализације, екстернализације, интернализације и комбинације. Јапански аутори су дали шему процеса конверзије знања (слика 3) које се одвија у процесу организационог учења (Nonaka, 2003).



Слика 3: Модели конверзије знања (Извор: Nonaka, Toyama, & Byosiere, "A Theory of Knowledge Creation: Understanding the Dinamic Process of Creating Knowledge". У Dierkes, Berthoin, Child, & Nonaka, (eds). (2003). Handbook of Organizational Learning and Knowledge. Oxford: Oxford University Press. стр. 498)

4. Концепт организације која учи

4.1. Одређивање и дефинисање концепта организације која учи

Потреба за променама даје могућност организацији да расте и да се развија, да буде ефикаснија и ефективнија, али са друге стране, те промене носе и евентуалну опасност од заостајања или могућег нестајања саме организације. Поред технолошког развоја, глобализације економије и интеграције тржишта, најзначајније промене дешавају се и у сфери људских ресурса. Они су постали фактор од критичне важности за успех и стицање конкурентске предности на тржишту сваке организације, а знање запослених у њој као најважнији расположиви ресурс и капитал¹ (Boone, & Kurtz, 2010). Промене нису само у екстерном окружењу, већ се дешавају унутар саме организације, и то у виду промена понашања, ставова, вредности и мотивисаности запослених, у испољавању њихових потреба за самоактуализацијом, стицањем нових знања, вештина и способности, повећањем креативности и иновативности итд. Такве

¹ Louis E. Boone и David L. Kurtz сматрају да у савременим организацијама запослени се не могу више третирају као "слепи послушници", већ се морају третирају као ресурси који критички размишљају, имају нове идеје, постављају питања и траже одговоре.

промене заснивају се на потреби и захтеву за перманентим стицањем нових знања, учењу и усавршавању. Све је то допринело да се у савременој андрагогији и у организационом понашању истакне захтев за континуираним учењем, као нужној потреби савременог човека и друштва уопште. Да би то могло да се оствари, *организација мора да буде заснована на знању*, а то значи да прихвата идеју и концепт *организационог учења и модел организације која учи*.

Модел организације која учи заснован је на концепту организационог учења. Сматра се да је *организација која учи (The Learning Organization)* примењени концепт учења конкретне организације, који проистиче из ефикасности самог организационог учења, те се стога, студије о организацији која учи фокусирају на механизме организационог учења.

Другим речима, *модел организације која учи заснован је на теоријском концепту организационог учења*, истовремено подстичући развој индивидуалног учења и мотивишући запослене да стално уче и да се усавршавају. Усвајање концепта организационог учења има за циљ да припреми организацију да процес учења постане основни фактор конкурентске предности у суочавању са променама. Још је теорија еволуције истакла да преживљавају само оне врсте које су се најуспешније прилагодиле променама, а не оне које су најјаче. Најуспешније су оне организације које захваљујући знању стичу нове информације, развијају нове вештине, рутине и способности и могу да се прилагоде новим променама у окружењу. То знање и способност омогућава развој концепта организационог учења у коме се стичу нова организациона знања. Организација која у функционисању користи способност учења, разумне реакције, нова знања и рутине, системско размишљање, у циљу прилагођавања променама у окружењу, су критична у постизању компаративне предности. Како је Реј Стата (главни директор фирме "Analog Devices") рекао: "Брзина којом организација учи може да постане једини одрживи извор конкурентске предности" (Ray Stata, према Wilson, & O'Connor, 2000, стр. 10). Зато је прихваћен став да је модел организације која учи заснован на концепту организационог учења.

Модел организације која учи није само теоријско-филозофско питање у организацији, већ начин размишљања, схватања промена, коришћења знања и примена нових идеја, вештина и рутина у пракси. То је примена учења двоструког

круга, о чему је било речи, а што су Аргирис и Шон назвали "знање у акцији" и "рефлексија (мишљење) у акцији" (Argyris, & Schön, 1978).

Аргирис свој концепт "знање у акцији", називајући га и "наука у акцији" поткрепљује и честом праксом у организацијама, да менаџери имају тежњу да сваки проблем реше брзо, не размишљајући о трајном решењу. Они имају тенденцију да открију непосредни, и на површини лако уочљив проблем, без улажења у стварне узроке проблема. Други круг учења управо омогућава да се, у сарадњи са другима, уђе у анализу правих узрока проблема и да не дође до поновног проблема. Такав начин поступања омогућује концепт "наука у акцији" у оквиру модела организације која учи. То је приступ који омогућава да запослени у организацији уче и размишљају на нов начин и да стечено знање примене у практичном раду. Нов начин рада, који обезбеђује овај модел, Аргирис је назвао "рефлексија у акцији", односно то је концепт у коме се теорија примењује у практичном раду, а "мисли су у акцији". То је значајно за организацију, јер се на тај начин отклањају препреке за размену мишљења, нових идеја, проналажење узрока проблема итд. Аргирисове и Шонове идеје су утицале на друге истраживаче да надограђују, истражују и примењују управо овај теоријски концепт.

Тако се од организационог учења развио концепт организације која учи, а у разради тог концепта посебну заслугу има Сенге са својом књигом "Пета дисциплина" (са поднасловом "Умеће и пракса организације која учи"). У том раду аутор је изложио теоријско-научни оквир за успешно функционисање организације у савременом свету који се брзо мења и за увођење појма организација која учи. О његовом теоријском моделу биће још речи, а у Табели 1. приказане су дефиниције организације која учи различитих аутора.

Морган сматра да организација која учи *"...мора да развије вештине и начине размишљања који прихватају промене, а мора да имају способности откривања "почетних знакова упозорења", који индикују да се мењају трендови и шеме" ... и даље да "...мора да се нађе метод који помаже да се креира нов начин сагледавања свог окружења, јер само откривањем и размишљањем на нов начин о контексту свог пословања и активности могу да се осмисле и створе нове могућности"* (Morgan, 2006, стр. 88). Исти аутор наводи да је за организацију која

учи важно да се заснива на компетенцијама у самој организацији, и да је основни фактор промена у принципима и методама учења у двоструком кругу. Он каже *"...да би учили и нешто мењали, чланови неке организације морају да буду вешти у разумевању претпоставки, оквира и норми који одређују тренутну активност, а и морају да буду способни да их изазивају и мењају по потреби. На овај начин организација може да се прилагоди унутрашњим операцијама и активностима да би задовољила променљиве стратешке услове, као и услове средине и да на тај начин избегне повезаност са прошлошћу"* (Morgan, 2006, стр. 89). Из овога може да се закључи да Морган врло јасно доводи у везу организационо учење са организационом културом, јер претпоставке, норме, вредности и веровања, која се мењају и развијају процесом учења, су управо кључни елементи који најбоље дефинишу садржај организационе културе. У наставку рада детаљније ће бити речи о организационој култури, и њеној вези са процесом учења и организацијом која учи.

Табела 1: Приказ дефиниција различитих аутора о организацији која учи

Дефиниције о Организацији која учи	Аутор
"Организација која учи је организација која непрестано проширује своју способност за стварање сопствене будућности. За њу није довољно само да опстане... Организација која учи нема само за циљ директно остваривање планираних пословних перформанси, већ остваривање вишег нивоа компетенција, на првом месту запослених, а онда и саме организације. Исти аутор каже да су организације које уче <i>"...организације у којима људи непрестано проширују своју способност да створе резултате које заиста желе, у којима се негују нови и проширени модели мишљења, у којима је ослобођена колективна тежња и којима људи непрестано уче како да уче заједно"</i> .	Senge, (2003 стр. 8 и 19)
"Организација која учи је организација која је вешта у стварању, стицању, преношењу, тумачењу и задржавању знања, и у циљном модификовању свог понашања сходно новом знању и увидима".	Garvin (1993, стр.78, 2000, стр. 11)
"Организација која учи је организација која има потенцијал за развој организационог учења и која карактеристикама својих базичних димензија, као што су степен формализације понашања, степен централизације ауторитета, степен стандардизације процеса, механизми координације, и др., ствара и охрабрује запослене да континуирано уче и да се усавршавају. Организација која учи активно креира, трансферише, чува и користи знање да би усавршила своје способности, изградила нове компетенције, омогућила прилагођавање променама у окружењу и остварила супериорне перформансе. Организација која учи промовише размену информација између запослених и креира услове за њихов стални развој и напредовање".	Петковић (2009, стр.9-10)

"Организација која учи је организација која олакшава учење свим својим члановима и стално се трансформише".	Pedler, Burgoyne, Boydell (1997, 2001)
"Организације које уче су организације које имају способност да се прилагоде променама у свом окружењу и да у складу са искуством изврше промене у организационом понашању".	Di Bella & Nevis (1998)
"Организација се сматра учећом (организација која учи) уколико проучи закључке из прошлости и преиначи их у рутине (нове) које служе да би усмеравале понашање". "Организације се могу сматрати као учеће ако инкорпорирају историјске закључке у рутине које воде понашање".	Levitt, March (1991, стр. 319)
"Организација која учи је организација у којој људи на свим нивоима, појединачно и колективно, непрестано повећавају свој капацитет да произведу резултате до којих им је стало".	Karash (1994)
"Једна компанија учи уколико се распон потенцијалног понашања повећа, путем њеног процесирања информација".	Huber (1991, стр. 89)
"Организација која учи је организација која је вешта у стварању, стицању, тумачењу и преношењу знања, као и у модификавању свог понашања да изрази нова знања и увиде".	Garvin (2000, стр.11)
"Организација која учи мора да развије вештине и начине размишљања који прихватају промене, а мора да има способности откривања "почетних знакова упозорења", који индикују да се мењају трендови и шеме".	Morgan (2006, стр.88)
"Организација која учи ствара услове за индивидуално, тимско и организационо учење као предуслов постизања њених дефинисаних циљева и резултата".	Towler (1998, према Wilson, O' Conor, 2000, стр. 64-67)
"Да би компанија постала учећа организација, њена структура мора да буде дизајнирана тако да обезбеди несметано одвијање процеса генерисања и коришћења нових знања".	Јанићијевић (2008, стр.392)
За организацију која учи мора да буде карактеристично да "поседује системе, механизме и процесе, односно организациону инфраструктуру за унапређење и развој својих чланова, а у функцији постизања организационих циљева и циљева заједнице у којој организација функционише"	Кулић, Деспотовић, (2005, стр. 106)

Дејвид Гарвин (David Garvin) амерички професор са Пословне школе на Харварду, сматра да за сада не постоји опште прихватљива дефиниција организације која учи, наводећи које је тежиште у ставовима појединих аутора. Заједничко им је стицање знања, али нема потпуног слагања у другим битним стварима. Неки аутори сматрају да је основа у промени понашања запослених, други инсистирају на начину размишљања, неки наводе информационо процесирање као услов постојања учења, неки опет сматрају да је интерпретативни процес централни фактор учења итд.

Највећи број аутора даје описна одређења организацији која учи, вероватно због сложености значења тог концепта и великог броја његових карактеристика, сматрајући да је тај начин прикладнији од поједностављеног одређења кроз једну

дефиницију. Када се говори о значају и потреби за развојем организације која учи и знању као конкурентској предности, често се указује на потребу перманентног учења и стицања знања, као начину остваривања конкурентске предности. А управо се конкурентска предност заснива на поседовању и практичној примени адекватних знања и способности у пракси тржишних односа, што резултира да је "суштинска одредба конкурентности и конкуренције, знање, умење и способности" (Милосављевић, Радовић, Вуковић Ковачевић, Ћатовић, Опачина и Дрвенција, 2010, стр. 15). Разлог за овакав став, аутори налазе у динамици, променама и усавршавању знања и умења, као и у унапређењу технологија.

Сузан Хубнер (Hubner, 2002) уместо дефиниције организације која учи наводи најважније услове који треба да буду испуњени да би се говорило о овом концепту. Тако Хубнер указује на важност креирања нових идеја као централног услова учења, сматрајући да од идеја потиче све: организациони потенцијал за побољшање и напредак, дефинисање главних задатака и решавање проблема, доношење одлука и др. Она сматра да *"Организације које уче морају да испуне пет главних активности: системски приступ решавања проблема, експериментисање са новим приступима, учење из сопственог искуства и сопствене историје, учење из искуства и најбољих пракси других и преношење знања брзо и ефикасно кроз целу организацију"* (Hubner, 2002, стр. 4).

Организација која учи је организација која помаже свим својим члановима у учењу и у сопственој трансформацији. Она је резултат потребе за променама, за компетитивношћу, опстанком и сталним развојем. У савременом начину пословања, учење се сматра као најважније средство одржавања конкурентске способности, развоја и веће ефикасности. Али, није сам процес учења императив опстанка, већ је брзина учења фактор који мора да буде већи од степена и брзине промена, које се дешавају у организацији и њених потреба за учењем. Може да се каже да је учење у савременим организацијама не само последица захтева за променама, већ њихов антиципатор и реализатор. Организација која учи има изглед организације у којој не може да се не учи, јер је учење део њеног функционисања, њене "природе" и модела организовања (Лазаревић, 2006).

Андрагози често организацију која учи одређују као организацију у којој влада атмосфера која подстиче индивидуално и групно учење, стицање знања, вештина

и развој способности. У таквој организацији, негује се нов начин критичког мишљења, ослобађају се, али се тежи постизању личне и колективне аспирације, чиме запослени усаглашавају персоналне циљеве и циљеве организације, али и уче да се обучавају и раде заједно.

Педлер и сарадници сматрају да је организација која учи одговор на лоше организационе резултате рада, и зато сматрају да учење треба да се дешава у целокупној организацији и да обухвати све њене запослене (Pedler at al.,1997).

Организација која учи је окренута будућности, а њена суштина је да се учење одвија на целокупном организационом нивоу и тако омогући свим члановима да кроз процес учења допринесу трансформацији организације.

И поред различитости у интерпретирању значења појма организације која учи, основа свих дефиниција има сличан садржај, у коме је могуће утврдити постојање одређених карактеристика које се експлицитно или имплицитно јављају код свих аутора. Вилсон и О'Конор наводе које су кључне заједничке карактеристике дефиниција или дескрипција организације која учи (Wilson, & O'Conor, 2000, стр.11):

- *Колектив, или цела група/тим*, односе се на проблем да ли велике групе, или целе организације могу да уче. Ово питање се односи и на однос индивидуално учење и групно, односно организационо учење. О томе је било већ речи у делу организационо учење и знање, и трансформисање и трансфер знања код појединаца и у самој организацији. Сенге је рекао да "Организације уче само кроз појединце који уче. Индивидуално учење не гарантује организационо учење. Али без њега нема ни организационог учења", (Senge, 2003, стр. 144), па према томе ни организације која учи.

- *"Учење у дуплом кругу"*, које представља виши ниво учења у коме се проверава исправност основних претпоставки, стечено знање се користи да се изврше промене кроз одучавање или елиминисање старог. То је "генеративно учење" или како је Сенге рекао "учење како се учи" (Senge, 2003).

- *Побољшање, већи квалитет роба и услуга, већа ефикасност* и сл. су одреднице које детерминишу нов модел организације која треба да унапреди перформансе свог рада на нивоу целе организације управо процесом учења. Ова заједничка карактеристика је логичан закључак који следи из тежње да се

уведу иновације. Међутим, проблем се јавља када то треба квантификовати у организацијама. Пошто се очекује брз напредак, у неким организацијама или њеним деловима, тешко је процењивати то побољшање, или се оно временски јавља касније.

- *Знање и разумевање* су кључне карактеристике у сваком опису и дефинисању организације која учи. Оне указују да је стицање нових знања, нових информација, вештина и способности, повећање креативности и иновације, промене у односу на схватање нових знања и њихово коришћење у креирању и иновацијама у организацији, основ за разликовање организације која учи од других организација. Појам разумевање треба да укаже да се учење и стицање знања одвија кроз активни процес мишљења (рефлексивна) на коме је инсистирао још давно филозоф Сократ, а чије учење је користио Платон у објашњавању и давању одговора на питање: "Како размишљати"? Анализа искуства и разних случајева, решавања проблема, постављања питања и размена мишљења су увек у функцији стицања знања. Ови појмови су кључне карактеристике организације која учи, зато ће о њима бити више речи у наредном делу тезе.

- *Понашање* је важан појам у сваком одређењу значења овог концепта. Све промене које се дешавају у процесу учења, односно стицања знања имају за последицу промену понашања, било на индивидуалном нивоу или на нивоу организације.

- *Процес* је појам у дефинисању или одређењу значења организације која учи, који треба да нагласи динамичност односа и појава које се дешавају за време процеса учења. Учење је динамичан процес који траје, који се одвија перманентно и у континуитету, а резултати и ефекти тог процеса су постепени, често видљиви много касније.

- *Историја и увид* као карактеристике се односе на оно што се зове колективно знање, или искуство, позитивно или негативно које помаже да се нешто ново учи. Овај појам у дефиницији организације која учи треба да укаже на потребу коришћења трансфера знања, али и способност и свест о ранијим битним сазнањима која могу да буду корисна у каснијем учењу и примени нових знања. Ово има значај и за дисциплину у менаџменту знања.

- *Флексибилност и прилагодљивост* треба да укаже на могућност да се кроз процес учења и стицања знања, промене понашања, ставова и мишљења изврши и промена активности и чиме се организација прилагођава променама у окружењу.

4.2. Практична примена концепта организације која учи

У свету промена, *знање је постало супериоран ресурс*, а свет велика учионица у којој сви морају да уче да би опстали. Истраживачи процењују да се знање данас удвостручава годишње, а да појединци и компаније, да би опстали морају континуирано да уче. Са оваквим интензивним променама, организације и стручњаци који их воде стављени су у контекст који им намеће нове парадигме и обрасце понашања. Промене су наметнуле проактивно понашање организација и њихову перманентну потребу прилагођавања новонасталим условима и потребама. Полази се од основног императива и циља сваке *организације да остварује већу ефикасност и ефективност у свом пословању, да повећава резултате свога рада, ствара нове технологије и нове висококвалитетне производе*, али то нису и једини предуслови за остварење њиховог дугорочног раста, развоја и опстанка на конкурентском тржишту. Уколико организација не препозна савремене трендове из екстерног окружења и стално растуће потребе запослених, не реагујући на време и не трансформишући параметре своје организационе структуре (организациони дизајн, културу и стил управљања), онда ће организација довести у питање свој опстанак на економској сцени. Промене на нивоу глобалне економије, развоја нових технологија и међународних интеграција, поставиле су нове захтеве за промену постојећих организација. Традиционалне организације са својом постојећом структуром, стратегијом, схватањима, вредностима и односима, не могу опстати у времену турбулентних и брзих промена. Међутим, спољашњи фактори нису једини покретачи промена у организацијама. Промена свести, ставова, вредности, идеја, мотива, норми понашања и начина размишљања запослених у организацијама, експлицитно истичу потребу за стицањем нових знања, способности и вештина, потребу за

разменом информација, сарадњу и координацију деловања запослених, што такође условљава бројне промене на нивоу саме организације.

Досадашњи стари, традиционални стил управљања организацијом и "индустријска економија", уступили су место новом, савременом концепту "економија знања". Повећање ефикасности организације, данас, може да се оствари искључиво променом особина њене структуре и дизајна, у смислу стварања претпоставки за њеном већом флексибилношћу, бољом комуникацијом и сарадњом, већом и бржом разменом информација, повећањем степена одговорности запослених, подржавањем и стимулисањем њихове креативности и иновативности, перманентном обуком и развојем запослених, успостављањем добрих интерперсоналних односа, неговањем тимског рада и сл.

Знање је постало фактор конкурентности савремене организације. Оно је један од најважнијих извора диференцирања успешних од мање успешних организација. Успешне организације унапређују постојећа знања, али се оспособљавају и за стицање нових знања и вештина; за примање, коришћење и размену нових информација; за одговоре на стално растуће потребе клијената; за тимски рад и друге флексибилне облике организовања. То је оријентација на будућност, на ткз. "*паметну организацију*", у којој се управља процесима и коришћењем знања и где се знањем стварају нове вредности у организацији. Организација која учи је резултат ефикасног организационог учења, па се стога студије о организацији која учи фокусирају на механизме организационог учења. Организација која учи је она организација која омогућава свим својим члановима да уче и да се трансформишу. Она је резултат захтева за променама, за компетитивношћу, опстанком и сталним развојем. Рад на развоју и формирању организације која учи, ствара објективне основне услове да се организација припреми за суочавање са променама и претњама које се јављају у окружењу и изазовима у самој организацији.

Промене су кључни појам и појава, који условљавају развој, напредак и ефикасност организације. Промене се дешавају у ужем и у ширем окружењу, али и у самим људима унутар организације. И једна и друга промена представљају основу за развој организације. Другим речима развој, а често и опстанак захтева дубоке промене у свим сферама организације, а посебно код запослених. Сви аутори који се баве питањем организационог учења и организације која учи

(Argyris, & Schön, 1978; Argyris, 1977, 1999; Nonaka, 1991, 1994, 2003; Nonaka, & Takeuchi, 1995; Senge, 2003) сматрају да су сви људи као и организације потенцијално или активно и перманентно оријентисане на промене. Промене су, према овим ауторима, неизбежан фактор конкурентности, повећања ефикасности и ефективности, средство за стварање широких и отворених комуникацијских канала и мрежа, али и за оснаживање културе, сарадње и чланова заједнице.

Да би се на одговарајући начин реаговало на промене и да би се остварило прилагођавање организације на промене, потребно је прихватити и развити концепт организационог учења и модел организације која учи. Заправо, *учење* је кључна реч у овом концепту, а резултат који из њега проистиче јесте *знање*. Улагање у знање, односно интелектуални капитал, представља потребу и захтев, како сваке индивидуе, тако и сваке успешне организације. У свету промена у коме је знање једина сигурна константа, а све друго је непостојано и непредвидиво, знање је постало ресурс од критичне важности за успех сваке организације и индивидуе. Колико је унапређење постојећег и стицање новог знања важно, указује чињеница да је знање постало кључан фактор који прави разлику између успешних и неуспешних запослених, ефикасних и ефективних организација и оних које то нису, што значи да нова знања, вештине и рутине обезбеђују услов за стицање конкурентске предности на тржишту сваке организације која савремено послује. Највећа и финална корист коју заговорници овог концепта или модела истичу јесте да организација која је организована и функционише по моделу организације која учи постиже веће перформансе, пословни резултат, и побољшава свој учинак. Иако мало има емпиријских доказа и студија која кроз емпиријска истраживања доказују корист од прихватања овог модела, са изузетком студије Петигруа и Випа о четири успешне британске индустрије које су прихватиле ефикасан систем учења на свим нивоима (Pettigrew, & Whipp, 1991), може да се констатује да постоји у последњих десет до петнаест година велики број студија случаја изнетих у бројним научним радовима и докторским студијама, а који недвосмислено потврђују корист управо од примене овог модела.

Стога, прихватање и развој модела организације која учи има немерљиву вредност и значај, те је тешко ту вишеструку корист систематизовати, због опасности да ће многе бити изостављене.

Па ипак, могу се истаћи најважније тврдње о значају, важности и корисности од примене овог модела:

- *Знање је постало најважнија карактеристика и најважнији ресурс организације, а може се рећи и најважније средство за управљање променама;*
- *Перманентно учење издваја људе који брзо уче, а то је важан услов промена;*
- *Најспособнији и најталентованији запослени који уче развијају капацитете за организационо учење које представља компетитивну предност у поређењу са другим организацијама;*
- *Стварају се услови за перманентни, индивидуални развој способности, вештина и потенцијала сваког запосленог;*
- *Запослени у процесу учења бивају мотивисани да остваре своје највише потенцијале, у циљу постизања заједничке визије и вредности којима остали запослени теже;*
- *Приближавање и/или изједначавање личних циљева са циљевима организације;*
- *Рад у организацији која учи је подстицајан, подиже већу мотивисаност за рад, а активност сваког запосленог посматра се у међуодносу са осталима и у сагледавању целине и процеса у њој, што доводи до унапређења радних капацитета;*
- *Размена информација и заједничко учење запослених, омогућава не само развој појединаца, већ обезбеђује веће знање свих запослених, а то доприноси здравој конкуренцији, већој мотивисаности и ефикаснијем раду;*
- *Запослени су оријентисани на квалитетно обављање посла, на обезбеђење високо квалитетних роба и услуга, пружајући на тај начин стално растуће потребе потрошача;*

- *Размена мишљења, анализа проблема и решавање трајних проблема, системско, критичко и креативно мишљење доприносе квалитетнијем раду, решавању проблема и њихових узрока;*
- *Слободни проток и размена информација и идеја унутар организације, унапређује радни потенцијал и капацитет запослених, али и повећава њихову флексибилност и креативност, што битно доприноси успостављању поверења и добрих међуљудских односа;*
- *Неговање тимске културе и тимског рада ствара синергијски учинак, обезбеђује се тимско учење (Team Learning) и заједничко знање, тимски се одлучује и сноси одговорност, чиме се повећава квалитет радног процеса;*
- *Повећавање одговорности и спремност на сарадњу на свим хијерархијским нивоима;*
- *Изградња и неговање културе учења је предуслов успешног функционисања организације која учи, што представља динамичан и континуиран процес.*

Френч и Бел (French, & Bell, према Ларсену, 2006) су сматрали да је највећа практична вредност за развој овакве организације тај што модел организације која учи омогућава:

- креирање промена,
- позитиван утицај на људе и организацију,
- повећавање ефикасности и профитабилности организације у којој делује,
- учење и развој, и
- могућност утицања на догађаје.

4.3. Карактеристике организације која учи

Организација која учи или учећа организација, је организација која ствара услове, капацитете и радно окружење за ефикасно учење, која је флексибилна и увек спремна да реагује на промене из окружења. Као што је истакнуто, стратегија организације која учи је спремност на прихватање става да је начин и брзина учења основни и незаменљиви извор да се обезбеди стратегијска предност над конкуренцијом. Њена структура базира се на уважавању потенцијала људских

ресурса и неговању културе учења и знања. Од такве организације се очекује да буде место, где запослени континуирано развијају себе, своје потенцијале и способности, шире своја знања, где развијају системско холистичко размишљање и своје критичке моделе мишљења, своју опсервацију у погледу изналажења адекватних решења, где уче начин како се учи, али и да треба учити на сопственим и туђим грешкама. Све то треба да је у функцији побољшања организационе праксе и ефикасности онога што производи.

Међутим, у многим савременим организацијама још увек доминантни начин размишљања је фрагментација, односно фокусирање на деловима уместо на целини. Фрагментација претставља велику баријеру јер онемогућава интегрално схватање и решавање проблема, спречава холистичко мишљење, системски приступ и сагледавање целине процеса и/или проблема. Да би се елиминисала ова баријера, захтева се нужна промена свести, ставова и начина размишљања. Такође, често се као начин интеракције унутар саме организације јавља конкуренција, уместо да се инсистира на сарадњи и кооперацији међу запосленима. И пасивност, односно реактивност саме организације на промене, представља још један отежавајући фактор настанка организације која учи.

Свакако да не треба заобићи значајан допринос и утицај горе већ поменутог професора Гарвина, о чијој ће теоријској и практичној оријентацији и тумачењу организације која учи бити више речи у каснијем делу рада. Он је у свом чланку "Изградња организације која учи" истакао које активности једна организација треба да предузме да би се могла окарактерисати као организација која учи (Garvin, 1993, стр. 78-91):

- *Систематично решавање проблема* (не подразумева ослањање на интуицију и претпоставке појединаца, већ на стварање и проверу хипотеза, коришћење статистичких алатки и инструмената, а све у циљу организовања података и информација за доношење релевантних закључака);
- *Експериментисање* са новим приступом у обављању послова (систематично истраживање и примена малих експеримената, како би се приказао инкрементални допринос у процесу учења);

- *Учење из прошлог сопственог искуства* (захтева константан преглед успешних и неуспешних активности, идентификовање усвојеног знања и научених лекција, као и њихово усвајање у прихватљиве форме);
- *Учење на искуству других организација и потрошача* (ефикасан мониторинг окружења - конкурентних компанија и сопствених потрошача - захтева идентификовање најуспешнијих компанија применом benchmarking-а и идентификовање стално растућих потреба и захтева потрошача, у циљу побољшања пословања и остваривању супериорних перформанси) и
- *Трансфер знања* (захтева висок ниво комуницирања међу запосленима на свим нивоима - одоздо на горе и одозго на доле - што представља важан предуслов за брз и ефикасан проток информација и стеченог знања кроз целу организацију).

Према Сенгеу, организацију која учи карактерише (Senge, 2003):

- *Континуирано учење*, које подразумева перманентну размену знања између запослених, а посао и радно искуство представља само основу за даље учење и стицање нових знања;
- *Генерисање и размена знања*, тако да сви истовремено уче кроз организован систем за креирање и размену знања;
- *Системско критичко мишљење*, чиме се охрабрује и развија нов начин мишљења код запослених, а то је критичко мишљање и холистичко системски начин размишљања;
- *Култура учења*, организација и њен менаџмент желе створити такву културу у којој учење и усавршавање представља императив за запослене, али и основу за систем награђивања и унапређења;
- *Охрабривање флексибилности и експериментисања*, организација и њен менаџмент настоји да подстакне запослене да преузму већи ризик и одговорност, да буду иновативнији и креативнији, спремни на експериментисања и сл.;
- *Вредновање запослених*, стварање таквог интерног окружења и организационог система који ће стимулисати учење и усавршавање, па самим тим и развој сваког појединца; и

- *Учење као стална интеракција између свих нивоа у организацији.*

Постоје организације које се снажно посвећују процесу учењу, а у суштини, на основу критеријума и стандарда, далеко су од тога да постижу задовољавајуће резултате. Друге организације, пак у свом дизајну практично реализују многе стандарде и критеријуме организације која учи, а да не схватају да су то њени стандарди. Стога, може да се констатује да пут стварања организације која учи није нимало једноставан и лак. И сам Сенге сматра да "Дуго времена напори да се створе организације које уче били су као напипавање у мраку, све док нам нису постале познате вештине, области знања и путеви који воде развоју таквих организација. Оно по чему се организације које уче разликују од традиционалних, контролисаних организација, је овладавање базичним вештинама" (Senge, 2003, стр. 10). Шта је то што карактерише организацију која учи, односно који се предуслови морају остварити да би се за једну организацију могло рећи да је то организација која учи? Иако у пракси нису познате организације које имају све горе поменуте карактеристике једне организације која учи, нити да имају потпуно развијен њен облик, у литератури се фокус ставља пре свега на то шта би она заиста могла да буде, а не шта заправо она суштински јесте. Тако, у бројним научним радовима потврђује се став да једну организацију која учи карактерише децентрализована, плитка, хоризонтална организациона структура, са малим бројем хијерархијских нивоа и малим степеном специјализације и формализације. Одмах се намеће питање: Да ли то значи да код бирократизованих организација не постоји организационо учење, односно да ли такве организације не уче и нису способне за то, с обзиром на њихову специјализовану, формализовану и централизовану структуру? Петковић управо отвара нову полемику да ли је концепт организације која учи нов модел организационог дизајна или само скуп нових карактеристика већ постојећег облика модела организационе структуре. О овоме ће детаљније бити речи у једном од наредних поглавља.

Таулер даје модел који има облик свеобухватног и врло строгог стандарда, који одређују позитивне активности које се одвијају у организацији која учи, а које истовремено изражавају практичне вредности овог модела (Towler, 1998, према Wilson, & O'Connor, 2000, стр. 64-67) :

- а) Организација која учи ствара *услове и радно окружење за индивидуално, тимско и организационо учење* - организација промовише процес учења и стицања знања; проактивно реагује на промене из окружења; мотивише и охрабрује тимове и запослене на свим нивоима да креирају, развијају и трансферишу своја знања, идеје, креативности и компетенције;
- б) Организација која учи предузима активности да би створила такву *климу, односно услове за учење, развој културе и перманентно учење (Longlife Learning)*-организација је усмерена на континуирано учење; изграђује осећај посвећености и развијању заједничке визије, вредности, ставова и норми код запослених; ствара отворене хоризонталне комуникационе мреже и заједничко разматрање и доношење одлука;
- в) Организација која учи *промовише размену информација и заједничко учење свих запослених* чиме се ефикасност рада, радни потенцијал и компетенције подижу на виши ниво - организација инсистира на хоризонталној мрежној комуникацији међу запосленима и слободном току информација; организационом учењу у групама и тиму;
- г) Организација која учи ствара *услове да се индивидуално учење трансформише у групно и организационо* и
- д) Организација која учи врши *самоевалуацију квалитета и ефекта процеса учења* на организациону стратегију, њену културу, системе, процесе, радне перформансе и на положај у пословном окружењу.

Разрадом овог стандарда, добијају се критеријуми на основу којих је могуће одредити нивое развоја и ефикасности функционисања организације која учи.

4.4. Основни елементи организације која учи

На основу свих поменутих карактеристика које једна организација која учи треба да има, а узимајући у обзир да је процес њеног стварања врло сложен и дуготрајан, спонтано се намећу пар питања: Како препознати једну организацију која учи? Да ли она мора да има све горе поменуте карактеристике или су најчешће елементи које је Сенге навео довољан предуслов и тест за проверу стварања

организације која учи? Какав је дизајн организације која учи? Каква је њена организациона култура и структура? Да ли су само демократске односно дебиروقратизоване организације способне да уче? Да ли је организација која учи само карактеристика у оквиру постојећег модела организационе структуре или је то један јединствен модел?

Као прихватљив одговор на нека од ових питања дали су консултанци са Sloan School of Management, сматрајући да све успешне компаније примењују идентичну стратегију стварања организације која учи и при томе дефинисали једну јединствену формулу за њено стварање. Они су ставили тежиште на пет релевантних елемената које је неопходно остварити да би једна организација била учећа (Петковић, 2011, стр. 208):

Организација која учи = Лидер са визијом x План/Метрика x Информације x Инвентивност x Имплементација

Лидер са визијом

Улога данашњих лидера и развој њихових нових вештина су се драматично променили. У организацији која учи лидери морају да имају способност креирања заједничке визије, откривања важних менталних модела код запослених, увођење систематичнијих шема размишљања. Одговорност лидера је да изграде такву организациону климу у којој ће запослени проширивати своје капацитете у циљу креирања и развоја своје будућности, односно они су одговорни за процес учења. Креирање заједничке визије подразумева да се поједничне или личне визије обједине у једну јединствену - заједничку, јер што више људи дели заједничку визију, та визија постаје реалнија и достижна у смислу менталне стварности, чију реализацију сваки запослени може да замисли и оствари. Визија треба да буде јасно дефинисана, једноставна, директна и лако комуницирана. Она јасно дефинише где организација жели да буде, а тренутна стварност је истина где се сада организација налази. Разлика ова два стања ствара природну или "креативну тензију", односно подиже ниво тренутне стварности ка визији или спуштање визије ка тренутној стварности. Рад под креативном тензијом представља

приближавање и прилагођавање тренутне стварности дефинисаној визији. Сенге истиче да без визије нема креативне тензије и да су лидери ти који већ дуже време управо користе принцип креативне тензије.

Сенге сматра да су следеће вештине лидера укључене у изградњи заједничке визије (Senge, 1990, према Osland, Kolb, & Rubin, 2001):

- Охрабривање личне визије је важно јер из личних визија настају заједнике.
- Комуницирање и тражење подршке, лидери морају стално да деле сопствене визије, али и да заједно са запосленима преиспитују исте.
- Замишљање процеса који траје - процес изграђивања визије и слика о њој је процес који се никада не завршава и стално се мења.
- Повезивање спољне и унутрашње визије, креирање јединствене визије захтева спајање вредности и захтева који долазе из унутрашње и спољашње средине.
- Разликовање позитивних од негативних визија - последица негативне визије је наговештај неке претње и страх који за последицу има неке промене у организацији или друштву, а аспирација за учењем, растом и развојем настају као последица позитивних визија.

План акција

Примена планираног система мерења реализације чини визију реално остваривом. Дефинисана визија сама за себе не представља вредност за организацију. Она се мора реализовати применом унапред прецизно дефинисаних планских активности и одређивањем временског интервала њене реализације. Организација која учи поклања велику пажњу процесу планирања, мерења, евалуацији, контроли и оцењивању остварених ових активности. Колико је важан овај елемент формуле за стварање организације која учи, Петковић истиче да је за њену ефективност потребно да лидер има јасно креирану визију, а за остварење њене ефективности дефинисану "менаџерску мрежу, способну да развије план акција са детаљном метриком и ригорозном контролом" (Петковић, 2008, стр. 195).

Информације

Данас се са правом каже да онај ко расположе тачним и релевантним информација има моћ и утицај. Бити неинформисан у данашњем пословном свету, значи неискористити шансе и прилике, односно бити нефлексибилан и рањив на претње из спољашњег и унутрашњег окружења. Информације, али само оне које су преточене у одређени контекст, предствалају знање, које комбиновано са способностима, вештинама, осећањима, интуицијом, и одговарајућим искуством запослених, ствара додатну вредност. Сам процес учења базиран је на активном процесирању и имплементацији информација. За једну "паметну" организацију, информације постају најважнији ресурс економског живота, а држати корак са брзином променама у информацијама је њен највећи изазов. Оваква организација је жељна знања, нових идеја и интенција, она развија такву организациону климу и културу у којој ће се инвестирати и охрабривати процес учења, размена информација, експерментисање, системски начин мишљења, учење на грешкама и искуству, сарадња, одговорност, самоконтрола, способност одлучивања и аутономија појединаца. Само организације које буду засноване на информацијама, стручном знању, компетенцијама и експертизи, супериорним перформансама и конкуренцији, неминовно се крећу ка путу стварања "новог" друштва, односно друштва знања. Вик (Wick, 1995, према Петковић, 2008) истиче важност неких емпиријских правила које организације које уче треба да уваже:

- Ослушкивање стално растућих потреба и захтева купаца и потрошача;
- Коришћење знања других и "бесрамна крађа" њихових информација;
- Обезбеђење услова за брз проток информација кроз целу организацију;
- Креирање отворене организације, која ће карактеристикама свог модела организационе структуре развити и имплементирати процес учења;
- Креирање културних вредности који ће подржати концепт организационог учења; и
- Анализирање и мониторинг активности постојећих и потенцијалних конкурената, уз коришћење бенчмаркинга.

Инвентивност

Сматра се да је управо инвентивност критичан елемент формуле за стварање организације која учи, јер је креативност, односно иновативност запослених важна карактеристика овакве организације. Организације које уче треба да развију такве вештине и системске начине размишљања који ће омогућити брзо реаговање на промене и њихову способност откривања "раних знакова упозорења" који указују да се постојеће праксе, рутине и менталне шеме морају променити (Morgan, 2006). Приликом решавања проблема, организација пролази кроз процес учења. Једном решен проблем, не значи да ће постојеће решење и искуство из прошлости моћи да се употреби, прилагоди и примени у новим ситуационим условима. Свако ново решавање проблема, захтева да се изнађе нов метод и потпуно нов начин и приступ сагледавања проблема (редефинисање проблема), јер само путем новог, другачијег и иновативнијег размишљања могу се осмислити и створити нове могућности. Редифинисање проблема чини основ процеса инвентивности. Такође, подржавање промена, промена постојећих вредности, пракси и рутина, преузимање ризика, неизбежна појава грешака и учење на истима, стимулисање креативног дијалога и размена мишљења, представљају само карактеристике успешног учења у двоструком кругу или генеративног учења што представља суштину стварања организације која учи. Морган сматра да сваки систем, који има способност самоорганизовања, мора да има одређени степен редундансе, што значи да поседује неку врсту "вишка" капацитета, који му ствара простор за креирање нових идеја, иновација и развој (Morgan, 1982, 2006). Системе који немају редундансу, карактерише потпуна статичност, фиксираност, нефлексибилност и пасивност.

Имплементација

Примена или имплементација нових процеса, система, знања, идеја, информација и понашања најчешће је узрок спотицања приликом креирања организације која учи. Да би се испунили сви услови за имплементацију нечег новог, потребно је искомуницирати запосленима о његовом значају и улози. Потребно је да

структура, дизајн, култура и процеси у потпуности подржавају и подстичу нове рутине, праксе, навике и понашања.

4.5. Организациони дизајн организације која учи

Организација која учи је резултат процеса дизајнирања организационих компоненти, које карактеристикама свога дизајна утичу да организација има особине које је чине учећом организацијом.

Свака организација има своју структуру која је одређује и карактерише. *Дизајн* једне организације *изражава изглед и особине његове организационе структуре и њега одређује начин пословног процеса, култура, стил учења и друге функције и карактеристике организације*. Заправо, дизајн (облик) организације представља модел његове структуре. У организационој теорији се говори о више различитих модела организационе структуре, сходно приступу организацији. Према традиционалном приступу разликују се три модела: функционални, дивизиони и матрични. Према новијим приступима, могуће је диференцирање на основу различитих критеријума: механички, органски, бирократски, професионални и др. Распрострањено је уверење да органска структура има боље услове за организационо учење од бирократске или механичке, да су хијерархизовне структуре неопходне за учење. Међутим, у новијој литератури, покренуто је питање да ли то значи да у свим другим структурама учење није могуће или да се оно не дешава.

Важно је истаћи да у свакој организационој структури, менаџери треба да створе услове за организационо учење, што подразумева да се изврше одређене модификације у дизајну (редизајнирање) организационе структуре. Ти услови подразумевају да се обезбеде услови за континуирани процес учења и стицање нових знања, несметан проток и размена информација, примена нових знања у радном процесу, слободну и отворену дискусију и анализу проблема, њихових узрока и начин њиховог решавања. Ови услови подразумевају да се створе "процедуре различите од постојећих" (Петковић, 2008, стр.189), које ће обухватити целу организацију, и у којој ће моћи да се развију нове, супериорније компетенције, а у којима запослени могу слободно да истражују,

експериментишу, развијају способности креативног мишљења, учествују у стварању заједничке визије будућности, да разговарају и анализирају и сл. Сенге је писао да у организацији треба створити "амбијент за подршку", а то значи да менаџери треба да креирају "контекст учења" (Senge, 1990). То подразумева да се изврше промене које аутори овог појма називају "*факторима подршке*" или "*генеричким факторима учења*" у које се убрајају: тимска структура, дистрибуционо лидерство, децентрализација у одлучивању, иновативнији приступ у креирању организационе климе и културе, континуирано учење, самоконтрола и сл. (Петковић, 2011, стр. 203).

"Амбијенти и фактори подршке" треба да развију организацију која учи која се континуирано развија и усавршава, стварајући способности неопходне за будући успех (Levinson, & Asahi, 1995, према Петковић, 2011). У таквој организацији где је сврха и смисао учење, претпоставка је да организација реагује адекватно и правовремено на промене, да добро функционише и да послује боље од своје конкуренције.

Узимајући у обзир чињеницу да је учење плански, систематски, циљани и континуелни процес, онда се може говорити о различитим облицима и стиловима учења, што доприноси значајној модификацији структуре организације, њеног дизајна и културе. Када је реч о облицима учења, обично се мисли на "учење пре деловања" и "учење током деловања".

"Учење пре деловања" обухвата различите варијанте систематског прикупљања, меморисања, интерпретирања информација путем стручне литературе, обуке, тренинга, предавања, курсева, лабораторијских или теренских истраживања, учења на искуству других итд.

"Учење током деловања" обухвата учење које се спроводи кроз организоване скупове у организацији са захтевима које организација постави пред запослене, кроз подучавање и тимски рад и др. То су најчешће облици учења путем инструменталног учења, који за последицу има да се резултати учења и њихова примена, односно понашање после учења награђује или кажњава.

Поред облика учења треба истаћи стилове учења, односно начине на које организације могу да уче. Стили су оријентације у организационом учењу у којима постоје елементи по којима се они препознају. На то како организације

уче, утичу оријентације за учења, организациона клима и култура, искуство, способности, структура организације и др. Стили или оријентација у организационом учењу условљена је елементима, а елементи представљају биполарне варијабле, односно дају могућност избора једне између две могућности. То су истовремено критеријуми који одређују стилове учења који могу да се сведу на (неки сматрају да су елементи заправо стилови учења - Петковић, 2011, стр. 204-205):

- *извор знања* који може да буде интерни и екстерни,
- *фокус учења* који може да се односи на процес или на резултат,
- *начин меморисања* наученог знања може да буде персонално или део колективне (организационе) меморије,
- *ширење (дисеминација) знања* може да буде на формалан (кроз писана документа и процедуре) или на неформалан начин (кроз разговор, дијалог, дискусију, размену мишљења и сл.),
- *оријентисаност на начин учења*, да ли се учењем дешавају радикалне и дубоке промене, креирањем нечег новог (генеративно учење) или се учењем врше промене ради прилагођавања и усавршавања већ постојећег, услед дејства инкременталних и малих промена (адаптивно учење),
- *имплементацију знања*, у смислу да ли се знање усмерава на базичну компетенцију (промена дизајна, маркетинг, ефикаснија производња, квалитетнији производи и услуге и сл.) или на различите облике сарадње са другим организацијама кроз партнерства, алијансе, мреже, кластере, каиретсу и сл.

Фактори подршке или "генерички фактори" су фактори који стварају релевантне услове за успешно континуирано учење и сматрају се као "генератори и катализатори процеса учења" (Петковић, 2008, стр. 191), ширење знања кроз организацију, али и условљавају део промена које се дешавају у организацији. То подразумева промену дизајна организације који се разликује од особина "класичног приступа организационог дизајна", нпр механичке, бирократске организације са хијерархијском структуром.

Организација која учи треба да буде дизајнирана тако да омогућава флексибилност, да олакшава генерисање, ширење и коришћење нових знања, као последицу континуираног процеса учења. Основне карактеристике дизајна организационе структуре организације која учи према већини аутора (Garvin, 2000; Јанићијевић, 2008; Morgan, 2006; Nevis, DiBella, Gould, 1995; Петковић, 2008, 2011; Senge, 2003; Wilson, & O'Conor, 2000) су следеће:

1. Организација треба да се оријентише тако да код свих запослених сведе на *минимум ниво специјализације послова и задатака* како би они могли лакше и брже да се мењају и прилагоде новим захтевима на тржишту. То значи да описи послова и задаци запослених треба да буду шири, променљиви и прилагодљиви како би запослени могли да проширивањем постојећег и стицањем новог знања, мењају, развијају и користе нове компетенције, вештине, способности, рутине и праксе. Смањени ниво специјализације позитивно утиче на интересовања, учење, мотивацију, и задовољство запослених.
2. Из претходне карактеристике произилази да појединци и групе треба да овладају *ширим знањем, већим бројем компетенција, вештина и способности* како би могли да се укључе и у друге бројне процесе који не припадају садашњем радном месту, односно који се одвијају у другим организационим јединицама или процесним тимовима. Сваки запослени треба да стиче нова шира знања и да развија способности које му у том тренутку можда нису портебне ("вишак функција" – "*redundancy*"), али која у неком тренутку могу да буду значајан фактор успешног рада (појединца или групе). Ова карактеристика ствара предуслове за флексибилност организације, односно прилагођавање променама.
3. Повећава се *разноврсност и слобода у коришћењу процеса и метода обављања послова*. Слобода избора и коришћења разноврсних метода дозвољава да се нађе метод који омогућава да се на нов начин креирају и сагледају односи и процеси, и да се у пословању осмисле и створе нове претпоставке за даљи развој и успех. Променом процеса у организацији смањује се стандардизација и формализација на најмању меру, што је управо карактеристика бирократске организације.
4. У организацији која учи треба да се постигне *равнотежа између слободе у доношењу одлука, потребне аутономије на нижим нивоима и неопходне*

контроле, без које ни једна организација не може да функционише успешно. Ова карактеристика организације може да буде значајна препрека, јер је потребно приближити и створити баланс између два захтева која могу да буду супростављена: с једне стране, захтев за аутономијом у раду која је претпоставка за стицање нових знања и његову примену, и захтев за контролом рада, оствареним резултатима и ефикасношћу, с друге стране. Ова два процеса не морају да буду супростављена ако је развој запослених, њихово знање, способности и свест на нивоу који им омогућава да разумеју и схвате оба захтева као нужне појаве у процесу рада. Заједничка визија, отворени дијалог, размена мишљења, системски начин размишљања и одговорност, стварају повољну климу за постизање ове равнотеже.

5. Успешна организација захтева *промене у броју хијерархијских нивоа* у организацији, односно шири распон контроле, чиме се повећава комуникација на свим нивоима (по вертикали и хоризонтални организационе структуре), што је у складу са повећањем аутономије у доношењу одлука, смањењем степена специјализације и могућношћу коришћења разноврсних метода у процесу рада. Сматра се да се смањењем броја хијерархијских нивоа, односно стварањем плитке организационе структуре повећава мотивација за учењем, за стицањем нових компетенција и способности, за напредовање у каријери, повећава се лојаност, чиме се смањује степен флукуације запослених.

6. Основна карактеристика организације која учи су *процесни тимови*. Смањењем функционалне специјализације, рад се усмерава на тимове који су оријентисани на процесне функције. Бројни аутори истичу велики значај и улогу тимова и тимског рада називајући их "основним јединицама организације", те се тако са правом може рећи да тимови представљају супериоран облик организовања за повећање продуктивности и остваривање стратегијских циљева. Тимови имају значајну улогу у учењу, јер се у интеракцији са другим процесним тимовима, организационим јединицама и појединцима размењују знања, сагледавају и решавају проблеми, стварају нове вештине итд. За учење у тимовима, у организацији која учи, потребан је висок ниво сарадње, развијен осећај заједништва, висок ниво толеранције, поверења, поштовања, слагања и сл. Тренд је да савремене организације у оквиру постојеће базичне организационе

структуре, примењују и тзв. "суперструктуру". Њу чине тимови креирани ван постојеће организационе структуре односно шеме, са циљем да се обаве дефинисани задаци, чиме они на тај начин креирају и развијају нова знања.

7. Развој и функционисање организације која учи захтева да *комуникација и размена информација буде стална и врло интензивна на нивоу целе организације.*

Комуникација информација, знања и идеја мора да буде слободна и да се одвија у свим смеровима. Интензиван, слободан проток информација, знања, мишљења мора да се одвија и по хоризонталном нивоу (између менаџера, процесних тимова, појединаца), али и по вертикалном нивоу (између запослених на различитом хијерархијском нивоу). За такав дизајн организационе структуре, потребно је да границе организационих јединица и процесних тимова буду "пропустљиве" и да знања и потребне информације "теку" слободно, искрено, са пуно сарадње и поверења међу запосленима.

8. Организација која учи мора да *буде "отворена" за релевантне информације* из окружења или из других значајних извора информација. Сматра се да највећи извори знања се налазе ван организације, а много мање се креира у самој организацији (Јанићијевић, 2008). Зато екстерне границе морају да буду "порозне", о чему одлучују менаџери, организационе јединице или пословне функције које су задужене за контакте са окружењем (менаџери за маркетинг и PR, истраживање и развој и др.). Такође, ова чињеница је утицала на развој партнерства и стварање различитих облика интерорганизационог дизајна у форми мрежа.

На врло оригиналан начин, карактеристике дизајна организације која учи дао је Морган. Он је дизајн и функционисање организације која учи упоредио са организацијом и функционисањем мозга. Проучавајући потребне карактеристике организације која учи и дизајн који она треба да има, изнео је основна полазишта и схватања у вези тих карактеристика (Morgan, 2006):

- Сматрао је да организација која учи, односно менаџмент организације мора да усвоји опште прихваћену филозофију која се заснива на чињеници да је капацитет учења кључни приоритет организације, као и усвајање принципа и свих других услова који подржавају учење.

- Организација мора да прихвати принцип перманентног учења и то "учење у двоструком кругу" (односно да "учи како да се учи").
- У објашњењу пошао је од теорије кибернетике Винера и његовог схватања и коришћења овог појма којим се "описују процесне размене информација путем којих се машине и организми ангажују у активностима која се саморегулишу, а која су стабилна" (Norbert, према Morgan, 2006, стр. 81).
- Такође, пошао је од кибернетичке теорије о комуникацији и учењу, које тврде да је систем способан да се ангажује и да сам себе регулише, што зависи од процеса размене информација.
- Сматрао је да запослени у организацији треба да се развијају тако да буду вешти у учењу у "дуплом кругу", и да на тај начин избегну карактеристике традиционалних система и начина пословања, везаност за прошлост и стара искуства, као и "учење у једном кругу".

За учење и објашњење дизајна организације која учи, Морган је узео *кибернетички холографски модел*. Сматрао је да организација која учи треба да функционише као холографски мозак, односно као што функционише мозак, а то значи да су *"квалитети целине укључени у све делове"* тако да систем има способност да се самоорганизује и континуирано регенерише (Morgan, 2006, стр. 97). Идеју је добио на основу резултата класичног експеримента психолога Лешлија (Lashley Karl) на животињама којима су одстрањивани одређени проценти мозга (нпр. 10%, 20% итд). Преостали делови мозга, временом су преузимали функције одстрањеног дела, мада је животињи после тога било потребно више времена и покушаја да науче неку радњу, него што је било потребно пре одстрањивања. Значи, долази до регенерисања и враћања функција, односно до преузимања функција од стране других делова остатка мозга.

Ово у потпуности може да се примени и у организацији која учи. Када дође до одласка једног броја запослених, захваљујући процесу перманентног учења, стицања знања и вештина, постојању брзе и спонтане комуникације и преноса информација, организација наставља успешно да ради јер је знање "остало" у организацији, а други делови преузимају процесне активности, док се не оспособе нови запослени (Morgan, 2006, стр. 97-99), или када се делови организације суоче

са неприликама (непогодама, природним несрећама и сл.), који доводе до немогућности да организација обавља основне послове, њени други делови преузимају главне функције захваљујући стеченом ширем знању и способностима које су развили у процесу организационог учења. *"Холографски стил"* и *дизајн организације* је самоорганизујући и, ако постоји, он потврђује своје присуство. *"Холографски дизајн"* ствара услове за стимулисање и примену принципа који подржавају претпоставке и ставове Моргана, о којима је било речи, али и друге квалитете које организације треба да поседују, уколико желе да буду флексибилне и самоорганизујуће.

Основно својство *"холографског дизајна"* почива на чињеници да су *"квалитети целине укључени у све делове система"* и да организација има способности да се *"самоорганизује и континуирано регенерише"* у свим условима (Morgan, 2006, стр. 97-99). Морган сматра да дизајн и филозофија организације *"целина у деловима"*, може да се оствари у пракси ако се организација фокусира на: *а) развој корпоративне културе, б) информативне системе, ц) структуру и д) улоге запослених.*

У пројектовању визије могу се одредити кључни елементи *"комплетне организације"* у културним и другим сегментима који уједињују све елементе организације. Организациона визија, основне вредности, норме и ставови као димензије *организационе културе* формирају капацитет да се сваки запослени понаша манифестно и латентно на начин који представља целину. То указује да култура представља холографску димензију и да од њеног капацитета зависи стварање постојаних и важних услова за функционисање организације која учи. Организациона култура мора да буде отворена, да има варијабилни облик у односу на визију, вредности, ставове и у оперативним потенцијалима да омогући да се у различитим временима изврше промене у развоју, у складу са промењеним околностима.

Други фактор дизајна *"целине у деловима"* је да се створи одговарајући *информациони систем*, оно што многи називају *"умрежена интелигенција"*. Овај систем ствара могућност за све појединце, било на ком месту да се налазе, да буду учесници у развоју система организационих промена, односно њене *"интелигенције"*.

Следећи фактор који утиче на нови дизајн је пројектовање *организационе структуре* тако да се развијају у "простору" а да остану мале. И стварање нове фирме треба да буде "кластер" који се налази у "целини фирме", и који се развија као интегрисана целина.

Следећи аспект који утиче на изграђивање "целине у деловима" састоји се у *дизајнирању радних задатака* тако што се рад дефинише на холистички начин. Док су се раније радни процеси развијали у смеру уских и специјализованих послова повезани неким фактором координације, при чему је целина била збир делова, сада је основна јединица радни тим који прихвата одговорност и ради на целом радном процесу. Унутар тима улоге и послови су широко дефинисани, а запослени поседују знање (на основу организационог учења) и вештине које су флексибилне и променљиве, и зато омогућавају преузимање нових улога, прилагођавање променама и успешно функционисање организације.

Тимови, у оваквом дизајну организационе структуре, преузимају бројне функције које су се у традиционалним организационим структурама налазиле у већем броју различитих јединица. Тим одражава целокупну организацију, а сваки члан тима представља визију целокупног тима, а овај целину у том делу организације. То је оријентација на самоорганизовање и самоуправљачке радне групе, које могу да се континуирано мењају, трансферишу и регенеришу. Карактеристика овог дизајна је таква да сваки појединац-запослен поседује више способности, вештина и знања да може да извршава разне задатке, да преузима улогу другог и да учествује у стварању целог производа. Чланови тима су способни да уоче проблем, да кроз разговор и дијалог анализирају и открију узрок проблема и да га успешно реше. Они сами организују своје радне сате, поједине операције, контролу квалитета итд.

"Холистички дизајн" који презентује Морган, као суштину организације која учи, мора да прихвати принцип промена у окружењу и промене које се дешавају у самој организацији. Да би се прилагодили и/или вршили промене, запослени морају да уче, а да би нешто учили и нешто мењали морају да буду способни, вешти у разумевању и анализи садржаја, вредности и норми које су присутне у постојећој активности, и да су способни и оријентисани да их по потреби и мењају. То омогућава организацији да се прилагоди, да мења стратешке услове,

услове окружења и да избегне везивање за прошлост. Аргирис и Шон кажу да је то могуће кроз примену и праксу системског мишљења, који је у суштини основ интелигентне акције (Argyris, & Schön, 1996).

Да би се идеје Организације која учи реализовале у пракси, запослени који раде у тимовима морају да испоље способност сарадње, у чијој суштини мора да доминира дијалог, дискусија, стварање нових идеја, креативно мишљење, поверење, сарадња итд. У току тих процеса запослени у организацији морају да испоље способност и вештину да разумеју процесе, системе, принципе, теорије, концепте и проблеме који су значајни, или су основа за функционисање такве организације.

Сенге је истицао многе од ових захтева и они се уклапају и потврђују у Моргановим ставовима. Он такође захтева од запослених да размишљају о организационој стварности и проблемима, коришћењу разних шема и менталних модела који су резултат "системског размишљања", а који стварају могућност проширивања капацитета помоћу којих могу да се развију нове, или прошире постојеће способности. То су предуслови за стварање и функционисање организације која учи.

4.6. Организациона култура организације која учи

Да би организације училе и да би дошло до промена у самој организацији и у њеном окружењу, оне морају да имају практичне квалитете да би развиле самоорганизујуће капацитете холистичког дизајна.

За успешну примену наведених карактеристика и садржаја овог дизајна, организације морају да развију *организациону културу*, која подржава промене, генерише процес учења и друге активности запослених и менаџмента које су већ горе поменуте.

Једну од најчешће коришћених дефиниција организационе културе дао је Едгар Шејн, који каже да култура представља: "...образац заједничких основних претпоставки научених од стране групе док се она суочава са проблемима спољне адаптације и унутрашње интеграције, а формулисани су довољно добро да се могу

сматрати вредним и, као такви преносити новим члановима, као исправан начин перцепције, размишљања и осећања за исте проблеме" (Schein, 2004, стр. 17).

Култура организације или *организациона култура* је сложен систем међусобно повезаних и релативно еластичних односа заједничких претпоставки, веровања, ставова, вредности и норми које су развили запослени унутар једне организације. Већина аутора сматра да је организациона култура моћно средство и сигуран фактор за подстицање организационог учења и средство које утиче на понашање појединца, на преобликовање дизајна, на ефекте и учинак саме организације. Организациона култура у значајној мери утиче на све функције и аспекте менаџмента у организацији: планирање, организовање, вођство или контролу. Она утиче на стварање и разумевање визије, краткорочне и дугорочне циљеве организације, на доношење закључака и одлука у односу на коришћење средстава, метода за њихово остварење итд.

Начин обављања послова, анализа проблема и утврђивање њихових узрока зависи од одређених компоненти организационе културе: начина дијалога, сарадње, мотива запослених, њихове активности, начина понашања у тој активности, посвећеност мисији и реализацији циљева, залагању да се побољша квалитет производа и укупни учинак. Из утицаја организационе културе на многе функције у организацији, закључује се о значају њеног утицаја на промене дизајна организације. Разумевање, анализа и промена културе организације је основ мењања и развоја организације. Промене у организацији су условљене континуитетом и успешношћу процеса учења, што доводи до закључка да је учење фактор развоја и опстанка одређених компоненти културе организације.

Однос између организационе културе, и развоја и опстанка организације која учи је узрочно последични. С једне стране, култура се формира као резултат организационог учења и догађаја који се дешавају у њој, а с друге стране, организационо учење у великој мери зависи од вредности, веровања и норми понашања које су компоненте организационе културе. То указује да је организациона култура кључни контекстуални фактор сваке успешне активности усмерене на промене, што значи да она опредељује појединце или организацију да уче. Организациона култура и у њој култура учења, развија климу у којој код појединаца доминира став и мотивација за учењем, за стицањем нових знања, а

оријентација појединца да стичу и користе нова знања зависи од тога у којој мери су они развили способности да виде шта је важно у оквиру њиховог посла, у којој мери су посвећени послу, каква су им веровања и ставови о новом знању и како уочавају корист од нових знања и њихове примене.

Промене и развој организационе културе, као и опште културе зависи од процеса учења односно од различитих облика социјалног учења: оперантног условљавања, опсервационог, инструменталног учења, учења по моделу итд. Другим речима, учење постаје основни услов и темељ развоја, промена и опстанка организационе културе, али и организације која учи. На тај начин се добија стални круг у коме промене путем организационог учења стварају промене у организационој култури, а промене у култури доприносе променама и даљем процесу учења у организацији која учи.

Постоји потпуно слагање међу стручњацима и истраживачима да организација која учи у великој мери зависи од организационе културе и развијености њених садржаја и компоненти. У литератури налазимо да су аутори препознали следеће компоненте организационе културе у организацији која учи (Јанићијевић, 2008, стр. 394-396):

- *Окружење* је значајан фактор за развој културе. Организација треба да буде отворена према позитивним утицајима из окружења, а окружење треба да створи добре услове и да емитује позитивне подстицаје у организацији.
- Организација треба да стимулише запослене да *развију ставове*, да *вреднују креативност*, *отвореност*, да *брзо реагују* и сл. Култура организације треба да развије оријентацију запослених на питања и проблеме, на анализу, налажење узрока проблема и њихово решавање. Зато је неопходно да развије способност мишљења, анализе, расуђивања и закључивања, засновано на стварним, реалним чињеницама, које омогућавају даљи напредак. Ту се развија клица тежње за истраживањем, јер свако креирање има елементе истраживања које се у организацији која учи испољава кроз непрестано трагање за информацијама, постављањем питања, и стварање свести о сталној интенцији да се унапреди пословање организације.

- *Отвореност* према проблемима је основа за претходно истакнуте компоненте организационе културе организације која учи. Ова карактеристика организационе културе заснива се на чињеници да све информације морају да буду доступне свима, да морају да се деле са свима, да све треба да буде отворено, искрено и заједничко. Нема добре комуникације ако не постоји сарадња, отвореност и искреност у процесу учења и мишљењу.
- *Позитиван став према променама*, елиминација отпора или противљење променама је значајна компонента културе у организацији која учи. Ако су промене услов у процесу учења, услов за развој и напредак организације, онда оне морају да се прихвате као извор које пружају шансу свакој организацији.
- *Прихватање ризика*, подразумева да организација мора бити спремна да учењем она прихвата и одређени степен ризика од настанка грешака, чиме су *учење на грешкама*, толеранција и позитивни ефекти из прошлости само компоненте и садржаји понашања који чине организациону културу у организацији која учи корисном.
- *Развој запослених* у организацији мора да буде део културе организације. Култура учења у организацији која учи мора да буде усмерена на развој запослених, развој њихових когнитивних способности, системског мишљења, компетенција, вештина и осталих менталних особина у интересу организације као целине. Све то ствара услове и даје подршку за процес учења, развој саме организације која учи, обезбеђујући основу за персонални развој запослених, а тиме и на развој организације као целине.

Клајн и Саундерс у својој књизи "Десет корака до организације која учи" дефинишу сет услова неопходних за креирање организације која учи (Kline, Saunders, 1998, стр.32) :

- створити културу учења која подржава поређење са најбољима (benchmarking),
- имати позитивна очекивања да се дилеме и проблеми могу решити,
- подржавати континуирани процес учења,

- створити комуникационе процесе који омогућавају људима да, у пријатељској и неконкурентној атмосфери, размотре различите перцепције, шаблоне, навике у начину размишљања, могућа решења, од којих би најкориснија могла бити тада и изабрана,
- створити културне навике које охрабрују, наизглед, нејасна и бесмислена истраживања, са циљем да се значења ипак могу наћи у њима као израз и личне и организационе посвећености дугорочном учењу,
- успоставити такав контекст односа у коме се увек проналази смисао за нове могућности које се појављују,
- креирати сет вештина, стратегија техника или механизма које омогућавају запосленима да сагледају смисао промена,
- креирати такву културу у којој ће неминовно бити присутно управљање сложених системских интеракција,
- имати интуитивни осећај за сложене интеракције.

Организација која учи мора да буде у стању да интегрише рад са учењем и да кроз константну рефлексiju сопствених активности, постане учећа организација. Реванс сматра да "акција учења ствара могућност непрекидног учења за људе", а Дилворт је акцију учења назвао као "ДНК организације која учи", јер она омогућава и приморава организацију да перманентно учи и побољшава своју способност прилагођавања сталним променама из окружења (Revans, 1982; Dilworth, 1995, према Marquardt, 2002, стр. 229).

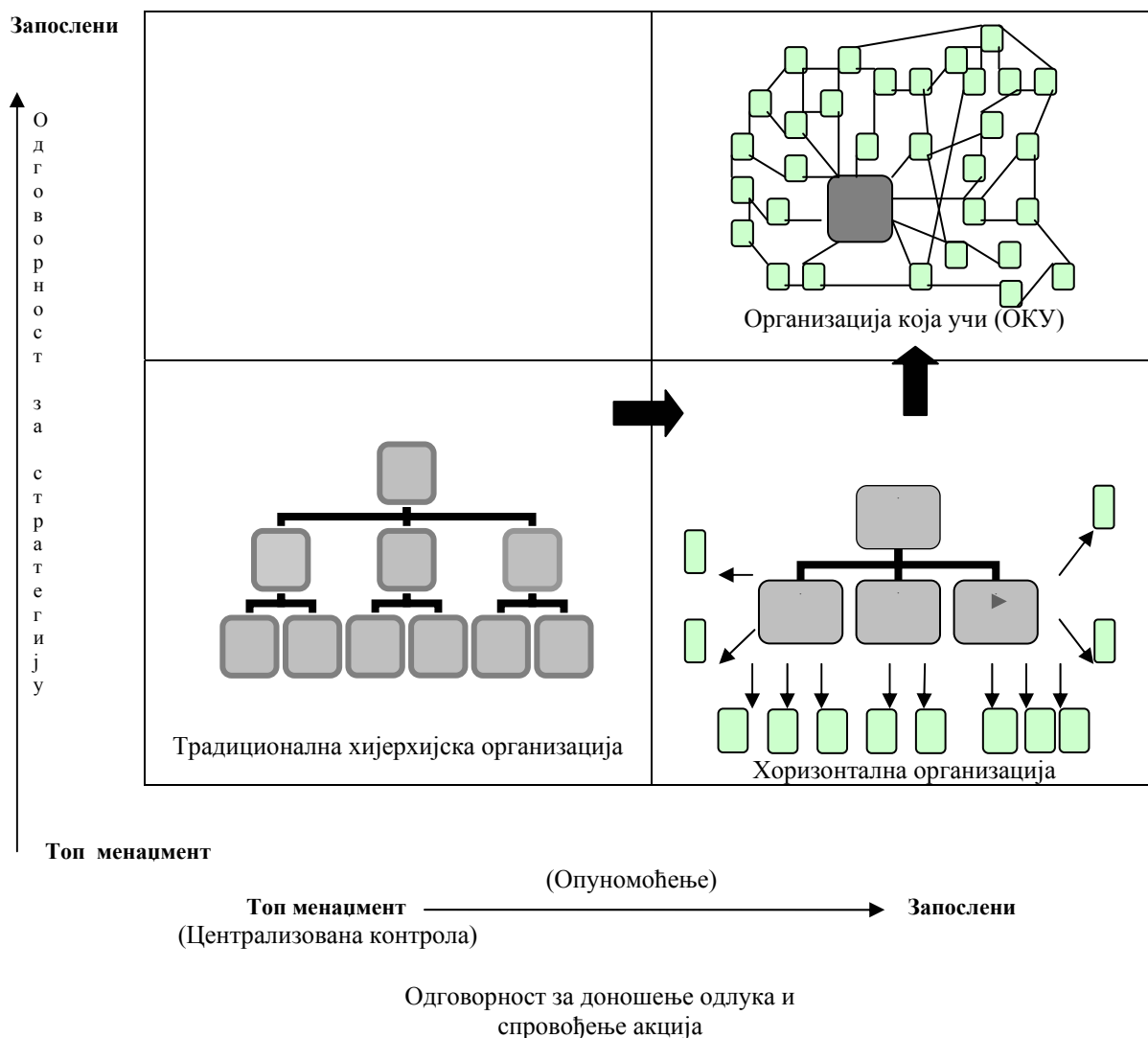
4.7. Да ли је организација која учи нов модел организационе структуре или је карактеристика постојећег модела организације?

Дилема која се јавља код једног броја аутора, представља захтев да се одговори на питање: Да ли је организација која учи нов модел организационе структуре или је то карактеристика модела (постојеће организационе структуре), односно да ли је то својство сваког организационог модела? Ово питање поставља и Петковић у свом раду "Организација која учи – модел организационе структуре или особина организације", анализирајући схватања и ставове везане за ово питање и

аргументовано тврдећи да учење као процес, не само да може да буде својство сваке организационе структуре, већ се често среће у свакој организацији без обзира на модел организационе структуре (Петковић, 2009). Међутим, други аутори имају другачије ставове, а пре свега Сенге, затим Тисен и сарадници (Tisen, Andriesen, & Depre, 2006). Без обзира који став да се заузме, он повлачи и друга питања која траже аргументоване одговоре и објашњење. Ако се прихвати став да организација која учи није посебан модел организационе структуре, Петковић са разлогом пита: "Да ли се онда структуре разликују по томе колико погодују (не погодују) учењу, односно да ли неке структуре имају у својој структури баријере за организационо учење?" Ту се намећу и друга питања: Да ли је организационо учење и организација која учи, као последица тог развоја, карактеристика одређеног организационог модела, или је она услов да до промене организационе структуре мора да дође, или пак одређени организациони модели доживљавају одређене промене, док им базични модел структуре (на пример) остаје исти?

У литератури која се бави овом темом наилази се на *ad hoc* прихватање става да једино плитке хоризонталне структуре могу да изграде организацију која учи, док се у вертикално хијерхијским организацијама, односно бирократским моделима не прихвата могућност да се и у таквим организацијама одвија процес учења, настанак и развој организације која учи. Као разлог томе наводе се неке од извесних карактеристика оваквог модела организационе структуре - строга хијерархија, централизованост у одлучивању, ауторитативни стил управљања. Међутим, да ли је могуће да овакве организације не уче и да искључиво примењују "стара" знања и вештине, не примењујући никада нова, и неприлагођавајући се новим променама? Да ли је могуће и како данас овакве организације опстају на тржишту? Наравно, да постоје и опречна мишљења горе поменути ауторима, који сматрају да је континуирано учење могуће и да представља потребу и захтев и у таквим организационим структурама. У вези с тим, Гарвин каже "...Све организације уче у неком тренутку свог живота, неке уче непрестано, али углавном путем случаја..." (Garvin, 2000, стр. 8). Овај став имплицира да организација која учи није посебан модел организационе структуре, већ особина сваког модела, неког више, а неког мање. Снажна подршка овом

ставу налази се у чињеници да у бирократизованим организационим структурама, које су формализоване и функционишу на основу строго одређених правила и норми, постоји одређена равнотежа и унутрашњи склад. Нонака тврди да када дође до нарушавања унутрашње равнотеже и склада, бирократизована структура најбоље учи. Дафт (Daft, 1998) сматра да процес настанка организације која учи пролази кроз три фазе: а) строго хијерахијска структура базирана на бирократском систему, где је топ менаџмент искључиво одговоран за доношење одлука и контролу реализације процеса и активности у организацији, б) хијерархијски уређени системи у којима интерфункционални тимови и запослени добијају одређени степен самосталности и одговорности у доношењу одлука и спровођењу акција и в) организациони систем који у основи подржава процесне тимове као најсавршенији облик организационе структуре и стратешку одговорност запослених у организацији. Овакав процесни и плански приступ настанка организације која учи је теоријски у потпуности оправдан и прихватљив. Међутим, да ли су у пракси све организације успеле да прођу овај дуг пут и стигну до треће фазе? С правом се јавља сумња као потврдан одговор на ово питање.



Слика 4: Еволуција организације која учи (Извор: Daft (1998). *Essentials of Organization Theory and Design*. South-Western College Publishing. стр. 346)

Учење је најприроднија људска активност и део свакодневне људске делатности током целог живота. Човек самостално, самоорганизовано, плански или организовано од стране других, непрекидно учи, често непримећено, а много више непризнато. У било којој људској делатности или активности, човек се не ретко нађе у ситуацији да учествује у активном процесу учења. Учење покреће нека животна потреба на послу или у приватном животу, или неки унутрашњи разлог (радозналост, потреба да се прошири знање, да се постигне циљ и сл.). На бази ових потреба, за учење у бирократизованим организацијама, неопходно је да се активирају те потребе у чијој основи се налази свест о неопходности учења.

Отуда је развој самосвести за учењем основни покретач у бирократским и традиционалним организационим структурама. Став да су организације које уче, односно да се организационо учење одвија само у нехијерархијским, деспецијализованим организационим структурама, довело би до закључка да се у хијерархијским, традиционалним организационим структурама не дешавају процеси учења, што засигурно није тачно. Све организације, без обзира на модел организационе структуре имају потребу да се развијају, обнављају, да се мењају, да реагују на промене у окружењу итд. Свако понашање усмерено на развој, на промене и на прилагођавање истим, у основи садржи процес учења, било оно свесно или несвесно, плански или спонтано. Најочигледнији пример томе је посвећеност организације процесима образовања, обуке и тренинга, које континуирано и плански организује већина компанија. Гарвин и сарадници препоручују изградњу три дела активности који су усмерени на побољшање учења у компанијама и њиховим тимовима (Garvin, Edmondson, & Gino, 2008, о овоме опширније у делу Гарвинов модел организације која учи): 1. Идентификовање фактора средине која подржава процес учења, 2. Конкретни процеси и пракса учења и 3. Руководство које подржава процес учења. И Невис и сарадници сматрају да сви процеси у организацијама садрже одређени ниво активног учења (Nevis, DiBella, & Gould, 1995).

Када се учење одвија у процесу рада, запослени али и менаџери користе друге термине за тај поступак, занемарујући и непомињући да се ради о процесу учења, а посебно не истичући значај тог процеса. Није редак случај да у организацији учење није прихваћено ни признато, иако се бројни задаци у организацији не могу завршити без учења, стицања новог и усавршавања постојећег знања, развоја нових вештина и способности, без промене понашања, ставова, вредности и сл. Може се рећи да већина планова, норми, извршавања програма и планираних активности (подизање квалитета производа на виши ниво, већа ефикасност и др.) не могу да се остваре без стицања нових знања и вештина. У свим тим случајевима није нужно да дође до промена модела организационе структуре.

Дакле, какве су релације између организационог учења и организације која учи која из њега проистиче у односу на модел организационе структуре? Оно што је више или мање сигурно да је учење, у концепту организације која учи,

континуирано, а што по дефиницији изазива промене у понашању запослених, представља процес који је од критичне важности за опстанак организације и њен успех у тржишној утакмици. Другим речима, учење није потребно због академских циљева, већ због доприноса побољшању целокупних перформанси организације и успешног обављања практичних задатака и повећања продуктивности (Петковић, 2008, 2011; Garvin, 1993, 2000, 2008).

Свако учење, а нарочито организовано, планско и континуирано, има за последицу радикалне промене код свих запослених и свих нивоа менаџера, што доведи до промена на нивоу целе организације. То су пре свега промене усмерене на повећање ефикасности, побољшање квалитета производа, развоја свести запослених о значају учења за организацију и сл. Због великих промена које настају као резултат учења, организационо учење се сврстава у концептуални оквир организационог понашања. Свакако да су организационо учење и развој организације важни аспекти организационог понашања, али је важно да се створе и други услови који утичу на понашање, односно на учење у организацији. Ту се пре свега мисли на развој свести о потреби за сопственим развојем и развојем организације, мотивацијом запослених, културом и климом за учење, управљањем каријером и др. Међутим, стицање и проширивање знања без њихове примене у пракси и активност без јасног циља, представља само потенцијал за побољшање (Garvin, 2000). Исти аутор каже да многе "...организације су ефективне у стицању и тумачењу знања, али су знатно мање успешне у примени тог знања на сопствене ситуације и потребе" (Garvin, 2000, стр. 11). То захтева да организације морају да управљају процесом учења, организацијом и циљевима који се желе постићи. У организацијама морају да се створе услови да се десе промене које ће да утичу на учење у организацији, а које се односе на вођство, организациону културу, тимове и тимски рад, нове улоге менаџера, лидера и запослених, промене у ставовима и понашању и сл.

4.8. Улога лидера у развоју организације која учи

Традиционално одређење, указује да је лидерство организациони процес који представља "активност на обликовању понашања запослених и креирању

организационе културе предузећа" (Петковић, 2008, стр. 21); "способност да се утиче на одређену групу да би се постигао одређени циљ" (Robbins, Coulter 2005, стр. 422); "чин или понашање да се утиче на друге" (Милосављевић, 1999, стр. 10); или је то "процес којим се делатност чланова групе усмерава ка оставрењу задатака" (Stoner, Freeman, & Gilbert, 2002, стр. 431) и бројне друге сличне дефиниције лидерства. Такође, схватање многих стручњака је да је лидер, односно вођа, појединац који има интегритет и поштење, који доноси одлуке, усмерава и води запослене, има осећај емпатије, решава проблеме, креативан је и флексибилан, једном речју то су харизматични хероји. Међутим, оваква митска схватања, уступила су место савременијем ставу о важности и улози лидера у савременом начину пословања, те тако они добијају знатно одговорније улоге, а које у организацијама које уче се фокусирају на много суптилније и важније послове.

Јанићијевић сматра да је "лидерство фактор који обједињује све остале компоненте који чине контекст организационог учења: организациону културу и климу, промене у комуникацији итд." (Јанићијевић, 2008, стр. 391). Заправо, један успешан и ефикасан лидер треба да обезбеди услове да се изгради такав организациони дизајн који ће омогућити континуиран процес организационог учења, који ће установити и успоставити културне вредности учења и развоја запослених, изградити климу поверења, добрих међуљудских односа и толеранције, развити слободне комуникационе канале који ће обезбедити континуитет у учењу и проток информација.

Лидери морају бити способни да артикулишу визију учења, али и да буду ангажовани на њеној имплементацији. Када лидери прихвате и усвоје основне вредности организације која учи, они сами постају модели учења, јер жељни унапређења сопственог знања и умења, они охрабрују и остале запослене да уче. Тако, лидери постају креатори организационе културе усмерене на учење. Они треба да обезбеде могућност реализације обуке, тренинга и праксе као саставних делова организационог учења, да охрабрују запослене да превазиђу страхове од прављења грешака и да подрже све оне који у потрази за напретком праве исте, да препознају и награђују иновативни начин размишљања и експериментисање, као и промовисање нових идеја. Ефикасно учење из окружења користи иницијативу у

оба правца ("одозго на доле" и "одоздо на горе") у циљу усавршавања организационе свести или развоја нових надлежности (Marquardt, 2002, стр. 217).

Да би се то постигло, улога лидера се значајно мења у поређењу са улогом гледања на лидера као харизматичне особе која доноси искључиво одлучујуће одлуке. Улога вође у савременој организацији захтева нове способности и вештине које ће омогућити да се изгради заједничка визија, открију постојећи ментални модели, да се по потреби они трансформишу у нове моделе и да се уведе системски начин размишљања. Другим речима, по Сенгеу "...вође у организацијама које уче су одговорне да изграде организације у којима људи непрестано проширују своје капацитете, у циљу обликовања своје будућности - ... вође су одговорне за процес учења" (Senge, 1990, стр. 9).

На који начин се то постиже? Полазна основа у постизању тог циља је да се пође од принципа "креативне тензије". Креативна тензија проистиче из визије, о томе где организација жели да буде и шта жели да оствари у будућности, и од тренутне слике, односно истине о томе где се организација налази у "тренутној стварности". Енергија која се ствара и која омогућава промене, заправо проистиче из визије и из онога шта се жели и шта је идеал будућности једне организације. Из разлике, ове две представе, ствара се стање тензије, које Сенге назива "креативна тензија". То је стање које мотивише, активира запослене да уче, да стварају и креирају нове вредности.

У организацији која учи лидери добијају нове улоге које имају ново значење у организацији, а то захтева поседовање нових вештина и способности. Лидерство у акцији подразумева способност и храброст лидера да перманентно иновира, ризикује, учи, развија, мотивише, усмерава, и подржава своје запослене (Михаиловић и Ристић, 2011). Претпоставка за развој организације која учи је изградња културе организације у чијем средишту је процес учења, а то је *"јединствена и есенцијална функција"* лидерства.

4.8.1. Лидер у улози "Пројектанта"

Прва улога лидера у будућој организацији која учи је улога "пројектовања" или оно што су неки аутори назвали "друштвена архитектура". Основни задатак

"организационог пројектовања" је "пројектовање идеје о циљу, визији и основним вредностима" (Senge, 1990, према Osland, Kolb, & Rubin, 2001, стр. 78). Постављање циљева и одређивање вредности које одређују лидери има највећи утицај на развој организације. Јасно и добро постављени циљеви допринеће доношењу правих и кључних одлука у развоју организације која учи. Овај рад није увек довољно видљив, јер се одвија у позадини, а резултати тог рада ће бити видљиви касније, у будућности. Ако је основни задатак лидерства идејно руковођење, онда је следећи пројектантски задатак лидерства да се водеће идеје (циљеви и вредности) претварају у пословне одлуке, а то се постиже кроз креирање и реализацију политике, стратегије и структуре организације.

Филип Селзник, теоретичар лидерства, према Сенгеу, политику и структуру назива "институционалним отелотворењем циља", којим треба да се у динамичном процесу пословања баве запослени на свим нивоима (Selznick, према Senge, 2003). И Хенри Минцберг (Henry Mintzberg, 1979) указује да стварање стратегије није "апстрактан процес", већ "феномен који искрсава". Успешне организације стварају стратегију кроз непрестано учење о променљивим условима пословања и усклађивању онога што је пожељно са оним што може да се оствари. Такође, и Тисен са сарадницима је такође сматрао да није циљ доћи до праве стратегије, јер стратегија није једна тачка (циљ), већ је то процес којим се развија стратешко размишљање (Tisen et al, 2006). Кроз тај процес треба схватити комплексност ситуације, догађаја, формулисање појмова. Политика, стратегија и структура, дизајн и култура су кључни у развоју организације која учи, а они представљају ефективни процес учења. Лидери су одговорни за стварање ових процеса, али су одговорни и за њихов стални развој.

4.8.2. Лидер у улози "Учитеља"

Следећа улога лидера је да помогне запосленима у организацији да боље схвате и разумеју тренутну стварност. То је улога лидера као учитеља. У овој улози, фокус је на менталним моделима и системским перспективама, при чему је његов задатак да се откривају ментални модели за поједина питања, и да се помоћу њих стварају слике о томе како изгледа свет, како се схватају проблеми, како се

претпоставља да треба да изгледају идентификовани токови акција и како да се доносе одлуке. То је процес у коме се откривајају латентне претпоставке које су основа за учење, развој и реструктурирање својих досадашњих ставова на стварност, као и најважније досадашње површно гледање на ситуације, догађаје и узроке проблема. Лидери у свом раду могу да се фокусирају на три нивоа: догађаја, шеме понашања и системске структуре

Најједноставнији и најчешћи облик објашњења је опис догађаја. То је придавање значаја тренутном догађају, краткорочном и драматичном. Објашњења шеме понашања су ређа, али се дешавају, јер се тада даје анализа одређеног тренда у контексту извесних промена и догађаја. Она су усмерена на будућа дешавања и процену њихових последица. Системска структурална објашњења су најважнија, јер утврђују узроке одређеног понашања на нивоу на коме се облици понашања мењају.

Сва три нивоа објашњења се догађају у организацији, и сва могу да буду тачна, али је њихова корисност различита. Савремене организације у највећем броју случајева су реактивне (објашњење догађаја), или узвратне (објашњење шеме понашања), а ретко су генеративне (објашњење на нивоу системске структуре). Лидери у организацијама које уче, иако обраћају пажњу на сва три нивоа објашњења, усмерени су на системске структуре, у чијем су средишту ментални модели, где путем примера уче запослене у целој организацији.

4.8.3. Лидер у улози "Управника"

Улога управљања је дуго призната улога као један од аспеката лидерства, али се значење у организацији не схвата увек на прави начин. Ова улога у организацији која учи треба да се заснива на осећају да се услужује и служи, из чега проистиче жеља да се руководи, а не на особини лидера да се удовољава својим жељама за моћи.

Појавни облик ове улоге код лидера може да се јави двојачко: као служење за оне који руководе и служење за више циљеве организације, за мисију и основни циљ који се жели постићи. Први облик служења се јавља као последица опажања утицаја које руководство има на друге запослене, који су зависни, или имају

обавезе према организацији и зато су спремни да трпе. Други облик управљања испољен кроз служење, јавља се код лидера који због његовог личног циља усмереног ка мисији организације, лидер доживљава и сматра да завређује његову пажњу. Такав циљ је и изградња организације која учи, у којој лидери осећају да су део тог пројекта, да је то виши циљ и мисија која превазилази садашњу организацију. Они треба да доживљавају ту организацију тако да ће њихов труд произвести организацију која ће бити продуктивнија и способнија да постигне виши ниво организационог успеха и у којој ће они као лидери доживети личну сатисфакцију (задовољавање потребе за знањем, успехом, компетенцијом итд).

4.8.4. Нове способности и вештине лидерства

Нове улоге лидерства захтевају и њихове нове вештине, способности и друге облике понашања. Те промене се развијају током процеса учења које је континуирано током целог живота. Такође, ове вештине и способности треба да се развију и код свих запослених у организацији, а не само код лидера, или код неколицине запослених. Када већина запослених развија нове вештине, то делује као мотивишући агенс на даљи развој лидерства.

Најважније области вештина које лидери треба да развијају су:

- изградња заједничке визије,
- откривање менталних модела и
- системско размишљање.

Изградња заједничке визије је један од првих корака у изградњи организације која учи. Сваки запослен има своју индивидуалну визију, која је јединствена за себе, али она мора да постане део заједничке визије. Заједничка визија подразумева да сви запослени једне организације деле заједничку визију, јер што више запослених има заједничку визију, она је стварнија у односу на менталну стварност и већи број људи могу да је замисле и остваре. Она престаје да буде "моја визија" и постаје "наша визија".

Откривање менталних модела је следећи одлучујући фактор у изградњи организације која учи. Добре идеје се често не спроводе у пракси зато што се

јављају одбрамбене рутине и став да се постојећи модели не мењају, а да би се оне реализовале потребна су нова знања, вештине и размишљање (рефлексија), које не поседује велики број лидера у традиционалним организацијама. За ове вештине лидери морају да прођу значајан пут у развоју одређених вештина међу којима су: могућност разликовања генерализације од самих података које треба испитивати, успостављање равнотеже између испитивања и излагања ставова, разликовање заступљене теорије од теорије у употреби и препознавање обрамбене рутине.

Успешни лидери морају да се науче на "системско размишљање, јер је оно основа за учење свих вештина лидера. Вође које имају вештину структуралног, односно системског размишљања у свакодневном раду су оријентисане, не на свакодневне догађаје, већ много више на будуће трендове и могуће промене, имају способност да увиђају међусобне односе и релације, оријентисани су на динамику у сложеном, а много мање на детаље у комплексном окружењу, да открију структуралне узроке понашања итд.

4.9. Гарвинов модел организације која учи

Велики допринос за практичну примену и континуирани процес учења у организацијама, као и на развој концепта организације која учи, дао је Дејвид Гарвин. Он сматра да само организационо учење које је ефикасно, практично применљиво и фокусирано на радне процесе и организационе циљеве, има важно упориште у развоју и ефикасном пословању сваке организације. Све организације уче током свог развоја, а неке од њих уче перманентно. Управо такве организације бележе свој пословни успех кроз дугорочни раст и развој на тржишту. Показатељи успеха су висок степен прилагодљивости и флексибилности на промене из интерног и екстерног окружења, слобода да се учи на сопственом прошлом искуству, али и из праксе конкуренције, отвореност ка новим идејама, брзо и ефикасно преношење знања и информација по свим организационим нивоима, експериментисање са новим приступима и др. Међутим, иако се зна колики је значај прихватање модела организације која учи, тешко га је применити у пракси, јер како каже Гарвин, менаџери некада немају

довољно свести о важности учења и немају инструменте да процене у којој мери њихови тимови стварно уче и како то учење може да се апликује у организацији (Garvin, 1993, 2000).

Овај аутор је са својим сарадницима развио инструмент за процењивање да ли је и у којој мери нека организација постала организација која учи. Инструмент се састоји из три дела блока тврдњи, где се за сваки блок процењује (на скали од седам поена) како један тим, одељење или цела организација види те карактеристике организације која учи. Такав начин процене, по Гарвину и сарадницима, омогућава да се квантитативно процени способност учења у свим организационим јединицама, и унутар целе организације, као и да се упореди са стандардима других организација. Аутори сматрају да су три независна блока неопходна за изградњу организације која учи следећа (Garvin, Edmondson, & Gino, 2008, стр. 3-5) :

- *Средина која подржава учење (први блок)*- такву средину карактерише: психолошка стабилност у смислу да запослени смеју слободно да постављају питања, признају своје грешке и дају своја мишљења; уважавање међусобних разлика у мишљењу; отвореност за нове идеје; време неопходно за аналитичко и креативно размишљање.
- *Специфични процеси учења и пракса (други блок)* укључују: експериментисање са новим производима, услугама, новим идејама и сл.; прикупљање, креирање, анализа и тумачење информација о конкуренцији, потрошачима и технологији; образовање и обука запослених у циљу развијања нових способности, вештина и њиховог општег развоја.
- *Руководство које подржава учење (трећи блок)* – у овом блоку процењује се у којој мери менаџери подржавају и мотивишу своје запослене да учествују у дискусијама, у којој мери пажљиво умеју да их саслушају, да охрабрују њихова различита мишљења, нове идеје и ставове.

По Гарвину и сарадницима сва три блока организационог учења се надограђују један на други, а до извесног степена, долази и до њиховог преклапања (Garvin et al., 2008). Они сматрају да улога руководиоца за креирање, одржавање и неговање средине треба да буде отворена и да подржава учење. Руководиоци

обликују жељена понашања код својих запослених, стимулишући их да слободно износе своја мишљења и идеје, дискутују, воде дебате, разматрају више опција, експериментишу и др., чиме доприносе побољшању процеса учења. Међутим, подржавање учења од стране руководиоца има и извесних ограничења:

- Организације нису монолитне, јер постоје извесне разлике међу њеним тимовима, одељењима и организационим јединицама, па самим тим, постоји и значајна разлика и у начину њиховог учења;
- Менаџери морају да буду свесни интерне разлике у култури учења, која може много да варира по тимовима и/или јединицама;
- Сложеност и вишедимензионалност елемената сваког блока, указује на чињеницу да менаџери не треба да се фокусирају на побољшање учења само у једној области (обезбеђење услова за психолошку стабилност средине или отвореност за нове идеје), већ то захтева целокупно унапређење учења на свим нивоима и по свим блоковима.

Гарвинов дијагностички инструмент за испитивање организације која учи на основу три блока (средина која подржава учење, конкретни процеси учења и руководство које обезбеђује услове за учење), показао се у пракси као добар индикатор идентификовања подручја на које менаџери треба да обрате пажњу и које треба да побољшају. Овај инструмент треба менаџерима да пружи одговоре на следећа питања: До које мере свака организациона јединица (тим, група, одеље и сл.) функционише као организација која учи? и Који су односи између фактора који утичу на учење у организационој јединици?

Циљ овог инструмента је да промовише дијалог, а не критику и осуду, јер са добијеним резултатима из овог инструмента, менаџери утврђују и дефинишу снаге и слабости своје организације, чиме само добијају реалну слику о свом руководству и организационој клими за подржавање и унапређење организационог учења.

4.10. Тисенов модел - "Паметна организација"

У традиционалним хијерархијским моделима (које карактерише хоризонтална и вертикална специјализација, формализовано понашање и видљива

нефлексибилност), или у организацијама са хоризонталном организационом структуром (које карактеришу послови груписани према производу, клијентима, географским подручјима, са ниским степеном специјализације, широм контролом, високим степеном децентрализације, добром комуникацијом и сарадњом по хоризонтали и по врсти послова и сл.), знање и "интелектуални капитал је резервисан за руководство и извршни менаџмент, који га чувају искључиво за себе и остаје тамо где је и створен" (Tisen, Andriesen, & Derge, 2006, стр. 156). Експлицитно знање у овако дизајнираним организацијама је ограничено и тешко оствариво. Овакве организационе структуре су погубне за нове концепте у којима знање треба да буде најважнији ресурс и компаративна предност организације.

Мора да се прихвати чињеница да свака организација по природи свог постојања, рада, мотивације свог менаџмента и већине запослених, има тенденцију за сталним прогресивним променама. Промене и стална оријентација на развој последица су промена у окружењу, и захтева флексибилност и адаптацију на промене. Потреба за адаптацијом за променама, доводе до промена у самој организацији, њеној структури, дизајну и култури о чему је већ било речи. То су истакли и о томе писали сви значајнији истраживачи и стручњаци у теорији савременог менаџмента и организационог понашања, стављајући на прво место фактор учења, стицање знања као одговор на промене и захтеве који се постављају самој организацији.

Поред Сенгеа, који се сматра најважнијим и најауторитативнијим представником континуираног учења и ширења знања као најважнијих услова за даљи развој организације и одговор на промене, корак даље у том ставу и оријентацији учинио је Тисен са сарадницима (Tisen et al., 2006). У фокус свог концепта учења и знања ставили су теоријско и практично објашњење зашто је знање зајачно, како се управља знањем у организацији, које су претпоставке управљања знањем као нужном "додатном вредношћу" организације, и како да се реализује примена управљања знањем као додатном вредношћу.

Наиме, економија знања успоставља потпуно нова правила пословања. Тисен и сарадници истичу да компаније користе "модел управљања интелектуалним капиталом да би умеће (know-how) учинила опипљивим и да би га инкорпорирала у базу података" чиме ће право и целокупно знање компаније, бити доступно

правим људима Према истим ауторима, интелектуални капитал постаје "збир људског капитала (индивидуалне компетенције), организационог капитала (интерне структуре) и капитала клијената (екстерне структуре)" (Tisen et al., 2006, стр. 15). Међутим, намеће се питање: Које знање има вредност за организацију? Стицање знања само ради његовог увећања и интензивирања, за организацију нема смисла. Потенцијал организације да ствара додатну вредност зове се KnoVa-фактор вредности знања (The KnoVa- knowledge value). У економији знања овај потенцијал условљен је, с једне стране, нивоом пружених услуга и интензитетом коришћења знања организације, и са друге стране, нивоом у коме организација користи знања за производњу својих производа или пружање услуга. Значи, само генерисана знања организације, усмерена на производњу нових, квалитетнијих и конкурентнијих производа и услуга, која су доступна свим запосленима, увећавају постојећу или стварају нову тржишну вредност организације.

Организацију, која може да ствара нову вредност базирану на континуираном повећању вредности свог знања, ови аутори називају "паметна организација". Наиме, организацију која учи не карактеришу више материјални и финансијски ресурси већ нематеријални, исказани у облику знања, компетенција, вештина, способности и интелектуалног капитала и сл.

Које су карактеристике такве организације? Према Тисену и сарадницима оне се карактеришу следећим својствима: "динамична, спремна да учи, богата информацијама, глобална, оријентисана ка производу/клијенту, оријентисана на вештине, латерална, умрежена, усмерена на купца...пуна умећа, мало ресурса, негује децентрализован процес доношења одлука, централизовано управљање знањем, размена знања, флексибилност у дизајну организације где се рад базира на тимском раду и процесима рада, интелектуални капитал који размењују професионалци који имају знања, неограничени приступ експлицитном и имплицитном знању, трагање за одговарајућим изворима" (Tisen et al., 2006, стр. 156-158). Основу ове организације представљају самостални процесни тимови који су у функцији одређених пословних процеса.

Поменути аутори указују да би организација постала паметна, односно да би могло да се говори о организацији која учи, треба да се науче и прихвате одговарајући начини примене знања, да се одреде и користе адекватни начини

размене, разумевања и даљег усавршавања, и што је најважније да се користи адекватан начин да се увећа вредност компаније. Тек онда када се све ово постигне може да се говори о "памятној организацији", како кажу горе поменути аутори.

Овакву организацију карактерише флексибилност, која подразумева добру прилагодљивост, деспецијализацију која омогућава максимални начин искоришћавања интелектуалних и креативних потенцијала запослених, делегирање одлука на ниже нивое, нови стилови лидерства, изградња одговарајуће културе и сарадње, слобода у иницијативама и креирању иновација од стране запослених, слободна размена мишљења, анализа проблема и континуирано учење. Прилагођавање променама комплементарно је са променама код запослених кроз промену мишљења, ставова, вредности, начина, приступа и решавање проблема, развој способности и нових вештина, јачање мотивације и сл. Демократски принципи у многим сегментима и ситуацијама функционисања организације доприносе променама у награђивању и мотивисању запослених. Улога људских ресурса јача кроз обуку и развој запослених, задовољавањем потреба запослених посвећује се озбиљна пажња, што даље доприноси јачању мотивације за континуирано учење.

Занимљива антиципација развоја овакве организације је "економија знања", иако је људска креативност у средишту, машине ће све више преузимати примат са својом "вештачком интелигенцијом". Људски фактор у организацији будућности биће, поред "памятних машина" сведен на три нивоа интелектуалног рада: 1. "ниско интелигентан рад" (у пословима у којима знање постаје "рутина"), 2. "нормално интелигентан рад" (промена садржине рада и рутине се стално мењају), 3. "високо интелигентан рад" (високи захтеви који се постављају пред извршне директоре, од њих се тражи висока креативност и способност редизајнирања оквира у коме се ради).

Да би се могло говорити о организацији која учи као о "памятној организацији" мора да се обезбеде претпоставке у редизајнирању организације, а да би се извршио редизајн организације, треба изградити нову стратегију која ће постати "памятна стратегија". Знање засновано на вредностима отвара могућност да менаџмент и запослени стварају "нове и вишеструке" стратегије, јер организација

не сме да се заснива само на једној стратегији. "Паметна стратегија" се никад не заснива на једној стратегији. Ризик од неуспелог пословања, па самим тим и од неуспеле стратегије је велик, стога је потреба да се стара замени новом и да се непрестано, на основу нових знања стварају нове и делотворније. Увек мора да постоје комплементарне стратегије, које не зависе једна од друге. Овакве стратегије се заснивају на јединственом знању организације, што указује да укључује све запослене и целокупно знање. Ако постоје ови услови о стратегији организације, онда ће постојати и имплицитна подршка да се оствари "паметна организација".

Оваква стратегија организације повезује циљеве компаније са запосленима који имају знања, и они постају посвећени стварању и даљој размени знања. Професионалци који поседују знање биће највише мотивисани да раде за организацију, они имају најјаснију визију која одговара плановима и циљевима организације. "Паметне организације" инкорпорирају оријентацију структуре организације која примењује знање и на основу тога постаје јасније у ком смеру и у којој области могу да се нађу нове могућности. То омогућава да организација која учи има јасну слику какво знање треба да буде креирано и какву идеју да се то знање употреби да би увећало вредност организације.

"Паметна стратегија" представља покретачку снагу организационог дизајна организације. У њој мора да постоји јасно дефинисана визија и формулисана мисија организације. Када се говори о визији, онда се има у виду да не постоји једна и непроменљива будућност. Будућност није увек лако предвидети. Важније је да се развије идеја о могућим својствима будућности у којима може да се нађе организација, или да се створи идеја о будућности у којој жели или у којој ће организација пословати. И када је реч о мисији, треба знати да њена вредност настаје у процесу дискусије, које је предуслов њеног формулисања. У том процесу је шанса да сви учествују, анализирају јаке и слабе стране организације, шансе и претње које долазе из окружења, дају нове идеје и учествују у стварању стратегије и визије будућности. То је начин стварања стратегије по мери будућности, а за то је потребно да се прихвати концепт дисконтинуитета.

"Паметне стратегије су лепак који држи на окупу компанију која развија знање које додаје вредност" (Tisen et.al., 2006, стр. 130). Услов за стварање будућности је

флексибилна стратегија. "Флексибилна стратегија значи креирање будућности по нашем нацрту уз постављање правила игре" (Tisen et al., 2006, стр. 149). Стварање флексибилне стратегије по овим ауторима састоји се у интеракцији јединственог знања, талента и организационе способности, што чини по њима најважније компетенције запослених. Ове компетенције морају да се редефинишу и да буду независне од постојећег пословања. То је познат став, било да се говори о организацији која учи или "паметној организацији" чији концепт садржи тезу да у развоју организације треба да се елиминишу постојеће идеје, рутине које многе организације ограничавају да се мањају и развијају.

Кључни аспект "паметне организације" по овим ауторима је да знање које се стекне и развија, усавршава постојеће системе и постаје доступно свима, да се разменом управља са њим и да се помоћу њега увећа вредност компаније. То је тренутак стварања "паметне организације" према овим ауторима.

Аутори наглашавају улогу менаџмета који мора да преиспита процесе - реорганизације, реинжињеринга, редизајнирање, да анализира и редефинише сопствене циљеве, да репозиционира и тражи нове сврхе, нове потребе "за новим устројством, рефокусирањем, ревалоризацијом, редефинисањем, ревитализацијом и ревизијом" (Tisen et al., 2006, стр. 159). То је нови стил и "нова логика организације", у којој организација тежи да постане "богата мозговима, а сиромашна материјалним ресурсима". Она треба да се придржава следећих правила: најпаментнија организација побеђује; најпаментнија организација има најпаментније људе, а да би имала најпаментније људе, она не сме да престане да учи.

4.11. Сенгеов модел - Основни елементи организације која учи

Идеја да је учење основ за развој и прилагођавање променама сваке организације, покренула је бројна теоријска, експериментална и практична истраживања у подручју учења, са циљем да се боље упозна процес учења, технике, методе, начини индивидуалних, групних и организационих поступака у односу на садржински и методолошки приступ, и облике или форме учења. Бројни истраживачи су проучавали неке од поменутих питања, али је Сенге дао највећи

допринос постављању теоријско - концептуалног оквира питања учења у организацији, сматрајући да је учење кључни фактор развоја организације, што захтева темљне промене у свим аспектима структуре организације. Стога је највећу пажњу усмерио на проучавање питања која се односе на сложен процес учења у организацији. Проучавајући различите сегменте учења у организацији, он је та сазнања, ради лакшег разумевања, операционализације и њихове примене у пракси, систематизовао у подручја која је назвао *дисциплине учења*. Многи аутори их називају "базичним дисциплинама", сматрајући да су оне скуп теоријских поставки и разјашњења, техника и поступака које се користе у процесу трансформације, редизајнирања и ремоделирања организације, а које се односе на стварање услова за развој културе и климе учења, нов начин управљања људским ресурсима, нов начин у приступу разумевања и решавања проблема, размишљања, промовисања нових вредности, ставова, идеја и креативности у раду.

Примена пет дисциплина, ствара услове за активан став запослених, за заједничко креирање визије, овладавање техникама како да се учи, а то значи да се примени учење у дуплом кругу, односно генеративно учење. Организацију која је усвојила оријентацију да се њен развој темељи на учењу и примени пет дисциплина назвао је *организација која учи*. Данас су ови појмови потпуно прихваћени, како у теорији, тако и у пракси сваке организације и савременог менаџмента. Организације које су на путу да постану организације које уче имају јасно формирану свест да дисциплине учења, као нове технике и приступи учењу, омогућавају организацијама да постигну компаративну предност над другим конкурентима. Усвајањем ових пет дисциплина (лично усавршавање, ментални модели, заједничка визија, тимско учење и системско размишљање) и њихова примена у пракси доприноси све већој компетенцији запослених, која може да буде покретач нових промена, даљег усавршавања, развоја и дизајнирања организације.

4.11.1. Лично усавршавање

Лично усавршавање или овладавање, према Сенгеу, представља једну од базичних дисциплина на којима почива организација која учи. Појединци са израженом особином личног усавршавања усмеравају своје активности на процес учења, чиме проширују постојећа знања, али и стичу нове способности да створе оне резултате и циљеве којима заиста стреме у животу. Лично усавршавање базира на процесу перманентног индивидуалног учења, а то је управо генеративно учење које траје целог живота. Стога, за креирање организације која учи од непроцењивог је значаја да у својим редовима има управо такве појединце који ће спроводити овакав процес учења на свим нивоима.

Суштина личног усавршавања "лежи у учењу тога како да се створи и одржи креативна тензија у нашим животима" и оно представља одређени ниво овладавања у личном и професионалном животу појединца (Senge, 2003, стр. 146). Појединци са израженом оријентацијом личног усавршавања карактерише: специфичан осећај за сврху реализације њихових визија и циљева; поседовање визије која није само добра идеја, већ представља апсолутни изазов за њих саме; реално сагледавање тренутне стварности која им није ометајући фактор, већ савезник који их само стимулише да се приближе сопственој визији; не опирају се променама, него их на време уочавају и прилагођавају истим. Они имају шири и дубљи осећај одговорности, предани су раду, склони су да преузму иницијативу, радознали су и креативни, стално и брзо уче, повезани су са другима, али и са реалним животом. Све ове карактеристике намећу чињеницу да лично усавршавање није нешто што појединац тренутно поседује, или га је током времена стекао. У питању је сложен и перманентан процес који се одиграва у сваком појединцу током целог живота. Само самосвесни и зрели појединци који имају свест о сопственом незнању и недовољној компетентности, изграђују и одржавају дубоке и праве животне вредности, уз то су и отворени, слободне су воље и теже ка прецизном сагледавању стварности у којој се налазе, могу успешно да утичу на креирање духа организације која учи. Да би се прихватило и подржало лично усавршавање, односно свестрани развој запослених, организација мора да се претходно радикално ослободи традиционалног концепта уговора

између запослених и организације, односно потребно је напустити традиционалну праксу пословања. Један извор отпора према овој дисциплини јавља се због чињенице да је лично усавршавање засновано на немерљивим концептима (лична визија и интуиција запослених), које је немогуће свести на бројке и због чега је тешко сагледати допринос личног усавршавања појединца у остваривању успеха саме организације. Други извор отпора, иако често оправдан, потиче из страха од нарушавања стандардно успостављеног реда у организацији. Дисциплина личног усавршавања се мора увек сагледати само као једна у низу дисциплина на којима се темељи организација која учи.

Иако се лично усавршавање може окарактерисати као врло важна дисциплина за стварање организације која учи, организација не сме присиљавати своје запослене да је развијају, јер то може да изазове код њих отпор и револт. Лично усавршавање или овладавање је ствар личног избора и одлуке. Сваки облик пресије или њеног агресивног наметања може да изазове озбиљне проблеме у самој организацији. Стога, најбољи начин је да менаџмент организације ствара такву климу у којој ће развијање личног усавршавања постати свакодневница. У таквој атмосфери принципи личног усавршавања треба да се свакодневно спроводе у пракси. Потребно је изградити организацију у којој постоји слобода стварања личних визија, где знатижеља и преданост истини предствљају норму и где постојеће стање треба да буде изазов, нарочито ако то стање прикрива неке аспекте које запослени желе да избегну и промене. Таква организациона клима развијаће и ојачаваће дисциплину личног усавршавања тако што ће константно ојачавати идеју да се лично усавршавање цени и вреднује у организацији, и да појединци прихватају оно што им је понуђено (нпр. обуке и тренинзи), што ствара услове који су од виталне важности за развијање ове дисциплине (Senge, 2003).

4.11.2. Ментални модели

Ментални модели одређују начин гледања и поимања света, окружења, процеса, појава, догађаја и особа око себе. Они представљају начин на који појединац размишља и реагује, и како се у појединим ситуацијама понаша. Сваки појединац има свој начин перцепирања, схватања, разумевања, резоновања света око себе,

догађаја, проблема и сл. Другим речима, сваки човек има карактеристичан ментални модел, међутим, потребно је да је појединац свестан важности њихове активности и променљивости, да их стално преиспитује и оно што је најважније да њима плански управља.

На важност менталних модела указао је Аргирис (Chris Argyris) са Харвардске пословне школе. Он сматра да "Иако се људи не понашају (увек) у складу са својим прихваћеним теоријама (оним што кажу), они се понашају у складу са својим теоријама које су у употреби (својим менталним моделима)" (Senge, 2003, стр. 179). Наиме, често су ментални модели уопштавање ствари онако какве их сам појединац жели видети, па се често не каже ни оно што се заиста мисли, а дешава се да се и тврдње често разликују од самог понашања или предузете акције. Свака особа мора бити свесна својих личних претпоставки, предрасуда, односно менталних модела, које је потребно да пресипутује, анализира и по потреби мења, јер у супротном, недовољна свест о постојању истих, појединца охрабрује да поступа и размишља на исправан начин, што га чини нефлексибилним и у значајној мери лимитира његов даљи развој.

Ментални модели и системско мишљење су интегрисане и међусобно условљене менталне активности односно дисциплине организације која учи. Савремена истраживања указују да је већина менталних модела системски погрешна. Они се морају модификовати у правцу прихватања нових активности које ће довести до нових модела, а који ће променити постојеће ставове, претпоставке и мишљења појединца, али и прихватити нове, засноване на новом начину размишљања и прихватању системског начина мишљења и сагледавања света.

4.11.3. Заједничка визија

Као што личне визије представљају персоналне слике будућности које појединци носе са собом, тако су и заједничке визије слике које запослени носе о самој организацији. Заједничка визија ствара нов начин мишљења и деловања, развија осећај заједништва и кохезије међу запосленима, унапређује међуљудске односе и начин њихове комуникације, ствара већу лојалност, појачава преузимање ризика и експериментисање. Према Сенгеу, она је од критичне важности за креирање и

развој организације која учи, јер ставља фокус и усмерава енергију запослених на процес учења. Међутим, заједничка визија није крајња истанца којој се тежи, већ она даје само правац кретања којом се процес учења одвија, када се појаве неки проблеми. Она није крајњи циљ који када се постигне, више не игра значајну улогу. У питању је процес који се заједно са учењем и другим дисциплинама развија и увек представља наставак личних визија чланова тима. Сваки појединац има сопствене, јединствене визије, али у циљу ефективног пословања једне организације, неопходно је да оне постану заједничке и да запослени усмеравају своје активности на стварање заједничког идентитета. То се постиже кроз одвијање различитих процеса у тимовима, где кроз процесе усклађивања долази до ојачавања, усавршавања и бољег разумевања појава и процеса који се дешавају код чланова тима што их чини снажнијим, а и цео тим постаје јачи (Senge, 2003, стр. 240). Заједничка визија постаће заједничка само ако она одражава личну визију својих запослених и ако јој је предан већи број запослених. С обзиром да је она укорењена у личним визијама запослених, у интересу сваке организације је да стално подстиче и мотивише своје запослене да развијају сопствене личне визије. Појединци код којих постоји висок ниво личног усавршавања лакше заједно артикулишу оно што истински желе, јер је лично усавршавање "темељ за развијање заједничких визија" (Senge, 2003, стр. 217). Заједничка визија најчешће се формира код лидера који имају изграђен визионарски дух и који имају такве способности и вештине да подстакну остале запослене да деле њихове визије. Важно је да заједничка визија буде широко прихваћена и схваћена од стране запослених и да подстиче преданост - развојем заједничке визије, визија постаје и "моја" и "наша" визија.

4.11.4. Системско мишљење

Да би Сенгеове дисциплине знања могле да се реализују и успешно функционишу у организацији, односно да би организација могла озбиљно да учи, оне морају да буду интегрисане и међусобно повезане. Један од интегришућих фактора је дисциплина коју је Сенге назвао системско мишљење. Без њега не би могле да функционишу остале дисциплине, а Сенге верује да је системско размишљање

најважнија дисциплина и да прожима све остале, наглашавајући да ова дисциплина представља теоријску структуру или концептуални оквир у коме је садржан скуп знања које су основ свих промена. Коришћење знања и способности помоћу системског размишљања омогућава перцепцију и антиципацију појава и процеса у организацији, начин увиђања и разумевања информација, односа и сила које стварају одређени систем и понашање у њему. Системско мишљење помаже организацијама које уче да схвате свет као низ, више или мање, организованих секвенци које су међусобно повезане активностима, а не низ статичких слика, које су саме довољне за разумевање различитих појава и понашања у организацији. Информације о организацији и проблеми у њој се често посматрају парцијално, односно растављају се на саставне делове да би се лакше и јасније разумели. Такав приступ може да да погрешне резултате, јер се проучавањем делова сложених целина губи из вида разматрање интеракција и односа између појединих делова. Функционисање сложених система се не могу разумети и ако су познате функције и активности делова. Зато Сенге и сматра да је функција системског мишљења начин да се схвати и разуме целина, а не само његови делови. То је оријентација усмерена на разумевање односа и међусобних повезаности, а не само појединачних статичних слика, догађаја или ствари. Схватање важности интеракција и промена, које настају услед узрочно-последичних веза, је суштина системског мишљења, а не само констатовање и анализирање самог стања.

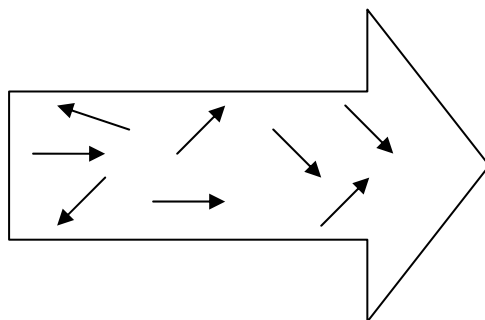
Сенге сматра да су системски мислиоци они који имају менталне капацитете, да поред уочавања организационих, појавних детаља и делова, усмере своје способности и потпуно разумеју целину, односе између делова, делова и целине и других делова. Када људи у организацији буду разумели организацију као целину и уочили њене делове, повезаност и зависност њених делова, њихову интеракцију, моћи ће тек онда да схвате узрочно-последичне односе који чине начин функционисања њихове организације (Петковић, 2009). У данашњем начину пословања, када је раст и развој организације постао све сложенији и динамичнији, системско мишљење постало је кључни фактор и веома важна дисциплина учења у организацији која учи, јер проблеме чини знатно лакше решивим, а запослене самосталнијим и самопоузданијим.

4.11.5. Тимско учење

Развој тимова, тимски рад и тимско учење имају специфичности које их стављају на врх потребе добро развијене и савремене организације, односно организације која треба да напредује и буде успешна. Није случајно што тимови и тимски рад имају централну улогу у успешној организацији и предстаљају темељ организационог развоја (Harrison, & Lock, 2004).

Тимови су основне организационе јединице за рад и учење у организацији. Организација која учи и развој тимова, тимског рада и учења се међусобно допуњују, тако што организација ствара амбијент и климу за рад у тимовима у којима су запослени са различитим знањима и способностима за учење, рад и усавршавање, а тимови и тимски рад својим синергијским дејством, компензују, усмеравају и обједињују различита знања и специјалности на виши степен ефективности. Знање не може да буде својство само појединца, већ оно мора да се шири на све чланове тима, па самим тим и на целу организацију. Најбољи начин стицања, ширења и унапређења знања, вештина и информација је група, у виду формираног тима који треба да остварује одређене циљеве и задатке.

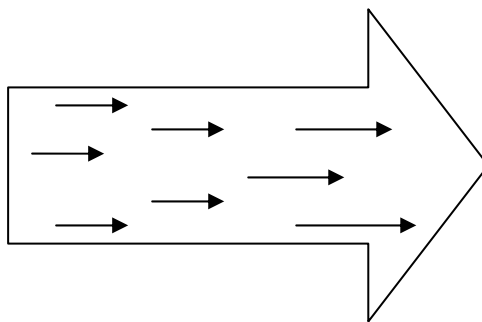
У принципу, појединци у сваком послу функционишу самостално усмеравајући своју енергију, знање и способности у жељеном правцу. Појединци раде мотивисано, улажу напор, али се то не одражава на резултате који тим постиже, јер се енергије запослених међусобно укрштају, чиме само долази до расипања енергије. Такав случај Сенге је врло сликовито приказао на следећој слици:



Слика 5: У различите правце расута индивидуална енергија, знање и вештине запослених (Извор: Senge, 2003, стр. 238)

Када у процесу развоја и формирања тима дође до усклађености у схватањима, међусобног разумевања, прихватања начина рада, слободног активног

учествовања у раду и решавању проблема, изношења нових идеја, сталног дијалога и дискусија, сагледавања својих и туђих мишљења и ставова, када личне визије постају заједничке, када дође до тежње да се унапреди начин размишљања и развију и усагласе ментални модели, онда долази до "хармонизације енергије појединаца" и тим постаје знатно усклађенији и усмеренији у заједничком правцу. Приказ ојачавања тима кроз ојачавање и усмеравање енергије појединаца у истом правцу, приказано је на следећој слици:



Слика 6: У истом правцу усмерена индивидуална енергија, знање и вештине запослених (Извор: Senge, 2003, стр. 238)

Сенге је изрекао изванредно мишљење о тимском раду када је рекао да је "тимско учење процес усклађивања и развоја способности тима да креира резултате које његови чланови заиста желе... изграђује се на дисциплини развијања заједничке визије...на личном овладавању..." (Senge, 2003, стр. 239). У добро формираним, хармонизованим и добро вођеним тимовима, енергија појединаца се усмерава на заједнички правац, заједничке послове и циљеве, нема непотребног трошења енергије, знања, напора, и енергија се, како каже Сенге, попут ласерске светлости сједињује и постаје кохерента, дајући јој синергијску снагу, коју појединци појединачно не би имали. То је оријентација на групно, тимско учење, јер више људи увек више знају, уче једни од других, преиспитују своја и туђа знања, добијају повратне информације о себи, другима и резултатима тимског рада. Тимско учење омогућава да се повећа способност за учење сваког појединца, па тако и групе као целине, чиме способности и учинак тима премашују прост збир учинка сваког члана тима појединачно. Кроз тимски рад и тимско учење, развија се заједничка визија, схватање заједничког циља и међусобног допуњавања знања, заједничког интереса и напора. Заједничка визија постаје продужетак личних визија појединаца, односно чланова тима, чиме се лични циљеви изједначавају са

заједничким. Резултати тима ојачавају сваког члана, а њихов развој доприноси снази тима и његовој ефикасности.

Тимови и тимски рад нису нове идеје, оне су настале из тежње организације за новим организационим облицима и структурама у организацији, а у циљу постизања веће ефикасности. Тимски облик рада заснован је на поцесу учења и другим менталним активностима, који су постали основни ресурси сваке организације и њена најважнија компаративна предност. Тимско учење се заснива на заједничком стицању нових знања, развоју индивидуалних способности и вештина, изношењу и размени нових идеја и сазнања и сл. Међутим, улога тимског учења је, како каже Сенге, и у томе да се на "креативан начин изађе на крај са моћним силама које се супростављају продуктивном дијалогу и дискусији у радним тимовима" (Senge, 2003, стр. 241). Аргирис (Argyris, 1999) то назива "одбрамбеним рутинама", и ови облици понашања по њему, представљају облик заштите од изненадних претњи и непријатних ситуација. Перманентно учење у тимовима, као и свака новина, изазива стрепњу и отпор, јер се ради о новом облику и процесу рада. Међутим, Сенге није био толико скептичан по овом питању, па је сматрао да енергија из "одбрамбених рутина" представља значајан потенцијал који може да буде користан, само ако се правилно усмери. Истичући улогу и међусобну повезаност и условљеност осталих елемената "дисциплина" учења, а пре свега системско мишљење и менталне моделе, аутор износи тезу да они могу да буду узрок активирања "одбрамбених рутина", јер пружају отпор променама и сагледавања и решавања проблема. Ово мишљење аутор заснива на тези да системско мишљење шаље поруку "да наше акције стварају нашу стварност" (Senge, 2003, стр. 241). Другим речима, то значи да проблеми настају "од нас" самих, а не негде изван нас. Такво размишљање доводило је до тога да чланови тима нису предузимали ништа конкретно у пракси, како би изменили то стање, сматрајући да не могу да се носе са проблемом и да не могу ништа да промене и учине. Занемарили су основну ствар коју треба развијати у оквиру тимског учења, а то је да преиспитају своју улогу у стварању отпора учењу и променама, а то је могуће само кроз одговарајуће аналитичке облике рада и учења у тимовима. Системско размишљање, може да користи енергију из "одбрамбених рутина" кроз анализу, преиспитивање сложених питања и проблема, њихово

решавање и коначно примену решења у пракси. Успешно учење у тимовима мора да се одвија кроз стални процес кретања између различитих облика мисаоних активности и операција, и практичног извођења. Управо ако тога нема, то може да буде сметња функционисању тимова и развоју организације, односно "одбрамбене рутине" су у тим ситуацијама сметња даљем развоју.

Међусобна повезаност између елемената учења, које је Сенге назвао дисциплине учења, реализована кроз стално извођење и праксу, је оријентација свакој организацији којим путем треба да се формирају, развијају, функционишу и управљају тимови и процес учења у њима. С обзиром на ограниченост познавања природе и процеса који се дешавају у току индивидуалног учења, још увек не постоји довољно теоријских сазнања о томе шта се дешава за време процеса учења у тимовима. Док не буде било више сазнања о дешавањима за време учења у тимовима, тешко ће моћи да се разликује групна интелигенција од "групног мишљења", јер појединци својим конформистичким тенденцијама спутавају тимско учење и промене које треба да се тада догоде. Да би тимови испунили своју функцију у процесу учења у организацији, треба да буду усвојени поуздани модели и методи за избор, формирање и заједничко учење у тимовима. У супротном, формирање тимова и учење кроз тимски рад неће бити редовна појава и увек ће недостајати та карика у интеракцијском утицају "дисциплина" учења. Сенге је то изразио ставом да док се не испуне поменути захтеви, "овладавање тимским учењем биће критичан корак у грађењу организације која учи" (Senge, 2003, стр. 242).

Са једне стране, тимским учењем остварују се циљеви које чланови тима желе, надограђује се садржај и компоненте које доприносе развијању заједничке визије, али и личне вештине свих појединца у тиму, са друге стране. Тимско учење је инструмент усмерен на подизање колективног коефицијента интелигенције целог једног тима, а не само његових чланова, чиме се само потврђује раније изнет став да су резултати рада целине већи од збира појединачних резултата. Начини, методе и вештине које треба примењивати у тимском учењу морају да се уче и правилно користе. Тимско учење омогућава да се процесом учења научи како тимски уочити негативне реакције појединих чланова тима, како размењивати и слободно износити своја мишљења, идеје и сугестије, како елиминисати

предрасуде према туђим мишљењима, ставовима, идејама и сл. Посебан значај коришћења тимског учења је допринос изградњи и повећању кохезивности тима и свих других компоненти које су значајне за повећање ефикасности тима.

Да би учење у тимовима било успешно, треба да се укључе одређени облици и методе рада (о којима ће бити више речи у следећем поглављу), али и да унутар организације постоје три кључне димензије. Прво, мора да се у свим комплексним питањима укључе све интелектуалне способности појединаца, односно способности које превазилазе прост збир појединаца, чиме се добија синергијски ефекат тима. Друго, сви чланови тима треба да се понашају тако да допуњују активности једни других. И треће, треба да постоји синхронизација и комплементарност са другим тимовима, јер "тим који непрестано учи, потпомаже друге тимове који уче кроз ширење праксе и вештине тимског учења" (Senge, 2003, стр. 240). Ово је од изузетног значаја за тимско-групно учење, које укључује оно што је важно за тим, а то је овладавање праксом дијалога и дискусије, који су кључне дисциплине тимског учења, а помоћу којих се води комуницирање и учење у тимовима.

О тимском учењу, који је постао стожер структуре савремене, а пре свега паметне организације, и њен интегрисани и витални фактор, јер су тимови, основне организационе јединице за учење у савременим организацијама, биће више речи у трећој глави овог рада. Без сумње, иако појединци уче у организацији, то не значи да и организација учи, али ако тимови уче, онда свакако и организација учи. Свако учења није стање којим се постиже савршенство, већ је процес у коме се у сваком следећем поступку анализирају, проверавају, преиспитују и поново процењују постојећа стања и утврђене праксе. То је услов да се поново јавља потреба за даљим усавршавањем и учењем као природном тенденцијом сваког појединаца, а тиме и тима као целине.

Сенге је сматрао да пет описаних дисциплина, или подручја (елемената) учења треба сматрати нужним, моделом међусобно повезаних, интегрисаних у целину, али не и подједнако важним. Није се устручавао да системско мишљење сматра каменом темељцом свих пет дисциплина, јер је уткано у све остале дисциплине, и сегменте и подручја учења, а тимско учење као место, и најбоља форма и начин

учења у организацији, или како је рекао да је то критичан корак у грађењу организације која учи.

Сенге је дајући кључну улогу процесу учења у развоју организације и постављајући концептуални оквир учења у њој кроз ових пет дисциплина учења, не само подигао значај учења за развој организације на највиши ниво, већ је указао на којим темељима и којим путем треба да се развија свака организација. Стављајући фокус на процес учења, Сенге је, на тај начин, у битној мери утицао и на токове развоја многих подручја економије и менаџмента.

Глава II РАДНИ ТИМОВИ И ТИМСКИ РАД У ОРГАНИЗАЦИЈИ

1. Радне групе као претеча радних тимова и тимског рада

Тимови и тимски рад у савременим организацијама нису сасвим нова парадигма организовања запослених, са циљем реализације одређених задатака. Развој концепта организације и менаџмента, и њихова примена у пракси сведоче о томе да су у решавању сложених проблема менаџери скоро пре век и по, користили удружену компетентност више чланова организације. Примера ради, у пословним причама о Ford Motor Co. помињу се радне групе које су у погонима решавале одређене ad hoc проблеме, да би се добило у времену и повећала продуктивност.

У менаџмент литератури налазимо прве опсервације о групама, формалним и неформалним, као и у теорији међуљудских односа, која је настала на темељу експерименталних истраживања у оквиру Хоторн студија. Стручњаци за психологију рада са Харвардове пословне школе су 30-их година XX века указали менаџерима на постојање и значај група. Касније, ово учење је даље развио К. Левин, својом теоријом о динамици група и групних односа.

Учење у групама је веома важно за разумевање филозофије тима и тимског рада. Удруживањем у групе и кроз групне и индивидуалне активности, људи задовољавају своје бројне потребе, али истовремено развијају и нове. У групама људи уче, сазревају, усвајају одређене норме и вредности, успостављају одређене интерперсоналне односе, једном речју, пролазе кроз процес социјализације и на тај начин постају зреле особе. Из тога произилази да је група саставни и неопходни контекст у развоју сваког појединца. Мада се овај појам користи на различите начине за све врсте скупова, због чега има доста неуједначености и непрецизности у његовом одређењу, већина аутора указује на неке заједничке карактеристике тог појма. Петковић каже да је то "скуп људи (појединаца) који су повезани неким заједничким карактеристикама као што су активност, збивања, циљеви, интереси, задаци (послови), осећања заједничке припадности и сличне судбине...и да су групе скупине људи које имају заједничку карактеристику, које се налазе у интеракцији и у којима је структуриран систем улога" (Петковић, 2008, стр. 97). На сличан начин Шејн дефинише групу као скуп људи који: а)

ступају у међусобне интеракције; б) деле заједничке циљеве и интересе; ц) одржавају релативно сталну структуру односа; д) перцепирају себе као групу (Schein, 2004).

Рот истиче да једну организацију као групу карактеришу пре свега: 1) сложеност као интеграција више мањих група које егзистирају у организацији; 2) развијена подела рада међу запосленима; 3) разрађен и развијен систем координације активности и функција међу члановима групе, али и између самих организационих група и 4) разрађен и фиксиран систем механизма, где се помоћу дефинисаних организацијских норми и форми понашања осигурава несметано функционисање организације као целине (Рот, 2010).

Хавелка и Лазаревић сматрају да је за групу потребан "известан број особа које у свом окружењу делују као стабилна или релативно стабилна, активна и целовита структура: 1) у којој постоји интеракција; 2) које себе и друге опажају као чланове групе; 3) које имају заједничке циљеве; 4) имају усаглашене норме понашања и 5) међу којима постоји известан степен међузависности и узајамног утицаја" (Хавелка и Лазаревић, 2011, стр. 99-100).

Робинс и Култер истичу да "групу представљају две особе или више њих које утичу једна на другу, међусобно су зависне и удружују се да би постигле одређене циљеве" (Robbins, & Coulter, 2005, стр. 370).

Често се користи једноставна дефиниција да је група скуп два или више појединаца у интеракцији са заједничким циљевима, а који себе доживљавају кроз групу (Luthans, & Youssef, 2007).

Бихејвиористи дефинишу групу "као скуп појединаца у интеракцији са стабилном шемом заједничких односа, који имају истоветан циљ, и који себе виде као групу" (Greenberg, & Baron, 1998, стр. 264).

Карактеристике групе које су сажете у изнетим дефиницијама огледају се у следећем:

- група има више појединаца, који се налазе у међусобној интеракцији и који имају известан утицај једни на друге;
- иако групе могу да се мењају, оне имају стабилну структуру, која држи појединце на окупу и доприноси да она функционише као једна целина;

- карактеристика групе је да чланови групе имају исте или сличне интересе и исти циљ;
- појединци у групи виде и доживљавају себе као део групе, што подразумева да се чланови препознају као део групе и да се разликују од других који нису чланови.

Групе се класификују у зависности које се карактеристике узимају као критеријуми. У складу с тим, групе могу да се деле према величини (мале и велике), сложености, према начину настанка (планске и спонтане), према интензитету односа (примарне и секундарне), према утицају који имају на понашање својих чланова сл. Најзначајније карактеристике даје подела која узима у обзир она својства која се диференцирају према изграђености унутрашње структуре групе. Другим речима, на основу структурираности, групе делимо на структуриране групе у којима су изграђене унутрашње структуре (улоге, положаји, вођство и др.) и неструктуриране групе, које немају изграђену унутрашњу структуру и имају нека обележја групе (заједничке циљеве, појаву вође и сл.). У организацији као сложенем систему, најважнија је класификација и подела група која се заснива на критеријуму формалне унутрашње структуре организације. То је подела на формалне и неформалне групе. Ова подела укључује и степен унутрашње структурираности.

Као што су групе значајне за развој сваког појединца, тако су значајне за разумевање и функционисање једне пословне организације. Сваком стручњаку је јасно да се организација састоји из група и да се комуникација између менаџера и запослених одвија између оних који руководе и самих група. Руководство и радне групе, одбори, комисије и сл. су само неки од облика групног рада. Стога је веома важно познавати основне карактеристике групе, правила и норме групе, начин функционисања и односа у групи, једном речју, динамику групе. Изучавањем групе и њене динамике повећано је велико интересовање за друштвене аспекте функционисања привредних организација од 50-тих година прошлог века. Овоме је допринело и сазнање да је групни рад у организацијама ефикаснији, и да у складу са холистичким приступом у изучавању организационог понашања, синергијски ефекти групног деловања дају боље резултате од простог збира индивидуалних резултата. Другим речима, рад у групи утиче на промене у разним

функцијама организације (вођење, ефикасност у одлучивању итд.), а са друге стране, група и припадност групи производе понашање кога нема изван групног организовања.

У развоју и структурирању организације, групе настају на два начина: плански, односно свесно, ради постизања неког најчешће заједничког циља, и спонтано, често неплански, ради задовољавања потреба. Основне врсте група које се у организацији формирају су структуриране групе, које се називају формалне групе. То су уже организационе јединице у којима су најчешће плански дефинисане улоге, задаци, положаји, вођство, права, обавезе, одговорности, односи итд. То су најчешће јединице, службе и сектори који су јасно дефинисани унутрашњом организацијом. Основна карактеристика ових група је да су повезане неком заједничком активношћу, заједничким процесом рада или неком пословном функцијом (производња, набавка, финансије, маркетинг, техничка, правна служба итд.). Из те структуре проистичу и друга обележја групе: циљеви, норме, вредности, односи, вођство, понашање и сл. Већина ових обележја су санкционисана општим актима и писменим одлукама.

Основне карактеристике ових група су: динамички процеси (кохезија, конфликти), структура групе (положаји и улоге) и вођство у групи, што у контексту међусобне интеракције доводи до разних промена у односима, (не)ефикасности, продуктивности, појави конфликта и другим социопсихолошким променама чије последице не могу увек да се предвиде. Основне функције формалних група у организацији су: 1. решавање комплексних проблема; 2. генерисање нових идеја и креативност; 3. координација; 4 спровођење донетих одлука и 5. социјализација и обука (Јанићијевић, 2008, стр. 146).

Друга врста група које се развијају у организацији су неформалне групе. Оне се јављају спонтано, без намере и одлука, и најчешће се образују у оквиру формалних група. Оне се развијају ради задовољавања посебних потреба запослених, на основу потребе појединаца за друштвеним контактом, односно ради повезивање са особама према којима осећају наклоност. То су обично пријатељске групе коју чине два, три члана. Ове групе могу да повећају задовољство појединаца, које се трансферише на друге чланове групе, што

доприноси бољој клими у организацији и већем залагању на послу. Оне помажу бољој комуникацији, повећавају сигурност, припадност и одржавају заједничке норме и вредности. Неформалне групе развијају своју унутрашњу структуру, изграђују односе и норме, бирају свог вођу итд. Поред функционално корисних ефеката неформалних група, оне могу да проузрокују и дисфункционалне појаве кроз ширење непроверених и нетачних информација, јер је неформалне групе тешко контролисати, па је стога могуће да се злоупотребљавају и користе за манипулацију.

Радне групе су дуго биле основни облици и форме рада у великим и малим организацијама. Оне су биле предмет проучавања од стране истраживача различитих научних дисциплина: социјалне психологије, психологије рада, социологије, педагогије, менаџмента и др. Најзначајнији допринос проучавању група дао је Левин (Kurt Lewin), својим истраживањима групних процеса и односа у групи. Његово учење о динамици група, групном животу и нормама открило је потпуно нову перспективу у гледању на процесе у организацијама и утицало је на боље разумевање структуре организација. Проучавање динамике групе допринело је да се одреде најважније карактеристике групе: структура (избор чланова), процеси у њој, подела улога, лидерство и др., што је значајно допринело повећању ефикасности и успешнијем функционисању радних група. У оквиру сваког од ових подручја групе, може да се говори шире кроз анализу њихових карактеристика: када се разматрају питања структуре, онда се мисли на састав групе и компетенције њених чланова, улоге и статус чланова групе, норме које постоје у групи итд; када се објашњавају процеси групе, мисли се на интерперсоналне или међуперсоналне односе, кохезивност и др. С обзиром на сложеност и обимност ових питања, у раду се о томе се неће говорити. Тимови су специфична врста група и зато се често поистовећују са радним групама, мада се од многих група значајно разликују у важним карактеристикама.

2. Разлика између групе и тима

Врло често се у терминолошком смислу не уважавају разлике које постоје између групе и тима. То је заблуда која потиче од тога што су појмови група и динамика, односно процеси и понашање у групи најдуже и највише проучаване појаве у многим научним дисциплинама (социологија, педагогија, андрагогија, менаџмент и др.). Тим јесте врста групе, али се значајно разликује у многим карактеристикама од досадашњег схватања појма групе. Другим речима, тим јесте специфична врста групе, а организације су се у свом развоју, ради веће ефикасности, окренуле формирању посебног облика групе који се назива тим, са намером да се боље користе способности и вештине запослених и да се повећају перформансе, али и флексибилност организације. Па ипак, разлика у схватању и тумачењу групе и тима је очигледна, а као најважнија наводе се следећи елементи (Михајловић и Ристић, 2007): остварени учинак (у групи, учинак зависи од сваког појединца и његовог залагања, док у тиму он представља синергију свих његових чланова), степен одговорности (у групи је појединачна, а у тиму заједничка), степен контроле (у групи постоје носиоци контролне функције, док у тиму сви чланови тима имају висок ниво одговорности и самоконтроле) и условна повезаност и зависност од руководиоца (групе најчешће нису самосталне организационе јединице, а тимови јесу самоуправни, слободни и аутономни). Разлику између групе и тима Гринберг и Барон објашњавају на следећи начин (Greenberg, & Baron, 1998):

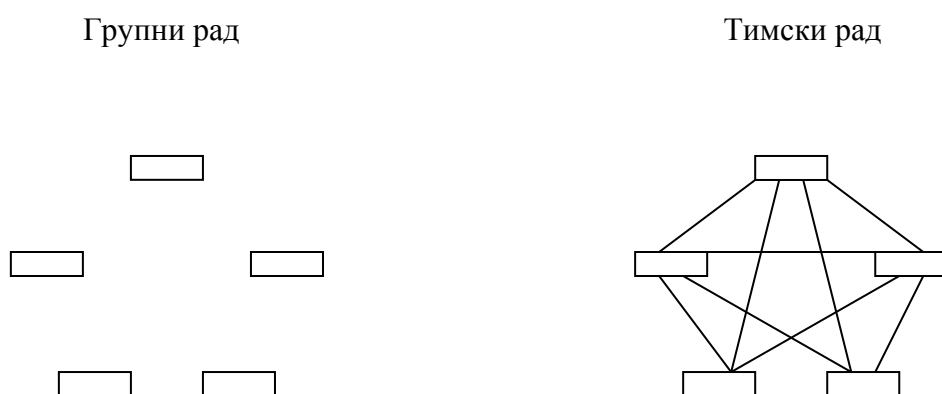
1. у групама учинак зависи пре свега од учинка појединаца, у тиму резултати зависе и од индивидуалног доприноса и од укупног резултата заједничког рада;

2. чланови групе прихватају само личну одговорност, односно одговорност само за свој рад, чланови тима сnose и индивидуалну и заједничку одговорност, а то значи да они раде заједно да би нешто остварили, али свако сноси одговорност за целокупан допринос;

3. чланови групе могу да имају заједнички циљ, док чланови тима испољавају већу посвећеност и приврженост сврси тог циља, што значи да су више усмерени и повезани са том сврхом, дајући више од себе у раду кроз тим и

4. чланови групе су одговорни менаџерима, док су тимови флексибилни и доста аутономни ("самоуправни до одређеног степена"), због чега се за многе тимове каже да су самостални или "полуаутономни".

Многи аутори истичу да је резултат рада групе једноставно збир појединачних доприноса сваког члана групе, док рад у тиму има синергијски ефекат, што доприноси већој ефикасности и тима и целе организације (Robbins, & Coulter, 2005). Робинс је суштинске разлике између групе и тима, али и њихове сличности приказао на следећи начин (слика 7).



Размена информација	← циљеви →	Колективне перформансе
Не постоји (или је негативна)	← синергија →	Велика (позитивна)
Индивидуална	← одговорност →	Индивидуална и заједничка
Некомплементарне	← вештине →	Комплементарне

Слика 7: Разлика између групног и тимског рада (Извор: Robbins, S. (1998), Organizational Behavior: Concepts, Controversies and Applications. eight edition, Prentice Hall. New Jersey. стр. 287)

Поред тимова и тимског рада у многим организацијама, посебно оним у којима се знање и иновације стављају као приоритет, постоје и други облици повезивања стручњака и запослених у циљу веће ефикасности. Најчешће се говори о *заједницама* и *експертским мрежама*, као облику организовања и рада у организацији. Међутим, ти облици повезивања, иако представљају иновације у организацији и имају неке заједничке карактеристике са тимским радом, битно се разликују од њих. Заједничко свима је што су све то облици структуре где се користи ново знање, креирају нове идеје, развијају способности, размењује знање у циљу повећања ефикасности. Базична разлика је што су тимови део формалне структуре организације, а заједнице и мреже и други облици повезивања су неформалне структуре. Те облике повезивања многи аутори сврставају у неформалне групе.

Задатак заједница, које се често називају и "коалиције", је да се помоћу јединствене мисије и компетентних људи, расположива знања дигну на виши ниво, усмеравајући иста на креирање нових решења за решавање проблема и дефинисаних задатака (Петковић, 2011). Чланови заједнице заједно имају већу моћ и утицај на друге, него када би свако радио посебно. Они подржавају једни друге и тиме дају већу моћ, симболизујући важност неког питања. Мреже експерата имају задатак да систематизују, интегришу и шире знања о компанији и на тај начин утичу на људе изван групе и организације (Wenger, & Snyder, 2000). И овај облик окупљања има већу снагу и утицај на друге с једне стране стране, а с друге, запослени знају да сами не могу да постигну исти резултат као уједињени. Када су групе успешне, оне постају привлачне и за друге запослене. Исти аутори су дали преглед суштинских разлика између тима и других облика организовања (Wenger, & Snyder, 2000, стр. 142).

Облици \ Карактеристике	Који је њихов циљ?	Ко су чланови?	Шта их одржава на окупу?	Колико дуго трају?
ЗАЈЕДНИЦЕ	Развој способности чланова; стицање и размена знања	Чланови који сами себе бирају	Страст; посвећеност и идентификација са знањем групе	Све док постоји интерес за одржавање групе
ГРУПЕ	Испорука производа или услуга	Сви који су повезани процесом рада	Захтеви посла и заједнички циљеви	До следеће реорганизације
ТИМОВИ	Извршење одређеног задатка	Чланове које одреди управа	Циљеви и проблеми пројекта	Док се посао не заврши
МРЕЖЕ	Прикупљање и пренос пословних информација	Пријатељи и пословни познаници	Заједничке потребе	Све док људи имају разлог да се повезују

Слика 8: Карактеристике и особине различитих облика организационе структуре - групе, тима, заједнице и мреже (Извор: Wenger, & Snyder. (2000). *Communities of Practice: The Organizational Frontier*. Harvard Business Review. Januar/Februar. стр. 142)

3. Дефинисање и значај радних тимова у развоју савремених организација

Остваривање резултата рада представља перманентни циљ сваке организације. Међутим, повећање ефикасности рада се може постићи ако се повећа флексибилност организације и одговорност запослених, успостави квалитетнија комуникација и сарадња између њих. Овакви захтеви савремене организације постижу се формирањем тимова и укључивањем запослених у различите облике тимског рада. На тај начин боље се користи расположиво знање, потенцијал и способности запослених. Потреба да се реализују дефинисани циљеви и стална тежња сваке организације да се побољшају остварени резултати, намећу захтеве за новим облицима организовања, дизајнирања и структурирања организације, односно за креирање радних тимова. У пословној терминологији, појам тим је углавном заменио појам група.

Тимови и тимски рад нису нове идеје. Данас у свету има јако мало организација које у свој радни и производни процес нису увеле тимски рад. Тимови су ентитети који се појављују уместо појединаца и постају основни делови за развој

организације. *Тимови и тимски рад је облик формалне организованости заједничког рада људи који интензивно раде на заједничком циљу, имају исте интерес, појединачну и заједничку одговорност и користе позитивну синергију.*

Тимови се обликују да би по резултатима надмашили остале облике рада у организацији. Натале и сарадници сматрају да су тимови од круцијалног значаја за корпоративни развој и напредак, јер у реструктурирању, организације су се, ради веће ефикасности, окренуле формирању тимова као начину бољег коришћења способности и сопствених перформанси, развоју и коришћењу знања и вештина запослених, и већој флексибилности у прилагођавању променама, а све у циљу реализације заједничких задатака и циљева (Natale и сар. 1998., према Torrington, Hall, & Taylor, 2004).

Тимови представљају самосталне организационе јединице које управљају процесима и задацима. Они помажу у обуци запослених, успешно самоконтролишу свој рад, снажније су усмерени ка реализацији циљева и представљају кључно подручје организационог развоја. Тимови надмашују остале облике организовања, они су данас постали захтев и императив у новом структурирању и дизајнирању организације која учи, односно организације у којој доминира знање (Senge, 2003).

Тимови и тимски рад су кључне речи у новој "економији знања", они формално надограђују постојећи базичну структуру и постају супериорни облици организовања, односно постају суперструктуре. Овакав облик рада може безболно, али врло радикално да унапреди бирократске моделе организације, тако што се ови модели, према потреби, надограђују различитим врстама тимова: радним, интерфункционалним, интерорганизационим, пројектним, глобалним и сл. На тај начин, организације задржавају своју базичну структуру и стабилност, а истовремено преко тимова, постижу неопходну флексибилност. Познато је да су тимови мултипрофесионалне јединице, састављене од стручњака различитих профила, вештина и способности, тако да запослени као чланови тима брзо и ефикасно уче, непосредно комуницирају и размењују информације, што није случај у функционалним бирократизованим организацијама, које пате од "ефекта силоса".

Концепт тимова уноси највише радикалних новина које мењају изглед, дизајн и културу организације. Од савремене организације се у данашњим условима пословања тражи, ако жели да буде успешна и флексибилна, да се стално прилагођава и реагује на бројне претње и шансе из окружења, да прилагоди постојећи начин организовања и структурирања, и да прихвати и развије тимску културу. Такав процес подразумева прелазак од традиционалног начина пословања на тимски концепт, односно "...редизајн организационих параметара, нарочито делегирања ауторитета, редизајн радних места и креирање тимске културе" (Петковић, 2008, стр. 110)

Тим је један прототип групе и више или мање различито се дефинише од стране истраживача из различитих научних подручја. Према Гринбергу и Барону тим је "група чији чланови имају комплементарне вештине и окупљени су око заједничке сврхе или скупа радних циљева, за чије остваривање су подједнако одговорни" (Greenberg, & Baron, 1998, стр. 274). Робинс и Култер говоре о радним тимовима и сматрају да су то "групе чији чланови интензивно раде на одређеном, заједничком циљу користећи своју позитивну синергију, појединачну и заједничку одговорност и додатне вештине" (Robbins, & Coulter, 2005, стр. 383). Петковић каже: "Тим је облик формалне организације заједничког рада људи, које повезује мисија, циљ, задатак и интерес", односно тимови су "радна група, односно група задатака, специфична врста групе, чији чланови поседују комплементарна знања и способности, посвећени су заједничком циљу, за чије остварење сваки члан сноси одговорност", и чије чланове кроз заједнички рад повезује мисија, циљ, задатак и интерес (Петковић, 2011, стр. 119). Робинс сматра да су тимови резултат успешног менаџмента за креирањем таквих облика организационе структуре који ће обезбедити позитивну синергију и пораст организационих перформанси (Robbins, 1998).

Михаиловић и Ристић дефинишу тим као "нови, модеран и флексибилан начин организовања који се заснива на заједничком раду групе специјалиста, чији је коначан задатак обављање одређеног посла или пројекта којим управља менаџер, односно руководилац тима....Чланови тих тимова могу да функционишу само заједно, у неком тиму, јер они не могу да раде појединачно. Чланови тима имају заједнички циљ који желе да постигну заједничку визију, чији чланови поседују

комплементарна знања и способности, посвећени су заједничком циљу, за чије остварење сваки члан сноси одговорност" (Михаиловић и Ристић, 2005, стр. 40). Аутори наводе да је тим "специфична врста сврсисходно организоване и структуриране групе људи која има заједничке циљеве и интересе...да је важан инструмент за побољшавање комуникација, а тиме и перформанси, како појединаца, тако и организације у целини...тим зависи првенствено од вође и циљева које треба да постигне и од задатака које треба да реши" (Михаиловић и Ристић, 2005, стр. 40).

У књизи "Вођење тимовима" истиче се да је тим "као група људи организована да раде заједно, или група која ради сличне послове или извештава неку особу. Али врста тима коју неко води је много више од ове дескрипције", кажу аутори из ове школе (Leading Teams, 2006, стр. 4).

Коен и Бејли, слично као и други аутори, сматрају да су тимови "групе једне или две особе који узајамно делују и утичу једни на друге, а који су међусобно одговорни за остваривање заједничких циљева, и себе схватају као друштвени ентитет унутар једне организације" (Cohen, & Bailey, 1997, стр. 239-290). Чланови тима су повезани својом међузависношћу, посебним обликом комуникације и координације, као и потребом да се оствари висок ниво њихове међусобне сарадње у циљу реализације заједничких циљева.

Казенбах и Смит сматрају да посвећеност тимском раду лежи у вољи сваког члана да "слуша и одговори конструктивно на ставове исказане од стране других, да другима поверење, обезбеди подршку и препозна интересе и постигнућа других" (Katzenbach, & Smith, 1993, према Schermerhorn, Hunt, & Osborn, 2005, стр. 220).

3.1. Карактеристике радних тимова

Карактеристике радних тимова и тимског рада доприносе успешнијем пословању организације, јер је тај облик организационе структуре знатно ефикаснији од осталих облика, односно успешно се прилагођава сталним променама, заснива се на коришћењу нових знања и креирању идеја, успешније решава проблеме итд. Ове карактеристике заснивају се на променама у организацији традиционалних концепата пословања и истовремено утичу на саму организацију, на поједине

чланове тима, на постојање и развој тимова и најважније, на ефикасност организације

Карактеристике тимова могу да се посматрају у односу на активности менаџера у процесу креирања тимова (редизајнирање појединих аспеката организације), у односу на тим као групу и карактеристике које су типичне за ефикасне и продуктивне тимове. Карактеристике које припадају овим групама нису независне, већ су у значајној интеракцији са узрочно-последичним утицајем и на тај начин формирају одређена својства тимова. Улога менаџера своди се на активности којима се стварају услови за редизајнирање и реструктурирање организације у којој је кључна улога стварање тимова. Потребна је активна улога менаџера који стварају услове да се оствари концепт тимског рада, да би могло да се говори о тимовима и тимском раду, чиме се утиче и на развој карактеристика тимова. Ту улогу су истакли Симс и Лоренци сматрајући да менаџери имају задатке који се свode на следеће (Sims, & Lorenzi, 1992, према Петковић, 2008, стр. 110-111):

- да створе услове да делегирају ауторитет одлучивања тако да запослени сами решавају проблеме и доносе одлуке;
- да повећавају самопоуздање запослених и да им развију осећај да буду свесни својих потенцијала;
- да координирају рад тимова и створе услове за изношење и креирање нових идеја;
- да код запослених кроз тимски рад омогуће да задовоље своје личне потребе;
- да створе осећај поноса и задовољства, као последица успешног и ефикасног рада на пословима и задацима;
- да мотивишу и поштују запослене и да их мотивишу да се понашају у складу са циљевима и прихваћеном визијом организације;
- да своју улогу лидера виде као процес стварања услова које ће погодовати стварању самоуправних тимова и
- да на доследан начин користе и дају награде, признања за добар рад и остварене резултате рада.

Михаиловић и Ристић полазе од чињенице да је природа и суштина тимског рада основа за разумевање функционисања тимова и да из тога произилазе битне карактеристике тима. Они сматрају да тимови имају следеће карактеристике (Михаиловић, & Ристић, 2007, стр. 67-68):

- идентитет;
- постоји један примарни циљ и остали циљеви од секундарне важности;
- структура тима је флексибилна и подешава се према захтевима ситуације;
- награђивање тима укључује унутрашње и спољашње факторе;
- карактеристике тимова зависе од организационог система;
- вођа тима дефинише индивидуалне одговорности чланова и циљеве делова тима;
- чланови тима су у међусобној сарадњи;
- међузависност чланова одређује опстанак и ефикасност тима и
- чланови тима морају да поседују одређене способности и вештине.

Карактеристике тимова и тимског рада садржани су, када се говори о ефикасним односно успешним тимовима, и у принципима развоја тимова.

Карактеристике продуктивних тимова, где менаџери учествују у стварању истих су: (према Leading teams, pocket Mentor, 2006, стр. 12)

- чланови тима морају да буду сагласни са циљевима и да им буду посвећени, и ако је могуће, чланови тима треба да учествују у одређивању реалних и специфичних циљева;
- тимски циљеви морају да буду важнији од индивидуалних;
- чланови тима морају јасно да разумеју своју улогу и потребну одговорност;
- чланови тима треба да дају допринос у складу са својим способностима и искуством;
- чланови треба да су толерантни на сопствене и туђе грешке;
- чланови су отворени на нове идеје, преузимање ризика и креирање будућности и
- одлуке се доносе на основу суштине, а не на основу стила, статуса или утицаја појединца.

Проучавање тимова, рад на њиховом формирању и развоју омогућава да се сазнају најважније карактеристике тимова које су истовремено фактори и њихове успешности. Робинс и Култер, наводе следеће карактеристике (Robbins, & Coulter, 2005, стр. 385-386):

- Тим мора да има јасне *циљеве* које треба да постигне, а да би то постигао, чланови тима мора да буду посвећени циљевима тима.
- Чланови тима морају да поседују *релевантне вештине*, а претпоставка за то су компетентни појединци - чланови тима који имају способности и стручне вештине за постизање циља.
- *Поверење* међу члановима тима, *веровање у способности, карактер, оданост, лојалност и посвећеност* чланова тима, услов су опстанка и успеха у тимском раду. Без оданости и лојалности тим не само што не може да функционише, већ се доводи и питање његов опстанак.
- *Добра комуникација, преношење знања и релевантних информација, разумевање и толеранција* са врло јасном повратном информацијом (feedback) представљају базичне карактеристике тима.
- Поседовање *преговорачких вештина* нужан је услов за прилагођавање на промене, корекције, односе итд.
- Постојање одговарајућег *лидерства* које треба да створи услове за мотивисање чланова тима, повећање самопоуздања у циљу превазилажења постојећег стања.

Михаиловић и Ристић наводе да се, поред разумевања, сагласности и идентификација са примарним циљевима, тимови карактеришу и другим битним својствима. То су (Михаиловић и Ристић, 2005, стр. 46-47):

- *Отворена комуникација* међу члановима тима, која омогућава да знање буде доступно и преносиво свима, да се проблеми јавно износе и заједнички разматрају.
- *Поверење* је неопходна и незаменљива карактеристика успешног тима. Ова карактеристика последица је доживљаја низа догађаја и ситуација у којима чланови тима могу да се нађу. Поверење се стиче у дужем

временском периоду, али може да буде пољуљано и угрожено веома брзо.

- *Поддршка* коју међусобно дају чланови тима један другом је нужно у ситуацијама када се наилази на препреке и проблеме. Оно је често, као и поверење, засићено емоцијама и афективним доживљајима, стварајући пријатељске релације и привлачност тимском раду.
- *Лидерство* је, по овим ауторима, важна карактеристика тима, јер сматрају да способности, вештине, стратегија лидера, и на основу тога, његов утицај на чланове тима, значајно утиче на друге карактеристике тима, на понашање чланова тима и на његову успешност у постизању циљева тима.
- Посебно на чему аутори инсистирају је поседовање одређених способности које резултирају компетентност за извршење одређених задатака. *Способности* чланова тима се испољавају у "циљним улогама" као што су "иницирање активности, тражење информација и мишљења, давање информација, координација, провера изводљивости, вредновање, давање подршке, ослобађање тензије итд".
- *Управљање, контролисање, коришћење разлика* међу члановима тима може да буде предност, а не недостатак тима. И поред тога што разлике у многим особинама код чланова тима (ставови, представе, неке способности и вештине) могу да буду велике, способност контролисања могућих конфликта и усмеравање тих разлика у правцу креативности може да води dobrим решењима.

3.2. Врсте тимова и њихове карактеристике

У светлу велике разуђености, економско-привредне различитости у природи и структури организација, реално је очекивати постојање више врста тимова. Најчешће се као критеријуми за категорисање узимају четири димензије на основу којих се одређују типови тимова:

1. *Према задатку и функција*. Ови тимови се формирају да би обавили цео задатак са великим бројем активности, за разлику од секторске организације

где се задаци деле на сегменте. У ове тимове се убрајају *радни тимови* који се баве послом, који је доминантан у организацијама као што су производња, продаја, услуге и сл.

2. *Према временском интервалу.* То су тимови који имају задатак да реше одређени проблем, или да дођу до задатог циља. Када то постигну, тимови се распуштају (привремени). Други тимови могу да раде на неком пројекту и када га заврше добијају други пројекат, јер су пројекти везани за одређене врсте послова, али могу и да буду трајније везани за основне процесе у организацији. Ови тимови су стални и трају све док се одлуком менаџмента не расформирају (трајни).

3. *Према међусобној променљивости.* Ови тимови се карактеришу тиме што се инсистира на постојању специфичних способности код својих чланова. У тим тимовима се тражи да сви чланови, кроз обуку и рад, развију своје способности, чиме се постиже променљивост степена способности и комплементарност чланова тима.

4. Следећа димензија по којој се одређују типови тимова односи се на *повезаност тима са целокупном структуром ауторитета организације*. То је питање везе између различитих формалних одговорности које има свако радно место. У неким организацијама тимови могу да превазилазе ингеренције неких пословних функција (маркетинг, финансије и сл.) и да на тај начин постану надређени тим јединицама. Супротно овоме, постоје интактни тимови који сарађују на одређеним пословима стално, али не примењују своју специјалност на шири простор организације.

Петковић и сарадници разврставају радне тимове према степену аутономије тимова, која може да се креће од делимичне до потпуне (Петковић, Јанићијевић и Богићевић Миликић, 2009). У овом смислу најчешће се говори о самоуправном тиму и тиму за решавање проблема. Робинс и Култер овој врсти тимова додају тимове стручњака различитих профила (стручњаци их називају интерфункционални или крос-функционални) и виртуелне тимови (Robbins, & Coulter, 2005).

Поред ових критеријума, значајно је поменути типологију тимова која представља својеврсну интеграцију претходно поменутих типологија (Torrington, Hall, & Taylor, 2004). Ови аутори говоре о четири шира типа тимова:

1. тимови за производњу и услуге (самоуправни тимови); 2. тимови за решавање проблема; 3. тимови у одељењима (функционални тимови) и 4. унакрсно-функционални (менаџмент) тимови.

1. *Самоуправни тимови* припадају групи самосталних тимова који самостално управљају својим радом. Они имају врло широке и разноврсне улоге и функције: предлажу буџет, организују потребну обуку, бирају нове чланове тима, планирају производњу и рокове у складу са дефинисаним циљевима, преузимају менаџерске задатке итд. Ови тимови су оријентисани на целокупан задатак и раде на читавом процесу производње. Одговорни су за управљање тимом, доношење одлука и њихову имплементацију, решавање проблема, односно за обављање целокупног пословног процеса. У овим тимовима лидер се именује од почетка, или се сам издваја. То је члан тима који врши улогу лидера, преузима многе менаџерске задатке, али остаје на истом нивоу као и остали запослени. Ови тимови су "предузећа" за себе, пошто се у њима одвија цео радни процес, а у решавање проблема су укључени сви чланови. Сви деле одговорност за резултате, и сами бирају нове чланове тима.

2. *Тимови за решавање проблема* су формиран, организовани и вођени од стране менаџмента организације. Они се састоје од 5 до 12 запослених из истог одељења, или функционалне области, а најчешћи задаци су да унапреде активност, или да реше неки проблем. У овим тимовима чланови размењују идеје, знања и искуства, дају предлоге, сугеришу решења, али немају овлашћења да самостално реализују било које од предложених решења. Њих контролише врх организације. Они су, према временској димензији, привремени тимови, који се по извршењу задатка распуштају.

3. *Тимови у одељењима или функционални тимови* су тимови који су састављени од појединаца у оквиру једне организационе целине. Типичан пример овог типа је формиран тим за обуку и развој запослених једне организације, а који егзистира у оквиру одељења за људске ресурсе; затим тим за продају неког

одређеног производа у одређеном региону, у оквиру одељења за продају, или стручни тимови за физичку припрему спортиста у спортским клубовима.

4. *Унакрсно - функционални (менаџмент) тимови* су састављени од чланова различитих организационих јединица, који су специјалисти и експерти за одређене послове. Они остају чланови својих организационих целина, али су истовремено и чланови тима који раде на неком задатку. Посебан облик унакрсно-функционалних менаџмент тимова су тимови главног менаџмента, односно директора (топ менаџмент) који се називају *управљачки тимови (топ менаџмент тимови)* и који доносе важне стратешке одлуке. Ови тимови се јављају у облику управних одбора, извршних одбора, колегијума, борда директора и других група стручњака. Њихови задаци су да доносе стратешке одлуке, да утичу на избор чланова менаџерске структуре, да промовишу организациону културу, да креирају идеје и да унапређују репутацију организације. Важна је њихова улога да обезбеде подршку организацији (од донатора, државе и др.), да обезбеде потребне контакте ван организације или савете од најбољих стручњака за питања којима се бави организација. Утицај управљачких тимова на развој организације, повећање успешности и коришћење стратегијских предности је велики, са једне стране, због компетенције чланова тима, а са друге стране, утицај и компетентност већег броја чланова већи је него утицај појединачних лидера. Улога ових тимова долази до изражаја посебно у критичним ситуацијама неповољних за пословање, приликом изналажења правих решења када је потребно од великог броја информација изабрати најрелевантније итд.

5. Најновија технологија ствара услове за развој *виртуелних тимова*, чији чланови су физички раздвојени, удаљени једни од других, а комуницирају путем компјутерске технологије ради постизања заједничких задатака. Савремене технологије које користе чланови виртуелних тимова су електронска пошта, видео-конференције, интернет системи и сл. Промене у раду које се заснивају на знању, а не на традиционалним процесима, омогућиле су виртуелни тимски рад, који доприноси да се ојачају везе између чланова тима у различитим градовима, па чак и на другим континентима. Велики број послова који се заснива на знању може да се обави даљинским путем у оквиру виртуелних тимова захваљујући

информационим технологијама, док задаци који се заснивају на традиционалним технологијама производње захтевају да чланови буду на истом простору пословања. Виртуелни тимови могу да обављају послове и задатке које раде и друге врсте тимова, као што су проток информација, доношење одлука, решавање проблема и др. али не могу да обављају "преговарачке" дискусије које захтевају контакт "лицем у лице". Међутим, они омогућавају запосленима да у различитим деловима света сарађују и доносе одлуке, да користе акумулирана знања, да деле и користе искуства и поред тога што због даљине не постоји директан контакт.

Сличну, али допуњену класификацију врсте и типова тимова дали су Михаиловић и Ристић. Они полазе од чињенице да класификација зависи од критеријума, а као критеријуме узимају садржај рада тимова, њихову мисију, трајање, степен самосталности (Михаиловић и Ристић, 2009, стр. 319-334).

Према *садржају рада*, тимови се деле на: *1. радне тимове* и *2. тимове за унапређење посла (рада)*. Радни тимови се баве пословима који су основа пословања организације. Њихови циљеви су делови ширих циљева организације. Они користе ресурсе организације и део су организационе структуре и радног процеса организације. Тимови за унапређење посла имају специфичан задатак да унапреде ефикасност рада, повећају продуктивност, унапреде развој, производњу и целокупни процес пословања.

Према *временској* димензији тимови се деле на *трајне* и *повремене тимове*. Сам назив одређује карактеристике тимова: трајни тимови обављају трајне послове који су основ радног процеса и њихов век је везан за трајање одређене врсте посла, а привремени или повремене тимови се формирају за одређене пројекте или специфичне послове који имају ограничено време трајања.

Значајан критеријум за поделу тимова је *степен аутономности*, као кључни фактор у дизајнирању и улози тимова у организационој структури. Према овом критеријуму разликујемо: *самосталне тимове*, *полуаутономне* и *тимове са ниском аутономијом*. С обзиром да је степен аутономије значајан чинилац ефикасности тимова то је његова улога у процесним тимовима велика. Самостални или самоуправни тимови сами одређују своје циљеве у оквиру ширих

циљева организације, сами одређују темпо, начин обављања посла, значајно утичу на доношење одлука, на планирање, награђивање итд. Контрола споља је сведена на минимум.

Исти аутори дају посебну класификацију тимова, сврставајући их у типове на основу најважнијег критеријума - функције коју тим има. Аутори истичу да ова класификација "нема јединствене принципе, али је такво решење наметнула практична потреба" (Михаиловић и Ристић, 2009, стр. 323). Типови тимова према овој класификацији су: 1. Тимови за производњу и услуге, 2. Пројектни тимови, 3. Функционални тимови, 4. Тимови за решавање проблема и 5. Топ менаџмент тимови.

Концепт тимова и тимског рада уноси највише новина које мењају изглед, дизајн и културу организације. Од савремене организације се у данашњим условима пословања тражи да, ако жели да буде успешна, конкурентна, флексибилна и спремна да се прилагођава и мења у складу са променама, да традиционалне начине организовања и структурирања надогради тимским радом и да прихвати и развије тимску културу, односно да имплементира тимски концепт базиран на тимском раду и тимском учењу.

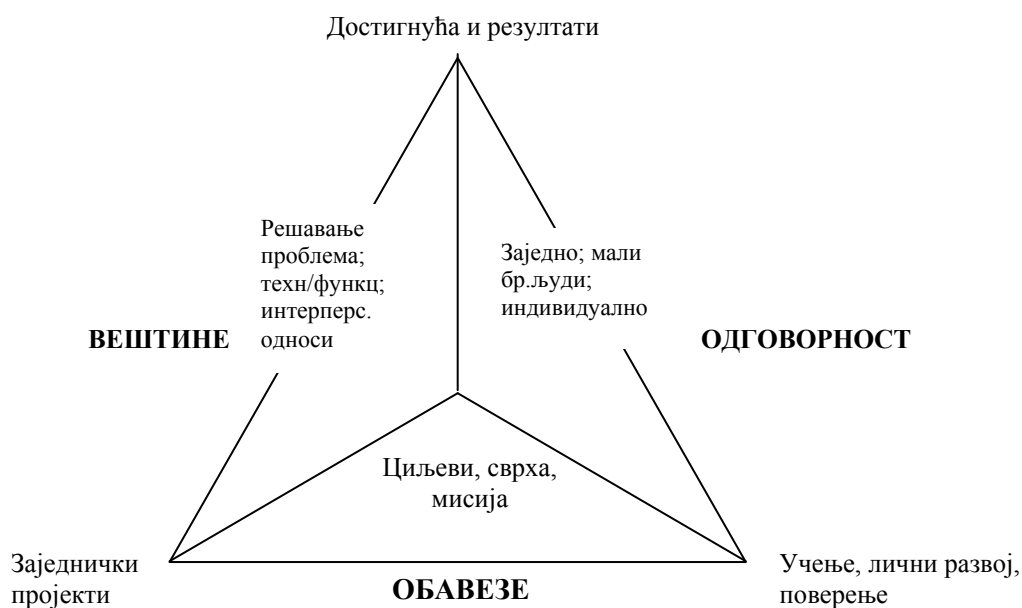
4. Динамички процеси у радним тимовима

За ефикасност и ефективност тимског рада, као и у свакој формалној организацији, важне претпоставке су процеси и системи. Систем планирања активности, систем информисања (комуникације у тиму), систем награђивања и процес управљања људским ресурсима, а затим процес лидерства, и изградње културе и климе у тиму, представљају активности од стратешког значаја за успех тимских структура, које чине динамику сваког радног тима.

4.1. Формирање и развој радног тима

Формирање радног тима и његова ефикасност зависи од дефинисаних задатака и циљева, али и од композиције састава чланова радног тима који треба да имају комплементарна знања, вештине и способности. Казенбах и сарадници сматрају

да у формирању и развоју тима треба поћи од компоненти које сваки ефикасан тим треба да садржи, а то су (Katzenbah, & Smith, 1993, према Петковић, 2008): ефикасно функционисање тима (заснива се на улогама, расположивим вештинама и знању, одговорности) и три исхода (резултати, заједнички пројекти, учење, лични развој и поверење).



Слика 9: Тимски троугао – фактори креирања ефикасног тима (Извор: Katzenbach, J., Smith, D. (1996). *Der Weg zum Arbeitsteam, Der Market.*, према Петковић, 2008, стр. 114)

Развој радних тимова може, према истраживачима, да се одвија на више начина. Поједини стручњаци дају оквире у којима треба да се креће развој тима, док други дају практична усмерења којима треба да се креће тај развој. Торингтон и сарадници наводе неколико алтернатива за развој тимова (Torrington et al., 2004):

- Један начин је да се развој тимова одвија од почетка, кроз рад на задатку, и/или заједничком описивању циљева тимова, стварању визије која треба да се оствари, усвајању правила и норми тима итд.
- Други начин је да се на почетку рада, у тиму преко упитника у коме су описани захтеви за тимске улоге, дође до података о слабостима и "снази" појединих чланова тима. То омогућава да појединци, на основу утврђивања својих потенцијала, развијају своје способности и преузимају улоге које до тада нису имали. У процесу развоја може да

се направи преглед за целу групу, у чему су појединци добри, а у чему нису, и да се утврди шта појединци могу да раде да би други, па самим тим и цео тим, били ефикаснији.

- Посебан начин развоја тима је да се кроз симулацију вежби и обуке, дође до начина и побољшања рада. Обука ван организације је, такође, могућан и пожељан поступак, који помаже развоју тима. У обучавању се нарочито инсистира на поверењу, сарадњи и узајамној зависности чланова тима, тако да се то преноси и на радну ситуацију.

Већина истраживача из ове области у планирању стварања и развоја тимова полазе од претпоставке потребних карактеристика које успешни тимови треба да имају. Они изводе претпоставку да иако мисија и циљеви представљају путоказ који ће водити тим ка потребној активности и извођењу, сви радни тимови имају тенденцију да имају исти склоп, исте облике организационог понашања и сличну тимску културу.

Јанићијевић сматра да дизајнирање и развој ефективних тимова захтева предузимање бројних корака у области организационе структуре и конкретних поступака операционалне природе ради формирања тимова. Према аутору ти поступци су садржани у следећим конкретним оперативним активностима (Јанићијевић, 2008):

1. Поред *дефинисања задатка и циљева тима*, мора да се истакне њихов значај. Задаци и циљеви мора да буду јасни, целовити и одвојени од других задатака у организацији. То све треба да резултира у стицању идентитета тима које чланови тима треба да прихвате.
2. Стварању тима треба да претходи *дефинисање ауторитета*, односно аутономије у постизању циљева. То значи да тим мора да одговора за оно што му се поставља као циљ или задатак.
3. Унапред треба да се одреди *величина тима*.
4. Формирање тима подразумева да се одреди *унутрашња структура*, што подразумева да се реше питања улоге и задатака чланова тима, одређивање улоге лидера, његовог положаја, ауторитета, улоге у доношењу одлука, како ће тим решавати конфликте итд.

5. *Избор чланова тима* је један од најважнијих корака у формирању тима. Неадекватан избор често не може да поправи ни добра организација, ни квалитетно вођење тима, или други правилно оријентисани поступци у раду тима. Чланови тима треба да задовоље одређене карактеристике да би тим био успешан у раду. Јанићијевић наводи одређена својства која су груписана у следећим критеријумима:

- Чланови тима морају да поседују одређена *знања* која су неопходна за успешно постизање дефинисаних задатака. Поред тих знања чланови тима треба да поседују и друга знања и вештине што указује на потребу да буду *разноврсни*, како би преузели и друге послове.
- Чланови тима морају да имају развијене *способности* и *вештине* које ће им омогућити да успешно схвате проблем, да успешно учествују у његовом решавању и да имају способност да успешно раде са људима.
- Личност чланова тима подразумева поседовање оних *особина* које ће допринети успешном раду групи, као што су спремност на сарадњу, отвореност, емоционална стабилност, савесност, кооперативност, лојалност итд. Прихватљива различитост је пожељна под условом да не ствара конфликте.
- *Спремност на тимски рад*, било да је резултат васпитања и развоја личности или резултат тренинга, веома је значајна.

6. Процес стварања и развоја тима захтева обавезан пролозак кроз процес *тренинга и обуке*. Тај процес подразумева стручно упознавање са тимским радом, фазама у развоју, улогама појединаца, могућим конфликтима итд.

7. *Место тима у организационој структури* захтева јасно дефинисање његовог места у односу на структуру организације, јер тим као ентитет у организацији представља све више самосталну организацију, односно целину. Ово је посебно значајно у случајевима када чланови тима остају у својим организационим јединицама на матичним пословима, а један део времена проводе у тимовима. Тада се појављује проблем двојног командовања који треба разрешити, или предупредити јасним правилима.

7. *Систем награђивања и оцењивање перформанси* чланова тима треба на почетку да буде усмерено на јасно одређена правила и критеријуме за мерење,

који ће бити показатељи да ли чланови и тим успешно или неуспешно ради. Такође, врло је важно да се унапред одреде награде и казне за чланове тима на основу резултата које тим постиже. Резултати тимског рада припадају свим члановима тима и зато сви морају да учествују у расподели тих резултата. Награђивање или кажњавање само појединаца у тиму може да има веома негативне последице на функционисање тима, а тиме и на његову ефективност. Све више се у пракси користи поступак да сами чланови тима вреднују перформансе, односно допринос сваког од њих и на основу тога одређују награде.

Резултати истраживања спроведеног у оквиру студије о тимовима (Leading Teams-Rocket Mentor, 2006) показали су да је за ефикасност тимског рада веома значајно да у процесу планирања и стварања радних тимова треба поштовати одређена правила: тиму треба да буде јасно које циљеве треба да реализује, да буде сагласан са задатим пројектом, да развије процес који ће да комплетира циљеве, да обучи чланове тима, да се извршавају задати процеси, на основу анализе и резултата рада треба да се изврши потребна корекција и самокорекција и да чланови буду у директној комуникацији.

С обзиром да је ова студија намењена лидерима који формирају тимове, тежиште се усмерава не неколико, по њима кључних, сегмената. Треба, пре свега идентификовати намере тима, другим речима разлоге формирања тима. То подразумева да сви чланови тима треба да знају и разумеју сврху, циљеве, задатке и намеру креирања тима, након чега треба одредити оквир активности тима. Иако, у принципу, тимови имају аутономију у доношењу самосталних одлука у фазама и процесима рада, виши менаџери морају да одобре, или да се сагласе са неким активностима тима (нпр: сагласност са буџетом, уговарање са спољашњим пословним партнером, са персоналним одлукама итд). У практичном и оперативном смеру они наводе листу активности, која претходи формирању тима. Ову листу активности чине:

- одређивање намере тима,
- које се активности очекују,
- који су очекивани резултати,

- са којим ресурсима се располаже,
- могући притисци и препреке,
- потребне квалификације и вештине,
- потребни чланови тима,
- проширивање ауторитета и одлука и
- потребно време за реализацију циљева.

Михаиловић и Ристић дају полазне, али и опште одреднице које су претпоставка за формирање тимова као облика радног процеса у организацији, сматрајући да, без обзира о каквој врсти тима се ради, тимове карактеришу: унапред дефинисани тимски циљеви и/или задаци, карактеристична тимска култура, клима и дизајн, стил управљања и вођења, усклађивање индивидуалних карактеристика личности, карактера, темперамента и способности (Михаиловић и Ристић, 2005). Формирати и развити продуктиван, ефикасан тим је врло сложен процес и захтева улагање много напора који увек даје позитиван допринос. У том напору треба бити проактиван (предвиђати), креативан и реалан. Један од планираних начина развоја тима је да се установе четири основне области проблема, а то су: *циљеви, улоге, процеси* и *односи*. Затим се, дефинисањем или описом ових области, одређују оквири развојних активности тима.

Из свега изнетог произилази да је активност на формирању и развоју тима сложен посао и по многим раван дизајну једне "мини" организације. У том процесу треба уважавати одређене факторе, јер они утичу на ефикасност тима и многе тимске процесе: на кохезију тима, улоге у тиму, задовољство радом, интеракцију чланова, сарадњу итд. Мекшејн и Вон Глинов сматрају да су основни структурни фактори које треба узети у обзир при формирању тима: 1. *карактеристике задатка*, 2. *величина тима* и 3. *избор чланова тима или састав тима* (McShane, & Von Glinow, 2003).

Тимови ће бити ефикаснији ако су им задаци и циљеви јасни и ако је сам начин извршења задатака одређенији (чланови тима могу брже да науче и прихвате своје улоге, начин рада је лакше схватљив итд.). Тимски рад и јасна структурираност задатака омогућавају брже прилагођавање међузависним задацима, пре свега у случајевима када чланови тима морају међусобно да деле радни процес на

појединачне задатке. Тада је потребна већа сарадња и кооперативност у обављању послова, што врло често доприноси већој одговорности чланова тима, као и већој мотивацији да раде заједно.

Када се говори о величини тима и избору његових чланова, онда је потребно детаљније размотрити све аспекте ових тимских активности које су од значаја за успех једног тима, о чему ће више речи бити у наставку рада.

4.2. Величина и састав радног тима

Величина тима утиче не само на понашање чланова, већ и на ефикасност постизања дефинисаних циљева. Величина тима утиче на: степен конфронтације чланова (већи број чланова, већа конфронтација), информисање и комуникацију, на ослобађање тензија (смањује се тензија са величином), на степен солидарности (са повећањем величине солидарност се смањује). Величина тима треба да буде усклађена са величином и значајем задатка. Ако је тим мали, губи се потенцијал за брзу размену већег броја идеја, ширењу нових знања, развоју нових идеја итд. Када су тимови већи, већи је и потенцијал за учење, будући да се у тимовима налазе запослени различитих компетенција и струка, са различитим искуством и праксом. Повећава се потенцијал за информисање, размену искуства, знања, идеја, доношење одлука, креативност итд. Чињеница је да су мале јединице ефикасније у обављању задатака од великих, па ипак, ако је тим добио комплексан неструктуриран задатак, бројнији тим ће бити ефективнији (Robbins, & Coulter, 2005).

У неким ранијим теоријама организације сматрало се да је идеална величина радне групе, па према томе и тима између 3 и 7 чланова, што је требало да утиче на ефикасност вођења тима. Међутим, данас када имамо све више комплексних неструктурираних и непрограмираних задатака, питање величине тима се решава у складу са природом проблема који се решава. Ефикасна организација тимског рада се прилагођава карактеристикама задатка који тим обавља и заснива се на принципу слагања (контигенција, конгруенција).

Поред величине, за ефективност тима веома је битан његов састав. Може се рећи да је састав тима један од најважнијих услова његовог успешног функционисања.

Стручњаци указују да нису сви појединци погодни за рад у тиму, иако поседују високе способности, знања и вештине. Чланови тима морају да буду спремни да се повинују тимским захтевима, да прихвате норме, одговарајуће улоге, вредности и правила тима, да буду спремни да мењају навике и да своје циљеве приближе или подреде тимским. У тимовима постоји потреба за одређеним начином интеракције његових чланова, у коме треба да доминира висок ниво кооперације, конкуренције и сарадње. Понашање чланова тима мора да се заснива на међусобној сарадњи, која подразумева пожељно прихваћен начин сарадње, који карактерише дух заједништва, лојалност, поверење и оданост једни према другима, али и групи као целини. Пожељан је и облик конкуренције когнитивне природе, који доприноси стварању нових идеја, мотивацији за учењем и стицањем нових знања. Квалитет односа зависи од начина како чланови тима сарађују, како се понашају у односу на задатак и на остале чланове. То значи да формирање тима, његов развој и успешност зависе од великог броја фактора које треба имати у виду, разумети и контролисати. Они могу да се групишу у *факторе структуре тима, процесе који се одвијају у тиму и питања лидерства*.

Један од најзначајнијих критеријума у дизајну радног тима односи се на фактор *структуре*, а то је *избор чланова тима* и одређивање *тимских улога* члановима тима. На основу одређених улога, врши се избор чланова тима. Улога у тиму је скуп типичних облика понашања који обезбеђују, или се претпоставља да ће омогућити извршење захтеваних активности. Улоге увек подразумевају унапред одређене, па зато и очекиване начине понашања у складу са положајем које члан има у тиму. Од сваког члана групе се очекује да има одређену улогу у тиму. Улоге су увек усмерене на обављање послова који проистичу из циљева и задатака тима. Сваки тим се дизајнира у складу са намером, задатком и циљевима, а састав тима треба да обезбеди да чланови тима са различитим индивидуалним карактеристикама и способностима могу да одговоре на улоге које се од њих захтевају.

Казенбах и Смит сматрају да, у селекцији приликом избора чланова тима, треба узети у обзир три критеријума: 1. *техничка или функционална експертиза*; 2. *способност за решавање проблема и доношење одлука* и 3. *способност*

успостављања добрих интерперсоналних односа (Katzenbach, & Smith, 1993, према Torrington et al., 2004, стр. 326).

Петковић и сарадници предлажу да се избор чланова тима врши на основу провере у којој мери појединац (Петковић и сар., 2009):

- *иде у сусрет решавању проблема,*
- *позитивно утиче на друге,*
- *поуздан у испуњавању обавеза,*
- *иновативан,*
- *уме да комуницира,*
- *тежи развоју и*
- *залаже се за циљеве групе.*

За ефикасно функционисање радног тима од битног значаја је јасно дефинисање улога његових чланова. Улога је сет очекиваних правила понашања чланова тима, сходно њиховом положају у тиму и организацији. Тако на пример, Мекшејн и Вон Глинов истичу да у ефикасности тимова постоје две врсте улога, оне које су оријентисане ка реализацији унапред дефинисаних задатака, и улоге оријентисане на односе у тиму (McShane, & Von Glinow, 2003, стр. 241).

Улоге оријентисане ка тимским задацима:

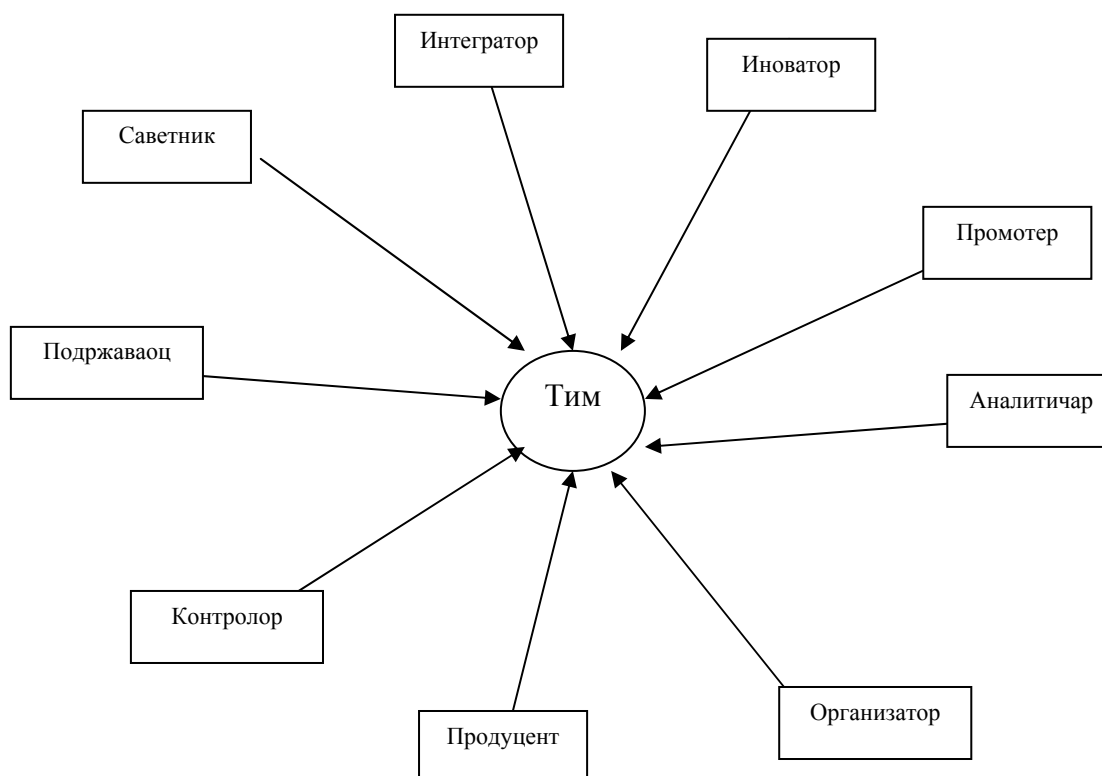
- *Иницијатор*- идентификује циљеве састанка као и начине да се на истим поради,
- *Трагач за информацијама* – трага за објашњењем идеја и/или додатних информација ради подршке неког става или мишљења,
- *Давалац информација* – даје и дели информације и/или мишљења о тимским задацима и циљевима,
- *Координатор*- координира подгрупама и конципира идеје,
- *Проценитељ* – процењује функционисање тима,
- *Онај који сажима* – сумира и меморише све у тиму,
- *Онај који даје оријентир* – концентрише тим на његове циљеве.

Улоге оријентисане на односе у тиму:

- *Усклађивач* – посредује у конфликтима и смањује тензију,
- *Чувар* – бодри и олакшава учешће свих чланова тима
- *Подржаваоц* - похваљује подржава идеје осталих чланова тима, показујући топлину и солидарност са тимом.

Слично овим ауторима и други аутори заступају сличну тезу да тимови треба да имају чланове са јасно дефинисаним улогама, које су потребне, више или мање, свим тимовима. Овај приступ заступа Робинс и сматра да у ефикасном тиму треба да постоје девет улога (Robbins, 1998, стр. 290):

- *Иноватор* који покреће, иницира и ствара идеје, независтан и динамичан индивидуалац без шаблона и ограничења.
- *Промотер* који има комуникативне вештине и способности, брзо схвата, пласира и промовише нове идеје.
- *Аналитичар* који анализира резултате, уочава предности и недостатке, предлаже решења и одлуке, располаже са релевантним информацијама.
- *Организатор* претаче идеје у акцију, ствара климу и утичу на тимску културу.
- *Продуцент* користи постојеће могућности, ствара конкурентску предност, окренут остваривању резултата.
- *Контролор* брине да се поштују тимске норме, правила, поступци, стандарди и сл.
- *Подржаваоц* који обезбеђује стабилност тима, подржава и охрабрује чланове тима, одговоран је за безбедност.
- *Саветник* прикупља све релевантне ставове и мишљења чланова тима пре доношења одлука.
- *Интегратор* води рачуна о јединству и заједништву тима, стимулише креативност и иновативност чланова, промовише односе сарадње и каналише могуће конфликте.



Слика 10: Улоге у тиму (Robbins, S. (1998). *Organizational Behavior: Concepts, Controversies, Applications*. Prentice Hall. стр. 291)

Овај приступ заступа и Белбин сматрајући да постоје различите улоге које су потребне у тиму, које поједини чланови треба да имају, али које могу бити и снага и слабост чланова тима (Belbin, 1993, према Torrington et al., 2004, стр. 326). Недостатак постојања неких од тих улога, може да доведе до мање ефикасности тима, а ако више појединаца има исте улоге, или већи број истих, може доћи до неслагања у тиму и до конфликта, који штетно утичу на његову ефикасност. Зато у одабиру чланова тима треба постићи равнотежу потребних тимских улога. Белбин сматра да су тиму потребне следеће улоге: *координатор, онај који обликује, креатор, истраживач ресурса, реализатор идеја, тимски радник, онај који надгледа и процењује, и стручњак.*

Као што је већ речено, улога у тиму подразумева перцепцију те улоге (како је види носилац улоге) и очекивано понашање које се очекује од носиоца исте. Међутим, треба указати на постојање појаве тзв. "извршавање" улоге, која излази из оквира очекиваних облика понашања, а последица су изненадних ситуација и начина реаговања чланова у зависности од способности, вештина и особина појединих чланова тима. То је појава када појединац у некој ситуацији радног

процеса преузме неку нову улогу и успешно је обави. Све то указује да у тиму постоје динамички процеси и могућност промена улога у њима.

У формирању и развоју тима значајну улогу имају *норме*. Норме су прихваћени стандарди понашања типични за чланове једне групе. Мада постоје норме карактеристичне за појединце, постоје заједничке норме које морају да прихвате и поштују сви чланови тима. Норме омогућавају да се предвиди понашање појединаца у тиму у одређеној ситуацији. Када се усвоје, норме постају правила понашања и односа у тиму. Оне у великој мери утичу на ефикасност тима, јер се односе на радни процес, понашање у раду, улагање напора, степен радног учинка односно перформанси, на лојалност тиму итд. Оне имају тако снажан утицај да могу да доведу до ситуације у којој предвиђање успеха у неком послу, које се заснива само на факторима способности и мотивације, могу да буду погрешна (Robbins, & Coulter, 2005).

Норме су неформална правила и очекивања које група формира у циљу регулисања понашања својих чланова, и односи се на понашања у свим областима радног процеса: подржавање организационих циљева, поштовање дисциплине (долазак на посао, састанке), понашање према клијенту, одсуствовање с посла, подела ресурса, поштовање и уважавање чланова тима, начини и облици сарадње итд. Постоје различити начини учења норми. Норме могу да се формирају тако што чланови тима уче да им то понашање помаже да успешно функционишу, или путем награђивања, на основу догађаја из историје тима, или на основу модела. Многи догађаји који се десе након формирања тима утичу на норме и њихов развој. Често чланови тима прихватају групне норме, јер се идентификују са тимом и желе да ускладе своје понашање са вредностима тима. На норме у тиму често утичу ставови, веровања и вредности чланова тима, који се покажу да доприносе постизању циљева тима. Ради се заправо о култури тима коју његови чланови прихватају и то показују кроз поштовање тимских норми.

4.3. Фазе у развоју и начин функционисања радног тима

Активности усмерене на развој тима, морају да буду у складу са стањем и фазама развоја тима. Према Такману постоје четири фазе у развоју тима (Tuckman, 2001, стр. 78): 1. *формирање*, 2. *исказивање*, 3. *нормирање* и 4. *функционисање*.

Петковић и сарадници, а по угледу на Лакурзиера, сматрају да сви тимови пролазе кроз животне циклусе, односно кроз сличне фазе развоја, од формирања до успешног функционисања (Locoursiera, 1997, према Петковић и сар., 2009, стр. 305). Аутори циклус развоја тима деле на пет фазних периода: 1. *фаза формирања и оријентације*, 2. *фаза незадовољства*, 3. *фаза одлучности*, 4. *фаза извођења* и 5. *фаза расформирања*. Изузев последње фазе, прве четири фазе су истоветне са Такмановим фазама, с тим што их аутори само различито називају. У овим фазама лидерство има "критичну улогу", и у сваком од поменутих периода развоја, доминантан је различит стил руковођења.

1. Прва фаза, по Такману је *формирање*, односно први корак у развоју, када чланови треба да сазнају шта треба да раде и која су им задужења. То је фаза опрезности, испитивања, процењивања о прихватању захтеваних облика понашања (Tuckman, 2001). Лакурзиер ову фазу назива *формирање и оријентација*, а у њој се чланови тима упознају са циљевима и задацима, и међусобно успостављају прве односе, опажају и оцењују једни друге (Locoursiera, 1997). То је фаза када су чланови тима високо мотивисани, због новог начина рада и великих очекивања, што доводи до појаве стрепње због неизвесности да ли ће тим успешно функционисати, да ли ће се они уклопити итд. Информисање о задацима и циљевима тима, о улогама појединаца, је основа даљег развоја тима, планирања, организације активности које ће се предузети. Улога лидера у овој фази је командна како би се сузбиле руководеће амбиције чланова тима. Зато се сматра да у овој фази стил руковођења има *наредбодаван* карактер.

2. Фаза *исказивања* је испољавање ставова и мишљења чланова, као и супростављање контроли коју група намеће. Могућност несугласица, неслагања и међусобне конкуренције, може да се претвори у конфликте или сукобљавање. У овој фази на крају долази до прихватања чланства у тиму,

и појединац постаје свестан да је део тима. Петковић и сарадници ову фазу називају фаза *незадовољства*, јер се уочава разлика између првог очекивања и стварне ситуације (Петковић и сар., 2009). Код чланова тима може да се јави збуњеност, незадовољство, па и неспоразуми и конфликти. Ова фаза захтева добро вођење, а лидер треба да се оријентише на саветодавну и сугеришућу активност са садржајима охрабрења на задатак и међусобну сарадњу. То подразумева претежно *демократски* стил руковођења.

3. У трећој фази долази до жеља за организованим радом, до прихватања правила, норми и стандарда понашања у тиму (нормирање). Такође, долази и до развоја добрих односа, стварања групног идентитета, другарства, солидарности, лојалности итд. То је фаза прихватања *норми*, када чланови тима постају отворенији, када једни друге слушају и када тим постаје стабилан. Поменута група аутора ову фазу називају *одлучност*, или *нормирања*, а може да се каже и фаза стварања стабилности, јер се успоставља јединство, добри односи и потребна кохезија тима. Поред усвајања норми, у овом периоду се изграђује култура тима, потребне вештине за послове, развија самопоуздање итд. Ова фаза је релативно кратка и тим је врло брзо спреман за улазак у следећу фазу.

4. Следећа фаза, према Такману, је фаза успешног *функционисања*. То је период када су успешно окончане претходне фазе и тим постаје функционалан (Tuckman, 2001). Постигнут је задовољавајући осећај припадности и оданости групи, као и усмеравање енергије са структуре тима на извршавање задатака и циљева. Ако тим успешно функционише, карактеристика ове фазе је задовољство резултатима рада, учешћем у тимским активностима, синергијом тимских резултата, развијено самопоуздање итд. У овој фази долази до осамостаљивања чланова и тима као самоуправног ентитета. Тим самостално функционише, решава проблеме, анализира резултате рада, доноси одлуке, а доношење одлука делегирано је на чланове тима. У овој фази изградње тима, улога лидера има консултативни стил са преласком у период осамостаљивања његових чланова.

5. Велики број тимова, нарочито они који припадају самоуправним тимовима, трају дуго јер су они резултат реорганизације и реструктурирања организације и опредељења за тимски процес рада. Међутим, тимови, нарочито они који су формиран ради решавања проблема, након обављеног посла престају да постоје и зато аутори говоре о петој фази *расформирања* тима. За ову фазу је карактеристично да су чланови тима задовољни обављеним послом и позитивно искуство желе да изразе кроз ново ангажовање.

Гринберг и Барон сматрају да у развоју тима постоје четири фазе, али су активности у њима груписани на различит начин, а доминацију садржаја активности по фазама изразили су на следећи начин (Greenberg, & Baron, 1998, стр. 276):

1. Прву фазу су назвали "*предрад*", у којој се одлучује о послу и циљевима који треба да се постигну; одређује се тим који треба да обави задатак, дефинишу се вештине и знања која су потребна за обављање посла, као и ауторитет који тим треба да има.
2. Друга фаза је "*стварање услова за рад*", у којој се обезбеђују услови и неопходни ресурси (материјални, људски, информациони, подршка организације и сл.), у циљу постизања успеха самог тима.
3. Трећа фаза односи се на "*формирање и изградњу тима*". За ову фазу је карактеристично одређивање састава и чланова тима, прихватање задатака и сврхе тима, као и одређивање одговорности у тиму.
4. Четврта фаза је "*функционисање*" тима и пружање асистенције од стране супервизора тима, уколико је то уопште потребно (решавање проблема и отклањање грешака везаних за тим, обезбеђење "додатних" ресурса и сл.).

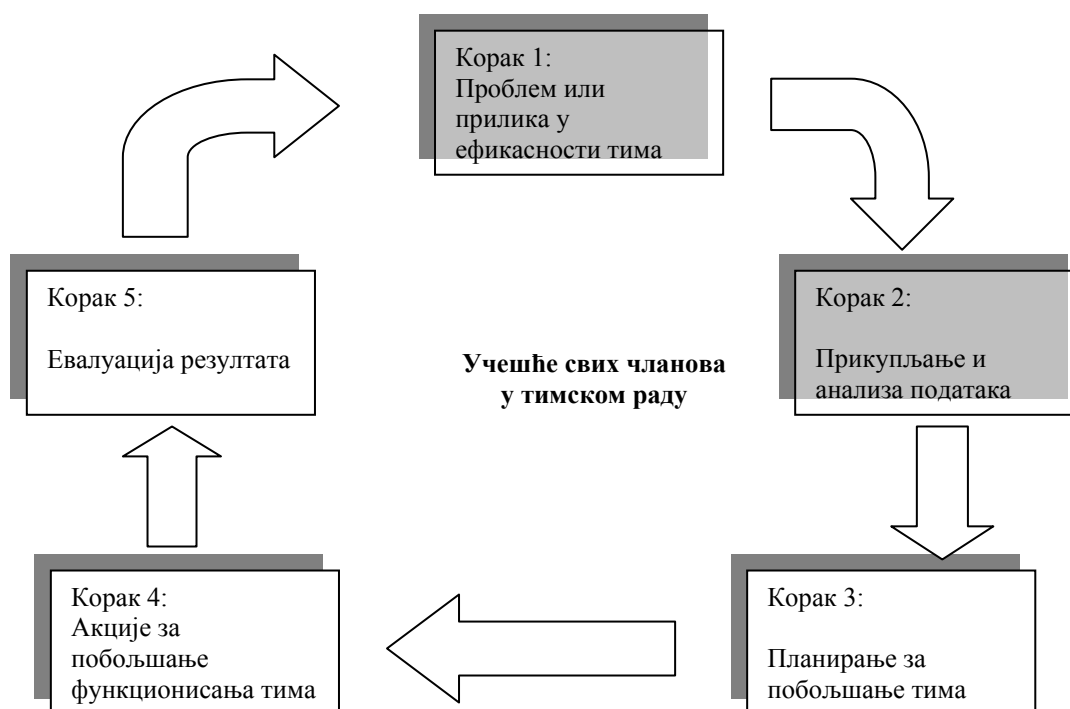
На основу изнетих ставова из литературе може се закључити да је процес формирања и развоја тима важан менаџерски посао у организацији. Ради се о посебној активности дизајнирања, само не базичног модела структуре који остаје постојан, него дизајнирања тимова као надоградње, односно суперструктуре (Mintzberg, 1979). Сви аутори када говоре о формирању и процесу развоја тима,

сматрају да је од велике важности стварање повољне *климе* и развијање таквих облика понашања чланова тима, у којима су доминантни - *сарадња, поверење и конкуренција*. *Сарадња* у групи подразумева развој заједништва, посвећеност и лојалност тиму. *Поверење* је значајна карактеристика тимова који су ефикасни. Она се заснива на веровању чланова тима у интегритет (карактерне особине чланова тима, њихово поштење), компетентност (знање, вештине, способност чланова), конзистентност у понашању (поузданост, доследно понашање), лојалност (заштита тима и чланова, оданост) и отвореност чланова (Петковић, 2011). Када се говори о *конкуренцији*, мисли се на такмичење, које подразумева различитост у мишљењу, ставовима и идејама, који су неопходни за развој, унапређење и динамику тима. Истовремено различите емоционалне реакције треба потпуно, или у највећој мери, елиминисати.

4.4. Изградња тимова (Team building)

Изградња и развој тимова и тимског рада је процес који није једноставан и који често наилази на бројне проблеме и препреке. Тај процес мора да буде плански, негован и подржан од стране свих чланова тима. Наиме, у почетним фазама креирања тима, веома је важно превазићи проблеме и изазове спајања чланова, прилагођавања њихових знања, вештина и компетенција, и обезбеђење њихове комплементарности, уз јасно дефинисање тимских норми и улога. Међутим, и у каснијим фазама свог развоја, тимови се могу суочити са проблемима недостатка тимског рада и духа, што нарочито долази до изражаја приликом флукуације чланова тима или када чланови изгубе из вида своје улоге и/или тимске циљеве. Овакве појаве јасно утичу на смањење ефикасности тима и угрожавају његову кохезивност. Са појавом проблема, јавља се потреба приступању планским активностима које би биле усмерене на идентификовању проблема, прикупљању релевантних информација у вези са истим, и планирање и имплементација плана акције усмерених на унапређење развоја и функционисања радног тима у будућности. Оваква планска активност назива се *изградња тимова* или како је већ одомаћен израз у домаћој литератури и пракси *Team building*. Изградња тима је високо кооперативна активност уз активно учешће свих чланова и представља

континуиран део сваког плана једног радног тима (Schermerhorn, Hunt, & Osborn, 2005). Она мора бити базирана на подацима добијеним из упитника, индивидуалног или групног интервјуа, номиналног групног састанка, посматрањем и сл., са циљем добијања одговора на питања: Колико се добро (ефикасно) ради, у смислу испуњења постављених задатака и циљева?; Колико су чланови задовољни тимом и начином његовог функционисања?. На слици 11 су приказане фазе и начин процеса изградње тима.



Слика 11: Процес изградње тима (Team building) (Извор: Schermerhorn, Jr. J., Hunt, J., Osborn, R. (2005). *Organizational Behavior* (ninth edition). John Wiley & Sons, Inc. стр. 223)

Постоје четири главна начина изградње тима:

- а) дефинисање улога - приликом изградње тима, неопходно је јасно доделити и дефинисати улоге члановима тима, чиме се они охрабрују да схвате важност својих улога, задужења и одговорности;
- б) постављање задатака и циљева – дефинисање и појашњење тимских задатака и циљева, у смислу да тим има задатак који је јасан, препознатљив и значајан за организацију, повећава идентификацију чланова са тимом, повећава њихову мотивацију за оставрење циљева;

в) решавање проблема – преиспитивање процеса доношења одлука и идентификовање начина да овај процес буде што ефикаснији и да су донете одлуке најбоље, при чему су две технике тимског учења најважније- дијалог и дискусија;

г) интерперсонални процеси - успостављање добрих међуљудских односа базираних на сарадњи, разумевању, поверењу, отвореној комуникацији и дијалогу. Кроз дијалог, чланови тима воде конверзацију, развијајући на тај начин "заједничке менталне моделе идеалног тимског процеса" (McShane, & Von Glinow, 2003, стр. 248-249).

Изградња тимова, постаје све популарнија активност савремених ораганизација у циљу побољшања развоја и динамике тима. У пракси могу да се примете врло алтернативни и, рекло би се, врло ексцентрични облици његове изградње, као што су активности "под ведрим небом"- тимови дивљине, ратови "raitball", трчање са препрекама и сл. Циљ оваквих активности јесте формално "повлачење" тима ван радног места, са јединим циљем да се потигне степен мотивисаности чланова, осећај заједништва и тимског размишљања, и доношења одлука у претећим и опасним ситуацијама. Међутим, ове активности захтевају добру испланираност, али и материјалне трошкове. Неке од активности изградње тимова показале су се као врло успешне у побољшању тимске ефикасности. Најчешћи проблем који се јавља је начин размишљања корпоративних руководиоца, који претпостављају да управо горе поменуте активности представљају општа решења у решавању тимских проблема и његових дисфункција и да тај проблем треба решавати ad hoc. То није тренутна "вежба", већ је то процес коме треба прићи искључиво плански и конструктивно.

4.5. Лидерство у тиму

У свакој дебати о успеху организације лидерство заузима прво место на листи фактора тог успеха. Лидерство је социјални процес у коме учествују лидер и његови следбеници, односно руководиоца који има лидерске особине и запослени који га подржавају, тако што прихватају да раде на остваривању циљева организације, које је лидер поставио, са или без њиховог учешћа.

Тимски рад подразумева лидерство и то лидерство са учешћем чланова тима у свим тимским активностима и процесима. Може се с правом тврдити да су тимски рад и лидерство две стране исте медаље. Наиме, са савременим стилем лидерства афирмисан је тимски рад, а успех тимског рада подразумева лидерство и лидера, не само лидера појединца, него лидера сваког члана тима. Другим речима, лидерство је произвело тимски рад, а тимски рад је довео до развоја колидерства или дистрибутивног лидерства у организацији.

Развој и функционисање тима је динамички и континуиран процес, што само указује на бројне промене у периодима управо његовог развоја и функционисања. Та чињеница говори о динамичким дешавањима у тиму, о деловању тих процеса на сваког члана тима, на енергију и потенцијале са којом чланови и тим као целина располажу и учествују у раду, о утицају на понашање сваког члана тима и његово функционисање. Процеси у тиму утичу на односе у тиму, дају снагу тиму, а она утиче на сваког члана, што је претпоставка да дође до потребних промена. Да би се успешно управљало и контролисало процесима у тиму у свим фазама његовог развоја и функционисања, неопходно је идентификовати и разумети те процесе. У процесу формирања, развоја и функционисања тима кључна је улога лидера, односно вође тима (тимски лидер). Сви истраживачи, практичари и теоретичари слажу се, да лидер обједињује и утиче на све факторе који чине контекст организационог учења и функционисања тимова. Међутим, његова улога у организацији која учи је битно различита од традиционалног схватања вође да су они посебни људи, хероји, харизматичне особе које уносе енергију и изводе организацију из проблема и кризе. Вођство у организацијама које уче и лидери у тимовима оријентисани су на нове, много суптилније активности и улоге.

Да би се остварили циљеви и задаци који се групи постављају и да би се успешно обавили послови који се захтевају од вође тима, лидер мора да поседује стручну експертизу односно да има способности, знања и вештине из области стручних послова које тим треба да обавља, али и "вештине из домена међуљудских односа и посебне вештине које се могу сврстати у групу концептуалних (организационе, креативне, стваралачке, лидерске, финансијске, информатичке, итд.)" (Михаиловић и Ристић, 2005, стр. 84). Посебно треба указати на потребу поседовања особина личности које су веома важне за успешно вођење тима.

Лидер тима треба да поседује вештину и способност комуникације, да буде спреман на сарадњу, толерантан и флексибилан, стабилан као личност, спреман да саслуша и прихвати идеје других, мотивисан, са снажном енергијом да покрене тим и превазиђе проблеме, да има поверење у чланове тима. Својом мотивисаношћу у раду и потребом за успехом треба да буде пример другим члановима тима. При томе, треба да буде ауторитативан и снажан у истрајавању дефинисаних циљева, посебно у деликатним ситуацијама када се појаве препреке и проблеми.

Током обављања својих послова, тимски лидер има два основна приоритета како да успешно управља спољашњим ограничењима и како да ефикасно обезбеди обављање тимског процеса. Из ових приоритета, произашле су специфичне улоге лидера у тиму (Robbins, & Coulter, 2005, стр. 435-436): лидер у тиму успоставља *везу са спољашњим светом* (виши ниво менаџмента, други радни тимови у оквору организације, клијенти и/или снабдевачи) и на тај начин размењује информације са спољним стејкхолдерима и са члановима тима; *посредник*, посредништво је битно за све проблеме и спорне ситуације, када тим потражи помоћ од лидера за изналажење решења; *менаџер за конфликте*, лидер у тиму открива проблем, утврђује шта је извор проблема, ко је укључен у исти и подстичући креативну дискусију међу члановима, идентификује све расположиве опције за разрешење проблема; *учитељ*, при чему даје објашњења за очекивања, улоге и одговорности чланова тима, они их обучавају и мотивишу, како би се одржао висок ниво радних перформанси у тиму.

Улога лидера тима је различита у појединим фазама развоја и постојања тима. Његова улога је по многим истраживачима критична у првим фазама формирања и развоја тима. У том периоду, његове акције су усмерене на дизајнирање тима, идентификовање тимске улоге, на одређивање и селектирање чланова тима потребних за те улоге. У првим фазама, он одређује оријентацију заједничког рада, пројектује задатке тима, ствара услове да тим има потребне материјалне ресурсе за рад, утврђује ауторитет и одговорност које тим има у постизању стратегије и дефинисање циљева. Ове активности лидера су потребне да би тим могао да почне са радом. Лидер ради заједно са тимом и у тим активностима одређује циљеве, стара се да се испоштује одређена оријентација и да се тим

чврсто држи постављених задатака. Улога лидера у вези са овим је да утврди, не само да ли су јасни и оствариви циљеви тима, већ да све његове чланове укључи у процес дефинисања циљева на прецизан и детаљан начин, кроз одређивање мањих и краткорочних циљева. То ће омогућити да се чланови тима осећају као део заједничке мисије и да су одговорни за постизање заједничког циља.

У овом периоду лидер је одговоран да кроз организациони дизајн тима створи услове да се развију *културне вредности и клима за перманентно учење*, као услов постизања радних циљева и задатака који воде потребним променама у организацији. То је могуће остварити кроз улогу лидера која треба да обезбеди добру комуникацију и стално информисање чланова тима, да подстиче њихову аутономију, и потребу да се усавршавају, да уче и да се развијају, да створи такву атмосферу и климу у којој ће чланови тима сами предлагати и креирати нове идеје, и у којој ће се научити да самостално доносе одлуке, у којој ће умети активно да слуша ставове других.

Природа процеса тимског рада, његова аутономност захтева константно доношење одлука, али је потребно да сви чланови тима буду укључени у процес доношења одлука. Тимска одлука има предност над одлукама појединаца, јер појединац има мање информација од тима, више је субјективан, у тиму је могућа размена и кориговање информација и мишљења. Пошто се претпоставља да су у тиму компетентни стручњаци, то је вероватније да ће они донети и најбољу одлуку. Навикавање на сам процес доношења тимске одлуке одвија се у процесу дискусије у тиму и изношења индивидуалних предлога, мишљења и ставова. То не значи да сваки члан доноси одлуку на нивоу тима, већ да сваки члан тима треба да буде укључен у тај процес, и да да подршку тој одлуци. Бити активни део тима, значи прихватити чињенице и подржати одлуку тима, и ако одлука није онаква како неки члан тима мисли да треба да буде. Значајно је да тим донесе заједничку тимску одлуку на основу сагласности свих чланова. Постоје различите варијанте доношења одлука у тиму, ако тим као група не постигне лако сагласност:

- лидер предложи одлуку тиму (важно је да постоји поверење у лидера);
- већина се сагласи са одлуком (они који се не слажу остају ван процеса доношења одлуке);

- изабере се група или подгрупе које се усагласе и у име тима доносе одлуку и
- доношење одлуке путем консензуса.

Постоје ситуације у којима се до одлуке долази на основу мишљења која се заснивају на елаборацији истине, или на истицању ризичних решења која могу да преовладају у коначном доношењу одлуке. У свим варијантама важно је да улога реалног промишљања и логичког закључивања, буде доминантна и изнад "ега" сваког члана. Да би се ово постигло неопходно је да лидер константно подстиче комуникацију између чланова тима. На тај начин се остварује размена информација, стиче више и ново знање, размењују искуства итд. Комуникација у тиму је важан фактор да се одржи успешно функционисање тима, и да се избегну несугласице или конфликти. Улога лидера је да подстакне дијалог код чланова тима, као облик комуникације у тиму. У том смислу, лидер прво мора пажљиво да слуша и да увек буде отворен за мишљење и идеје других. Сам треба да подстиче да чланови тима дају своје идеје и предлоге, и да их уважава и користи. Лидер треба да вреднује вредности других, да утиче и подстакне чланове да и они дају лични допринос својим идејама. Уважавање мишљења других чланова постаје начин рада који треба сви да прихвате, негујући стил сталне комуникације међу члановима тима, представља најважнију карику за успех тима и његових чланова. Стога, лидер треба да охрабрује чланове тима да дају своје мишљење на састанцима, да разговарају о циљевима, да се подсећају детаља и да на тај начин буду сигурни у којој мери доприносе истој ствари. Према супротним мишљењима и идејама треба приступати пажљиво, по могућству претворити их у креативан конфликт који може да буде извор нових идеја. Ако лидер игнорише идеје других, њихову мотивисаност да саопште своје мишљење, или да своје знање искажу, доћи ће до смањења мотивације и повлачења чланова тима, чиме ће се ограничити и нарушити процес преношења знања, информација, односно трансфер учења, што је једно од основних својстава рада у тимовима. Коришћење идеја чланова тима, доприноси повећању степена мотивисаности и покреће напредовање и развој тима, што води адекватном награђивању и тима и појединаца у њему. Смањењем мотивације, губи се енергија чланова тима, а без ње нема ни учења, па ни промена.

У доношењу одлука, посебна улога лидера је да не упадне у замку групног мишљења које може да буде опасност у доношењу тимских одлука. Оно се испољава у тенденцији гашења тима, одбацивања нових идеја, ставова, мишљења и информација, непроверавања истих, и веровању да су само њихови предлози исправни, као и инсистирање да сви чланови тима морају да подрже те предлоге и одлуке. Доминација групног мишљења може да утиче на доношење тимских одлука које су се касније показале као погрешне. Што је још горе, може да дође до подржавања погрешних одлука и даљег инсистирања на њима.

Као што је већ речено, стил руковођења лидера се мења у зависности од фазе развоја у којој се тим налази. У фази формирања и оријентације тима, стил лидера има форму наређења, у другој фази преовлађује улога да охрабрује и усмерава чланове тима на сарадњу тако да лидер има форму демократског вођења. У трећој фази нормирања изградње културе тима и осамостаљивања, доминира консултативни стил лидерства, и у фази оптималног функционисања долази до делегирања ауторитета на чланове тима, па се то назива делегирање или осамостаљивање (Петковић, 2011). У савременим условима пословања, тимски лидер мора да има висок ниво компетенција, и то пре свега: предузимљивост, прилагодљивост, комуникативност, интегритета, мотивисање својих следбеника, проактиван однос према знању и променама, оријентисаност на квалитет, и социјалне вештине (Михаиловић и Ристић, 2011).

4.6. Кохезија тима

Групни процес који се такође одвија у тиму, а од којег зависи функционисање сваке групе, па и тима, јесте кохезивност тима. Кохезија је сложен процес и зависи од интеракције међу члановима тима (спремност на сарадњу, јединство у ставовима и мишљењу, слагање, степен мотивисаности и сл.) и највише је проучаван динамички процес у групи. Више или мање сви аутори на сличан начин дефинишу овај процес. За Мекшејн и Вон Глинов кохезија је "степен привлачности коју људи осећају према тиму и њихова мотивација да остану чланови тима" (McShaine, & Von Glinow, 2003, стр. 241), а за Карон (Carron, 1982) кохезија је динамички процес који има тенденцију неговања осећаја заједништва

и постизања тимских циљева и намера. Фестингер сматра да је кохезија целокупно поље свих снага које делује на чланове да остану заједно у групи (Festinger, 1968). Он сматра да постоје две силе: прва је позитивна привлачност коју сама група поседује – задовољство односима, интерперсонална привлачност, пријатељство, емпатија итд., и друга тз. "контролна", која показује у којој мери група служи постизању циљева појединаца.

Доживљај кохезије се јавља не само када чланови тима верују да ће им тим помоћи да остваре своје личне циљеве и да задовоље своје потребе за афилијацију, већ и кад појединац постаје део личног и друштвеног идентитета. Јукелсон и сарадници (Yukelson, Weinberg, & Jackson, 1984) су указали да је кохезија мултидимензионални процес, кога чине четири компоненте или димензије:

- *привлачност групе* (поносити се чланством и заједништвом, осећати да си прихваћен и да си део тима, чланство омогућава лично задовољство и друштвени статус и сл.),
- *јединственост у намерама* (прихваћеност тимских циљева и идентификовање личних са заједничким циљевима, прихватање индивидуалних и заједничких активности које воде постизању циљева),
- *квалитет тимског рада* (тимски рад и залагање, стручност и компетентност у раду) и
- *вредноване улоге и ефекти тимског рада* (мерење резултата и постигнутих циљева, цењење улоге и допринос сваког члана тима).

Да би се боље разумела улога кохезивности у функционисању и ефективности тима, неопходно је указати на узроке и ефекте кохезивности, из разлога што динамика процеса кохезије тима указује на повезаност циркуларних (узрочно-последичних) процеса. То значи да у функционисању тима постоје, често кружни, узрочно последични процеси, где је тешко утврдити шта је узрок, а шта последица. Реч је о ситуацији када узроци кохезије или њени ефекти, утичу на понашање чланова тима, или на целу групу, на резултате рада и ефекат тима, а они делују повратно и постају даљи узрочници кохезије тима. Тим који има виши степен кохезије је успешнији, а чланови тима који је успешнији имају веће

задовољство што су чланови баш тог тима, а задовољство доприноси повећању степена кохезије и тако у круг. Динамички процеси у групи, односно у тиму утичу да је кохезија променљива и да у интеракцији са разним факторима као што су успешан-неуспешан рад, задовољство, прихватање улога, мотивација и вођство, доприносе динамички њеног испољавања у тиму. Доказано је да већа кохезивност доприноси повећању успеха тима. Успех може да створи *ефекат спирале*, јер успешнији тимови су кохезивнији, а повећана кохезивност доприноси повећању успеха.

Највећи број испитивања узрока кохезивности потврђује претпоставку да су основне карактеристике тима привлачност за чланове, затим привлачност за нове чланове, сличност међу члановима, привлачност заједничких циљева, односи међу члановима тима, стил вођења тима, степен самосталности чланова, добра сарадња и слагање чланова итд. Сматра се да су најбројнији узроци кохезивности: фактори средине, персонални, фактори вођства и тим као ентитет са својим карактеристикама.

Фактори средине се односе на тимске улоге, норме, одговорности и придржавања моралних и других принципа која су успостављена у тиму или организацији. Тимски циљеви, програми, место и улога тима у радном процесу и организацији, стил и метод рада у тиму су фактори који му дају привлачно својство и доприносе његовој кохезији. Сваки од ових фактора има утицај на кохезију тима. Пример сложености односа ових фактора и њихов утицај на тимску кохезивност и његову ефикасност, показује улога норми, моралних принципа и вредности. Утицај кохезије на учинак тима зависи од тога колико су норме тима сагласне са организационим циљевима. Уколико тимске норме постављају високе нивое успешности, и ако је кохезивност тима висока, онда ће тимови остваривати висок ниво продуктивности. Ако су норме у тиму такве да дозвољавају ниже перформансе, онда ће продуктивност бити нижа и код тимова са високом кохезијом. То значи да ће тимови са високом кохезијом имати нижи степен успешности у постизању циљева, ако су норме ниже и ако се супростављају организационим циљевима, јер кохезија тима мотивише чланове тима да раде на нивоу који је сагласан нормама, које се постављају тиму или организацији. Постоји и обрнути ефекат, када високе норме постигнућа позитивно утичу на

кохезивност, јер су чланови тима задовољни успехом, идентификују се са групом, повећавају мотивисаност за тимски рад и на тај начин постижу већу кохезивност, чиме се добије непрекидни кружни ток (McShane, & Von Glinow, 2003; Schermerhorn, Hunt, & Osborn, 2005).

Високе	Ниске перформансе	Високе перформансе
	"Најгора" ситуација	"Најбоља" ситуација
Ниске	Средње ка ниским перформансама	Средње перформансе

Негативне

Позитивне

Норме групних (тимских) перформанси

Слика 12: Утицај кохезивности и усклађивања норми на групне перформансе (Извор: Schermerhorn, Jr. J., Hunt, J., Osborn, R. (2005). *Organizational Behavior* (ninth edition). John Wiley & Sons, Inc. стр.229)

Објашњење за ово може да буде у чињеници да је у више кохезивним тимовима залагање чланова тима веће у остваривању циљева, што су они задовољнији, спемнији да улажу већи напор у рад и да се жртвују за тим. Тимови са високом кохезивношћу одликују се тимским духом, пријатељством, разумевањем, лојалношћу и сарадњом.

У факторе средине кохезивности треба посебно навести ситуације када се тим суочава са спољним препрекама које могу да се манифестују у форми конкуренције, неповољних правила и прописа, немогућности да се обезбеде потребни услови и сл. Тада ови фактори делују на повећање кохезије, јер су чланови тима више мотивисани и сматрају да имају способности да превазиђу препреке и претње са којима не могу да се појединачно изборе. И у овим случајевима, постоји појава супротног ефекта: ако су препреке велике, при чему се кохезија и мотивација за успехом повећава, може да дође до стресне ситуације,

велике напетости чланова тима, при чему тимови доносе мање ефикасне одлуке, што за последицу има мање остварен учинак.

У персоналне факторе убрајају се три групе особина: а) лична оријентација чланова тима, која се односи на мотивисаност да се постигну тимски циљеви, да се кроз тимске заједничке циљеве задовоље и лични, да се одржи слагање и хармонични односи у тиму, да кроз успех тима буде вреднован и лични допринос; б) индивидуално задовољство кроз успех тима, има снажан утицај на кохезију тима, а истовремено је последица добре кохезије, о чему је било речи; в) индивидуалне сличности и разлике се односе на персоналне факторе као широку категорију која обухвата особине личности, демографске карактеристике, образовни ниво, социјални статус итд. То значи, да појединци који су склони сарадњи, добрим односима, емоционално су стабилни са добром контролом свог понашања, са вишим образовањем, утичу на кохезију тима и значајно доприносе његовој ефикасности. Особе које су осетљивије за потребе других, које имају развијену емпатију и добре личне односе, са особинама које указују на сличност чланова, а које су раније поменуте, смањује појаву дисфункционалних конфликта, а и када дође до конфликта, чланови високо кохезивних тимова их решавају брзо и ефикасно. Већа сличност чланова доприноси њиховом међусобном привлачењу, а тиме и већој кохезивности.

Вођство и тим као фактор су сложени и интеракцијски условљени. Начин - стил вођења, улога лидера и његов однос са члановима групе, стручност и персоналне карактеристике лидера су значајни фактори који утичу на кохезију тима.

Тим као група са својим дефинисаним циљевима, њихово приближавање циљевима чланова тима, доприноси везаности чланова за тим. Жеља да се постигне задати тимски циљ доприноси кохезивности екипе, а и сам је последица кохезивности.

Односи међу члановима тима могу да се испоље у различитим облицима понашања као: сарадња, такмичење и конфликт. Сваки од ових облика понашања може да се испољи у различитим варијацијама и да утиче на друге облике понашања, па и на кохезију тима. Сарадња је неизбежан услов успешног функционисања и ефективности тима, без обзира о каквом процесном облику рада

је реч. Постизање циљева сарадњом свих чланова тима повећава се степен задовољства и појединаца, и тима као целине, доприноси већем јединству тима.

Такмичење у оквиру тима има своју позитивну улогу уколико се појављује као позитиван ривалитет. Када овај ривалитет подстиче и мотивише чланове да више раде и уче, и када се схвати и прихвати као нешто што не угрожава улогу и функционисање сваког члана и тима као целине, онда он може да делује на развој сваког појединца и тимске кохезије. Уколико је овај ривалитет обогаћен добрим, искреним познавањем и прихватањем сваког члана тима, ако је допуњен особинама толеранције, привржености тиму, пажљивошћу, оданости и потребом за дружењем и међусобним поштовањем, онда ће овај облик такмичења имати значајан утицај на кохезију тима и његову ефективност.

Улоге чланова тима и целокупна активност тима је такође фактор, јер није исто да ли су сви чланови подједнако активни и да ли су сви задовољни тимским улогама. У тиму у коме су положаји и улоге чланова тима јасни, прихваћени и уважавани, чланови тима ће бити задовољнији својом активношћу, а тиме ће утицати на већу кохезивност тима. *Величина тима* је такође фактор кохезивности. Познато је да мањи тимови могу лакше да се сложе, сарађују, координирају и изграде већу кохезивност, али не значи да су најмањи тимови нужно кохезивнији. Једноставан разлог је што мали тимови имају недостатак потребних чланова, што их спречава да испуне задате задатке и циљеве.

Све ове карактеристике које се односе на кохезију тима треба узети у обзир при избору чланова тима, одређивању улога у тиму, избора лидера итд.

О ефектима кохезивности је било речи, али је неопходно да се они експлицитно и концизно наведу. Највећи број ефеката кохезивности може да се сведе на следеће ефекте (Shaw, 1976; Рот, 2010):

1. Прва група ефеката кохезивности испољава се у *снази тима (групе)* да *утиче на своје чланове* да спремније прихватају постојеће или формирају нове тимске (групне) норме, да прихватају своје и улоге других чланова, да брже доносе одлуке итд.
2. Ефекти добре кохезивности групе, односно тима, испољавају се кроз *брже прихватање и извршавање поверених задатака*, што указује на прихватање заједничких, односно тимских циљева и задатака. Ова група

ефеката омогућава бољу комуникацију и ствара услове за добре односе, што за последицу има да се заједнички задаци и индивидуалне обавезе прихватају као заједничке, а не наметнуте од других. То ствара климу за веће залагање и улагање већег напора у извршавању задатака, у односу на тимове са мањом кохезијом.

3. Већа кохезивност тима ствара осећај *веће сигурности и задовољства предузетом активношћу*. Сваки члан, и поред различитих улога и положаја у тиму, јасно види свој допринос у постизању заједничког циља, што се вреднује од стране других чланова и лидера тима. То даље доприноси већем самопоуздању и мотивисаности, бољим односима, стабилности тима итд.

Сви ови ефекти доприносе постизању веће ефикасности тима, односно успешнијем извршавању заједничког циља.

4.7. Конфликти у тиму

Чињеница да је тим најсавршенији облик организовања сваке организације, са јасно дефинисаним циљевима и задацима, улогама чланова тима и нормама њиховог понашања, не значи да се појаве неслагања, неповерења, супростављање, сукоби, односно конфликти у тимовима не дешавају. Напротив, конфликти уколико су афирмативни и уколико се њима управља на прави начин, саставни су део тимског рада и често су пожељни, јер управо они мотивишу чланове тима и доприносе бољој афирмацији стварања нових идеја, размени информација, синергијском ефекту и повећању његове ефикасности. Конфликте у тиму не треба занемарити и пустити их да се стихијски "реше", већ је потребно утврдити врсту, узроке њиховог настанка, као и његове последице, и сходно томе, приступити стратегији њиховог управљања.

Базични узроци настанка конфликта у тиму могу бити: персонални и тимски. Персонални узроци конфликта настају услед: различитих особина личности чланова тима, разлике у њиховим ставовима, вредностима и предрасудама; искривљене перцепције чланова тима; неповерења међу њима и грешке у комуникацији. Тимски узроци конфликта указују на последице у самом тиму,

његовој структури, клими, у процесу доношења одлука, дефинисању улога, систему награђивања, планирања и буџетирања у тиму.

Амасон и Томсон наводе да когнитивни и афективни конфликти у тиму могу настати у процесу интеракције чланова тима поводом одрђеног проблема или међусобне личне нетрпељивости (Amason, & Thompson, 1995, према Петковић, 2011). Когнитивни конфликт или конфликт типа С је пожељан конструктивни облик понашања чланова тима, који настаје услед постојања њихових различитих мишљења, ставова и идеја за решавање неког проблема. Афективни конфликт или конфликт типа А је штетан деструктивни облик понашања, који је везан за личност, личну нетрпељивост, завист и мржњу чланова тима.

Садржај конфликта одређује да ли настаје: *конфликт интереса* (најчешћа врста конфликта у односима, настаје када различити лични интереси, мотиви и потребе појединаца угрожавају опште интересе тима); *конфликт вредности* (најтежи облик конфликта, настаје услед различитих система вредности чланова тима, што доводи до сукобљавања различитих уверења унутар тима); *конфликти улога* (произилазе из погрешно дефинисаних и/или протумачених улога у тиму, као и услед избора личног приоритета улога сваког члана тима); *конфликти информација* (проузрокован услед некавалитетног система комуницирања и протока информација, њиховог погрешног интерпетирања, неинформисаности чланова тима и сл.); *конфликти у односима* (конфликти проузроковани некавалитетним међуљудским односима, одсуством разумевања, емпатије, коректности, колегијалности и сл.) и *структурирани конфликти* (конфликти узроковани објективно неповољним условима рада тима - ограниченошћу расположивих материјалних и нематеријалних ресурса, удаљености чланова тима, недостатком времена, неповољним радним условима и сл.).

Иванчевић и сарадници сматрају да постојање вишеструких улога код појединаца, њихово дефинисање и сходно томе очекивана понашања, најчешћи су узрочници настанка тимских конфликта. Ови аутори у фокус тимских конфликта стављају *конфликт улога*, односно конфликт који настаје: када дефинисане улоге нарушавају основне вредности, ставове и потребе појединца; када чланови тима дефинишу улоге сходно њиховим различитим очекивањима, и услед суочавања са

различитим улогама, односно интересима (конфликт интереса) (Ivancevich, Gibson, Donnelly, & Konopaske, 2005. стр. 256).

Сваки конфликт може да се окарактерише као *конструктиван* и *деструктиван* конфликт, сходно последицама на функционисање тима и коначном исходу реализације насталог конфликта.

У конструктивном конфликту, кооперативним приступом чланова тима, трага се за оптималним решењем, односно долази се до позитивног исхода. Дозирани антагонизам, ривалитет и прихватљив ниво нетрпељивости треба да омогући сукобљеним странама да упознају мишљења и ставове супротне стране и заједничким снагама изнађу решење и омогуће унапређење функционисања тима. С друге стране, деструктивни конфликт има лоше реперкусије на функционисање, а некад и на опстанак тима, јер онемогућава проналажење квалитетног решења конфликта, што у тиму ствара само неповољну - климу услед присуства бројних негативних емоција (апатичност, агресивност, нетрпељивост и непријатељског става према неистомишљеницима у тиму).

Конфликт у тиму може да има штетне или корисне ефекте у зависности од тога на ком нивоу се исти налази: оптималном, високом или ниском нивоу. Сходно томе, вођа и чланови тима треба да улажу додатни напор у процесу управљања конфликтом, тако што ће сваки конфликт довести на оптималан (функционалан) ниво. У циљу конструктивног решавања конфликта у тиму потребно је предузети следеће кораке:

1. дијагностиковати конфликт (дефинисати врсту, интензитет и степен деструктивности конфликта);
2. признати и изјаснити се о конфликту;
3. дефинисати предмет и узроке конфликта и
4. приступити решавању конфликта-трагати за оптималним решењем.

Тактике које се користе у процесу управљања конфликтом су: конфронтација, повлачење, присиљавање, ублажавање и компромис (Михаиловић и Ристић, 2005).

Приликом решавања конфликта у тиму, могуће је применити једну од три основне стратегије: стратегија преговарања, стратегија надређеног циља и стратегија посредовања (Петковић, 2011, стр. 157-159):

- *Стратегија преговарања*- је најчешће примењиван начин решавања конфликта. Преговарачке стране непосредним комуницирањем започињу процес преговарања и то применом различитих техника: дискусија "лицем у лице", убеђивање, обмањивање, претње, обећање и уступци. Као коначан исход преговарања је изналажење компромисног решења, као облик најцивилизованог исхода у решавању конфликта. Да ли ће се до компромиса доћи брзо и лако, зависи од врсте и интензитета конфликта, особина преговарачких страна, њиховог узајамног поверења и разумевања, али и разлике у њиховим ставовима, вредностима, веровањима и ставовима.
- *Стратегија вишег циља*- Примењујући ову стратегију, супростављене стране настоје да идентификују заједнички циљ (циљ који нема алтернативу) који ће бити изнад њихових појединачних. Циљ је да се заједничким снагама усмере активности у решавању проблема од општег, примарног интереса и значаја, а да се индивидуални циљеви и интереси ставе на маргиналан значај.
- *Стратегија интервенције треће стране* - Када се конфликти у тиму не могу решити преговарањем, потребно је укључити трећу страну (најчешће су то руководиоци, вође тима, који добијају улогу медијатора или арбитра), која ће као непристрасна страна у конфликту активно учествовати у његовом разрешењу.

Хавелка и Лазаревић сматрају да је за ефикасно управљање конфликта у тиму неопходно фокусирање на његове конструктивне ефекте и правилно вођење. Они под тим подразумевају да се: постојећи конфликт у тиму реши на конструктиван начин, сукобљене стране упознају што боље, успостави већа лојалност и поверење у тиму, његовим члановима и вођи, као и да се афирмишу заједнички (тимски) циљеви, заједничко решавање проблема и тимско доношење одлука (Хавелка и Лазаревић, 2011).

5. Фактори значајни за ефикасно и ефективно функционисање радних тимова

Поред раније наведених карактеристика постоје и друге које имају општи карактер и које треба увек имати у виду када организација функционише на концепту тимова и тимског рада. То су концептуални фактори који утичу на дизајн и процесе у тиму, а у коначном облику и на резултате. Они су у великој мери повезани са ужим или ширим окружењем и односе се на средину. Мекшејн и Вон Глинов истичу шест најважнијих фактора из окружења који утичу на дизајн тима, а то су: 1. *систем награђивања*, 2. *систем комуникација*, 3. *физички простор*, 4. *организациона средина*, 5. *организациона структура*, и 6. *лидерство* (McShane, & Von Glinow, 2003).

Сви фактори о којима је било речи, било да се ради о формирању и развоју радног тима, или селекцији његових чланова, значајни су за ефикасност тима. О сваком од њих може да се говори шире и детаљније, да би се ближе одредио допринос сваког од њих појединачно у ефикасности тима. Међутим, тешко је одредити тачан допринос сваког фактора, јер се истовремено појављују и други фактори, који тешко могу да се контролишу.

Робинс и Култер су истражујући особине ефикасних тимова дали преглед карактеристика организације, које су повезане са ефикасним тимовима о којима треба водити рачуна када се организација усмери на тимове и тимски рад. Да би тим био ефикасан организација треба да има следеће претпоставке (Robbins, & Coulter, 2005, стр. 385):

1. *Јасне циљеве* које треба да постигне;
2. *Релевантне вештине*, а то значи да појединци-чланови тима морају да поседују компетентне, стручне и интерперсоналне вештине потребне за постизање циљева;
3. *Узајамно поверење* међу свим члановима;
4. *Заједничку посвећеност и спремност за улагање напора* за постизање циљева;
5. *Добру комуникацију* међу члановима;

6. *Преговарачке вештине*, због могућих исправки у подели рада и променама улога;
7. Одговарајуће *лидере*, који ће повећати самопоуздање чланова тима, помагати у превазилажењу кризних ситуација, и који ће када затреба преузети улогу учитеља, помагача, али не и контролора, и
8. *Подришку из окружења* (екстерна) и да има одговарајућу обуку, систем за мерење квалитета, подстицајни програм и систем људских ресурса, које обезбеђују.

Михаиловић и Ристић наводе да у главне симптоме неефикасног функционисања тима спадају: фрустрације, незадовољство, демотивисаност и нелојалност чланова тима; присуство лоших међуљудских односа - конфликти, сукоби, нездрава конкуренција међу члановима тима; неповерење у вођу тима и неквалитетна комуникација и непродуктивни састанци (Михаиловић и Ристић, 2009).

Може да се закључи да многе карактеристике тимова које наводе бројни аутори имају додирних елемената. У својим разјашњењима, они стављају тежиште и више истичу неке од тимских карактеристика. Поред разлика, све их повезују следеће сличности: значај преласка са самосталног рада или других облика организације на тимски рад, а тимски рад захтева учење и примену нових знања, сталну размену информација, суочавање са разликама, поверење међу члановима, толеранцију, постизање заједничког циља, издизање изнад личних интереса итд. Може се рећи да је мали број оријентација у организацији имао у толикој мери утицај на ефикасност пословања, као што је то имала активност усмерена на креирање тимова.

6. Недостаци и ограничења у тимском раду

Узимајући у обзир поменуте карактеристике и предности тимског рада, и полазећи од става да су тимови супериоран облик структуре једне организације, могло би се закључити да креирање тимова представља потребу и захтев савременог начина пословања сваке организације. Међутим, спонтано се намећу следећа питања: Да ли свака организација која се суочава са неким

организационим проблемом треба одмах да формира тимове? Да ли су тимови толико супериорни да представљају загарантовани успех решавања сваког проблема у организацији? Да ли постоје извесни проблеми у њиховом функционисању или ограничења која представљају потенцијалну препреку на путу ка њиховом успеху? Бројни су примери у пракси који указују на проблеме и тешкоће у имплементацији тимског концепта, што је често и разлог неефикасности, па и пропадања тимова. Ограничења тимова се могу груписати у три категорије: *индивидуална, организациона и културолошка*.

Индивидуална ограничења су уједно и најсложенија и најделикатнија препрека имплементацији тимског концепта. Сваки члан тима је индивидуа за себе. Они се међусобно разликују по степену знања, вештина, способности, мотивисаности и перцепцији, али и по основу особина структуре личности, вредностима, ставовима, веровањима, предубеђењима, стабилности и способностима за учење (когнитивне карактеристике). Сви чланови једног тима треба међусобно да усклађују и прилагођавају своје персоналне карактеристике потребама идеологије тима. Наравно да је то тежак процес, који захтева тренинг и обучавање чланова тима, али и процес који временски може да потраје и да изазове бројне негативне емоције - стрес и/или фрустрације. Има појединаца чији се начин рада не уклапа у стил тимског рада. Ти појединци осећају засићеност тимским радом и називају га "тиранијом тимске идеологије" (Sinclair, 1992).

Честа је ситуација да тимови доживљавају неуспех, јер њихови чланови нису блиски и немају добру комуникацију, нису кооперативни и кохезивни на постизању тимских циљева, не осећају се увек пријатно у тиму, не постижу "отвореност, поверење и посвећеност, а доношење одлука може бити дуготрајан процес" (Torrington et al., 2004, стр. 330).

Због тога је препорука лидерима тимова да у тимове регрутују искључиво чланове који (Pocket Mentor, 2006, стр.24):

- а) могу да допринесу комплементарном миксу одређених вештина тима;
- б) имају таленат за решавање проблема и доношење одлука;
- в) су већ имали искуство за рад у тимовима и
- г) виде тим као могућност комбиновања својих вештина и талената са другим члановима тима.

Употреба различитих психолошких тестова - мотивациони тестови и тестови особина личности, свакако да могу да помогну менаџменту организације у процесу регрутације и селекције одговарајућих чланова будућег тима.

Организациона ограничења се односе на неподударност ставова, вредности, фолклора идеологије и других димензија организационе културе са тимским концептом и његовом идеологијом. Већина аутора сматра да у бирократској хијерархијској структури, која подржава културу моћи и ауторитета, није могуће остварити услове за формирање тимског концепта, јер би то било само контрапродуктивно за саму организацију. Менаџери се опирају и не прихватају тимску идеологију, јер би то захтевало делегирање улоге, моћи и ауторитета на остале чланове тима, што доприноси елиминисању средњег нивоа менаџера, који претставља потенцијал за будуће водеће менаџере. Потпуни губитак контроле менаџера, није у складу са оваквом организационом традицијом, њеном структуром и културом. Постоји још један облик организационог ограничења тима, а то је уколико менаџмент организације не пружа подршку тиму (ако се не обезбеђују сви релевантни услови и ресурси неопходни за ефикасно функционисање тима) или ако тимови међусобно не сарађују. Тимови, иако самостални и аутономни, не егзистирају у потпуној изолацији. У циљу реализације квалитетних резултата, чланови тима ступају у различите интеракцијске односе са другим тимовима унутар, или изван организације, координирајући своје активности и размењујућу информације.

Постоји неколико стратегија које се користе у премошћавању препрека и негативности које се користе приликом повећања ефикасности тимским радом: *амбасадорска* (заштита тима од спољних притисака и убеђивање других да подрже тим), *техничко извиђање* (проналажење идеје у вези са тржиштем, технологијом или конкуренцијом, и координирање новим информацијама са члановима тима), *обухватна* (амбасадорске активности и координирање техничких информација са спољним окружењем) и *изолациона* (скоро да и не постоје интеракције са спољним окружењем). Студија коју су спровели Анкона и Колдвел (Ancona, & Caldwell, према Greenberg, & Baron, 1998) показала је да су најбоље резултате у погледу доследног остваривања својих планова показали

тимови који су прихватили обухватну стратегију, док су се стратегије техничког извиђања и изолациона техника показали као најмање ефикасни у тимском раду.

Има практичара који сматрају да постоје послови и задаци у организацији за које тимови нису потребни (McShane, & Von Glinov, 2003). Некад појединац може успешније да реши проблем, него да се врши усаглашавање мишљења и ставова у групи. Такође, јавља се још један проблем, а то је што тиму треба време да се формира и развије, затим да се тимовима да логистика (подршка - материјална, у људству- обучени руководиоце за рад у тиму, информациони и комуникациони системи итд.), а за то време се увећавају трошкови. Ти трошкови у пракси се називају процесни губитци, и могу да буду већи од предности које се добију тимским радом.

Културолошка ограничења су најважнија, јер сублимирају како индивидуална тако и организациона ограничења. Различите димензије и вредности националних култура у битној мери утичу на структуру тимова и управљање конфликтима у њима. Гирт Хофстед (Geert Hofstede, према Петковић и сар., 2009, стр.110) је спровео до сада најпознатије истраживање националних култура, о утицају поједних њених димензија и вредности, на неке од димензија организационе културе. Као најважније димензије националних култура издвојиле су се четири: дистанца моћи, колективизам/индивидуализам, избегавање неизвесности и вредновање мушких/женских вредности. Националне културе које негују колективистичке вредности, код којих је идентитет оријентисан на социјални систем и где појединац има осећај припадности и заједништва, фокусирајући све на сарадњи, поверењу и колективу, стварају повољне услове за развој тимске културе (Француска, Италија, Шпанија, Србија, Јапан, Мексико, Венецуела, Чиле). Са друге стране, националне културе са индивидуалистичким мерилима вредности, у којима је индивидуа оријентисана и упућена на себе и уважава само сопствене вредности и постигнућа, нису склоне тимском раду (Америка, Велика Британија, Аустрија, Немачка, Швајцарска). Дистанца моћи представља степен ауторитаризма, те ће тако у индивидуалистичким националним културама постојати висока дистанца моћи и избегавање неизвесности (отпор променама, ризику, нејасноћама и разликама), што ствара неповољне услове за развој радних тимова и тимског рада. Обрнута ситуација је код колективистичких култура, са

ниским избегавањем неизвесности и ниском дистанцом моћи, код којих ће се природно створити проактивни услови за тимски рад.

Културе код којих је доминантна димензија "мушких вредности" (изражен мотив развоја и постигнућа, самопотврђивања, самоактуализације, такмичарског духа, побеђивања, агресије и сл.) су индивидуалистичке (англосаксонске културе) и нису склоне тимском раду, док са друге стране, колективистичке односно културе са "женским вредностима" приоритет дају потреби и осећају за припадношћу, успостављању сарадње и добрих, хармоничних односа, што је добра основа за креирање тимске културе и тимског рада.

Групи недостатака и ограничења који утичу на вредност тимског рада треба додати и врло раширен проблем недовољног улагања напора појединаца у остваривању задатака и циљева тима у оквиру тимског рада. Ова појава у свакодневној комуникацији у организацији назива се *"забушавање"*, *"ленчарење"* или феномен *"друштвеног беспосличења"*. Литејн и Нида (Litane, & Nida, 1980, према Greenberg, & Baron, 1998, стр. 282) појаву забушавања у групи објаснили су теоријом друштвеног утицаја. Сходно овој теорији, утицај неке друштвене силе на неку групу, односно тим, распоређује се равномерно на све њихове чланове. То заправо значи да ова појава настаје обично у тимовима са већим бројем чланова, у којима је тешко вредновати индивидуални учинак, где је утицај неке силе на појединца у тиму мањи, чиме су и његова одговорност и његов труд за обављање посла умањени. Овај феномен ће бити мање присутан у тимовима чији чланови имају развијену свест о значају тимског рада, о важности задатка и циљева које тим треба да постигне, када су чланови тима мотивисани да своју улогу испуне и када су свесни њеног значаја у постизању циљева и ефикасности тима. Смањење ове појаве се постиже повећањем унутрашње мотивације и јаснијим вредновањем учинка сваког члана тима. У том смислу, препоручују се следећи механизми за елиминисање забушавања у групи, односно тиму (McShane, & Von Glinow, 2003; Greenberg, & Baron, 1998; Johns, & Saks, 2001):

- Формирање мањих група, односно смањење постојећих великих тимова или стварање подгрупа у којима ће перформансе сваког појединца бити видљиве и препознатљиве;

- Специјализовати задатке тако да сваки члан добије одређени задатак који је видљив и који је део радног процеса и учинити њихов посао интересантнијим;
- Бирати у тим појединце који су више мотивисани за рад, посебно за тимски рад, или у тиму користити поступке који ће повећати мотивацију за рад;
- Мерење доприноса и учинка сваког појединца у тиму, дајући им повратне информације о оствареним перформансама;
- Награђивање групних перформанси, користити претње кажњавањем (постоје истраживања која указују да уколико постоји претња кажњавањем, учинак тима се повећава, а појава забушавања у тиму се минимизира или у потпуности елиминише);
- Повећање задовољства сваког члана.

Ленсиони истиче пет недостатака једног тима и предлаже начине превазилажења истих (Lensionі, 2008, стр.153-180):

1. *Одсуство поверења* међу члановима тима, јавља се када чланови нису спремни да се једни другима отворе, да покажу своје слабости и признају грешке, када су неспремни да покажу да су рањиви.

-Предлози решавања овог проблема усмерени су на: *вежбе са биографијом чланова* (чланови тима износе неке појединости из свог пословног и приватног живота чиме почињу полако да се везују на личној основи, да им се буди осећај емпатије, разумевања и међусобног поверења); *вежбе ефективности тима* (чланови тима идентификују један од најзначајнијих доприноса који сваки од чланова даје тиму, као и једну област коју или мора да унапреди или елиминише ради добробити тима); коришћење *профила личности и преференције понашања чланова* (коришћење специјализованог психолошког теста - Мајерс-Бригзов индикатор типа личности); употреба *повратних информације ("feedback") од 360 степени* (оцењивање и давање конструктивне оцене и критике колегама у тиму) и примена *искусствених тимских вежби* ("адреналински

паркови"- полигони за извођење тимских вежби на висини од неколико метара изнад тла).

2. *Страх од конфликта* – чланови тима не разговарају и не расправљају отворено о проблемима, чиме избегавају продуктиван идеолошки конфликт који доводи до бржег и ефикаснијег решења.

- Предлози решавања овог проблема: *иницирање конфликта "рударство"* (један члан тима преузима улогу "рудара конфликта" у циљу извлачења неких заборављених и закопаних несугласица и износи их јавно на расправу); *дозвола у реалном времену* (у случају да се током отворене и здраве дебате јави непријатност или устезање од стране појединих чланова тима, чланови треба да прекину расправу како би подсетили да је то што раде неопходно за тим).

3. *Непостојање посвећености*- се јавља када не постоје јасно дефинисани и комуницирани правци, приоритети, задаци, циљеви и улоге чланова тима, и када се не доносе јасне и благовремене одлуке.

- Предлози решавања овог проблема: *ланчано слање порука* (након постигнутих договора на састанцима, чланови тима треба да утврде које одлуке треба да остану тајна, а које могу да се пренесу брзо и разумљиво); *постављање рокова* (потребно је прецизно и јасно одредити и тачно дефинисати време за доношење одлука); *анализа непредвиђених догађаја и најгорег сценарија* (разматрати на састанцима без устезања о плановима за случај ванредних ситуација); *терапија излагања ниским ризицима*.

4. *Избегавање одговорности*- неспремност чланова тима да воде "тешке" разговоре и да опомињу друге чланове за њихово понашање и радни учинак, услед страха од нарушавања међусобних односа.

- Предлози решавања овог проблема: *објављивање циљева и стандарда* (јасно дефинисати циљеве и задатке тима, улоге чланова, њихове перформансе и стандарде); *једноставни и редовни прегледи напретка* (чланови тима би требало редовно да комуницирају о томе како напредују ка остварењу и испуњењу дефинисаних циљева и стандарда); *награде тима* (правремено награђивање не резултате појединаца, већ целог тима).

5. *Незаинтересованост за резултате* – често се дешава да чланови тима више пажње посвете задовољењу сопствених потреба и сопственом развоју каријере него реализацији тимских циљева.

- Предлози решавања овог проблема: *јавно објављивање резултата* (тимови који се јавно "обавежу" да ће остварити одређени резултат, страствено и са пуно жеље и воље радиће на реализацији истог; *награде засноване на резултатима* (довођење у чврсту везу награђивање чланова са оствареним одређеним резултатима).

Из свега поменутог, мали је број трендова имао тако снажан утицај и дејство, као што је то учинио масован покрет за увођење и развој тимова и тимског рада. Па и поред примедба, недостака и могућих негативних ефеката које тимски рад носи са собом (повећано незадовољство, фрустрација, стресови, интерперсонални конфликти, гушење креативности, недостатак поверења и посвећености послу запослених, дуготрајан процес доношења одлука и сл.), они су далеко мањи од предности и добити које радни тимови данас обезбеђују у организацијама. Због тога је концепт тимског рада постао један од главних организационих фактора пословног успеха, јер се у савременом пословању на тимове гледа, пре свега, као на супериорне облике организовања послова, али и као на фактор од фундаменталног значаја за корпоративно напредовање и стицање конкурентске предности на тржишту.

ГЛАВА III УЛОГА РАДНИХ ТИМОВА У ФУНКЦИЈИ РАЗВОЈА ОРГАНИЗАЦИЈЕ КОЈА УЧИ

1. Теоријска основа за тимско и индивидуално учење у организацији

1.1. Дефинисање појмова и функције учење

У андрагошкој теорији и пракси, која се бави образовањем, обуком и развојем одраслих у радним организацијама, користе се различити термини, који имају сличности и заједничких елемената (често се користе и као синоними), али имају и различита значења, бар када се ради о општости и појмовним садржајима. Најчешћи термини који се користе у поменутом контексту су: образовање, учење, обука, тренинг, стручно усавршавање, развој запослених итд.

Најшири и најобухватнији од свих наведених појмова је *учење*. Он је најважнији и један од најсложенијих психичких процеса. Сматра се да све што није дато биолошким наслађем, настало је као последица учења (Рот, 1981). Бројне вештине и навике, различите особине личности, емоције и мотиви, пре свега су резултат учења. Често се под учењем подразумева само вербално, намерно учење путем понављања, какво се испољава у школском учењу. Међутим, то схватање учења је преуско, јер човек учи и без понављања, и не учи само вербалне садржаје, већ и моторне вештине и навике, те учењем развија и многе особине личности, одређене облике понашања или неке реакције. Поред учења, на развој и промене код људи утиче и процес сазревања. Док је учење пре свега условљено иницијативом појединца, и то активностима које су генерисане потребама појединца и утицајем спољашње средине, сазревање зависи од структуре организма. Иако је тешко издвојити ова два процеса, јер су они међусобно повезани, резултати истраживања су показали да су одређени облици понашања, радње и др., више под утицајем наследних својстава, а да су друге претежно последица учења.

Ранија схватања, по којима се учење описује као процес који се одвија кроз школу и наставни процес, а који се карактерише "свесношћу, намерношћу и

усмереношћу према циљу, а циљ је стицање нових знања путем понављања", су исувише уска (Радоњић, 1985, стр. 16).

Људи уче и када нису свесни да то чине. Учење је континуирани процес у животу сваког појединца, оно се не односи само на стицање знања, већ и на целокупну личност, на њено понашање и развој. Захваљујући учењу људи се мењају, и постају оно што јесу. Стога, учење може да се дефинише као активност која доводи до промена. После детаљног аналитичког елаборирања појма учења, Радоњић даје свеобухватну дефиницију учења: *"Учење је трајна, или релативно трајна и релативно специфична промена индивидуе, која се може под одређеним условима манифестовати у њеном доживљавању и понашању, и која је резултат њеног претходног доживљавања и понашања "* (Радоњић, 1985, стр. 34). Ова дефиниција указује да је "учење последица одређених збивања и да се може манифестовати у те три врсте збивања"- *спољашња видљива активност или спољашње понашање, унутрашња ментална активност и унутрашње ментално стање* (Радоњић, 1985, стр. 33). Појам *искуство*, има важну улогу у самом процесу учења и у његовом теоријском одређењу .

За учење, обуку и образовање у организацијама, посебно су значајна схватања аутора који су проучавали учење одраслих и за њих је искуство један од централних појмова, јер сматрају да учење као континуирани процес, представља процес "манипулације властитим искуством" (искуствено учење). Искуство се веома често дефинише као синоним појму учења. Међутим, оно је један од свакодневних, често дифузних појмова које је тешко дефинисати, али који има веома важну улогу у самом процесу учења и у његовом разумевању, зато многи аутори употребљавају појам "искуствено учење". У циљу стављања тежишта на активност појединца који учи, неки аутори дефинишу учење као "процес, помоћу кога се ствара знање кроз трансформацију искуства" (Kolb, 1984, стр. 3).

Истраживања бројних аутора током 80'-их и 90'-их година потврђују став да је учење процес који трансформише искуство у знање, вештине и ставове, мишљења, вредности и осећања, као и да је то процес конструкције или/и реконструкције искуства, односно уношење реда и значења у свет, у коме особа функционише (Boucouvalas, & Krupp, 1989; Burns, 1995; Cohen, 1990; Cross, 1984;

Jarvis, 1987, 1995; Knowles, 1980; Jarvis, 1995). За запослене, циљ учења треба да буде да, на рационалном нивоу, интернализује реалност у њеним елементима или у целини, и да на тај начин "модел" или оквир искуства, помогне сваком појединцу, да се суочи са реалношћу и да успешно комуницира са њом. Тај "модел" или оквир искуства, неки аутори називају "мрежа знања". "Мреже знања" су структуралне и функционалне целине, које имају богат потенцијал информација са јединственим комплексом когнитивних значења, и које омогућавају појединцу да успоставе однос са реалношћу. Ове мреже нису засићене само знањем у класичном смислу, мада је научно-теоријско знање основ и носећи стуб те конструкције, већ и другим облицима знања, која су резултат животног искуства, улога и историје сваког појединца. Може се рећи да се "мреже знања" састоје из "систематско - експлицитног" (научно теоријског) и имплицитног, свакодневног знања и искуства" (Кулић и Деспотовић, 2005, стр. 92). Током времена се развој, учење, усавршавање и стицање искуства модификују, изнова стварају, уопштавају, синтетизују и обликују, добијајући коначни облик. Овај, у одређеном моменту, формиран облик постаје оно што је Олпорт назвао "уједињујућа филозофија живота" или "врховни лични принцип понашања и мишљења и сходно томе, даљег раста и развоја" (Olport, 1969, стр. 94).

Захваљујући сталним променама, које се дешавају под утицајем учења и различитог искуства, појединац може да делује на различит, али јединствен начин. Структура постојећег знања и искуства има функцију филтера, селекције и кодирања, дозвољавајући на тај начин да у свест уђу само одређени садржаји и информације. Она предствља општи оквир и стратегију пријема, прераде и употребе нових информација и садржаја, али и подстицаја за нови развој. Овако широко схватање учења, дозвољава да се закључи да сви остали појмови, о којима је овде реч су део или последица процеса учења.

Образовање је резултат учења и односи се на стицање општих или уже стручних знања, која омогућавају појединцу да се оспособи за обављање различитих послова, и за сналажење у различитим околностима и ситуацијама. Образовање може да буде институционално-формално (школско) и неформално (индивидуално, самостално или при организацијама, које то организују ван

образовног система у друштву). Образовање је нужан услов за даљи развој појединца. Оно је у највећој мери окренуто будућности, односно будућим потребама у животу и раду човека, али и неопходно за текући рад и функционисање. Брзи развој друштва, техничко-технолошке промене захтевају увек нова и шира сазнања. Стога, формално школско образовање представља само основ за касније образовање током рада и животне активности. Поред тога што формално, школско образовање представља основ за касније облике учења, образовања или обуке, оно је нужна претпоставка развоја способности, мотива, ставова и других диспозиција личности, и зато оно мора да има одређену стабилност и дужину трајања.

О значају образовања пишу бројни истраживачи, указујући на многе карактеристике, важности и функције, које оно има у друштву и животу сваког појединца.

Џарвис даје шире и суптилније образложење у вези функције образовања, посебно са аспекта потребе економског развоја (Jarvis, 1987). Он сматра да, између бројних функција образовања, значајно место треба дати индивидуалном развоју, слободном испољавању и напредовању, и адекватној селекцији, са тежњом да одрасли кроз перманентно учење подижу ниво свог знања и вештина, а тиме и професионални рад и напредовање.

Тако образовање као последица учења одраслих, постаје друштвени и лични инструмент који ствара услове људима да се развију, боље и квалитетније живе и да буду активни субјекти друштвених промена. Из таквог става, које је у свету потпуно прихваћено, произашла је теорија о "друштву које учи". То значи стварање услова да сви чланови друштва, посебно они који су запослени, имају могућност да стално уче, а то значи да се перманентно усавршавају, образују и развијају. Даље учење, виши ниво образовања и стални развој су претпоставка успешнијег професионалног рада, веће ефикасности организације, а то доприноси бољој заради, већем задовољству и мотивацији, посвећености и лојалности, већој ефикасности у послу итд. На тај начин добија се стални позитивни круг учења, образовања, личног развоја и ефикаснијег функционисања организације.

Поред Серван-Шрајбера (Servan – Schreiber, 1968), који истиче улогу људског фактора, учења и образовања у развоју сваке националне економије, и други

економисти у свету сврставају образовање, а тиме и учење међу најутицајније факторе економског развоја. Они постављају тезу, која је данас још актуелнија, да је образовање, развој и способности, најважнији фактор развоја и напретка једног друштва (Servan-Schreiber, 1968, стр. 273). Из таквих ставова, проистекла је процена да је инвестирање у људски капитал, у знање и образовање најважнији услов за економски развој, и сиромашних и богатих земаља. Да са учењем економски развитак постаје, на неки начин, сигуран, потврђује једна изванредна фигуративна мисао Галбрајта који каже: "На овом свету не постоји писмено становништво које је сиромашно, и не постоји неписмено које то није" (Galbraith, 1997, стр. 112).

Милер, истичући значај образовања као последицу континуираног учења за економски развој, сматра да је ванинституционално и "антиинституционално" образовање оно које доприноси економском напретку, јер ослобађа и стимулише појединце да уче и да постављају себи нове захтеве у вези с тим, чиме је експлицитно дао основу да се прихвати став о неопходности континуираног учења у организацији и у процесу рада (Miller, 1971). По њему, вредности образовања, односно учења, за економски развој проистичу из следећих констатација:

- образовање, односно учење, доприноси економском развоју, ако општи развој средине фаворизује економски прогрес,
- учење омогућује боље коришћење природних ресурса, јер повећава способност прилагођавања на промене производних процеса,
- учење треба да је постојано и континуирано, и
- оно је најважнија, ако не и једина, алтернатива трошењу.

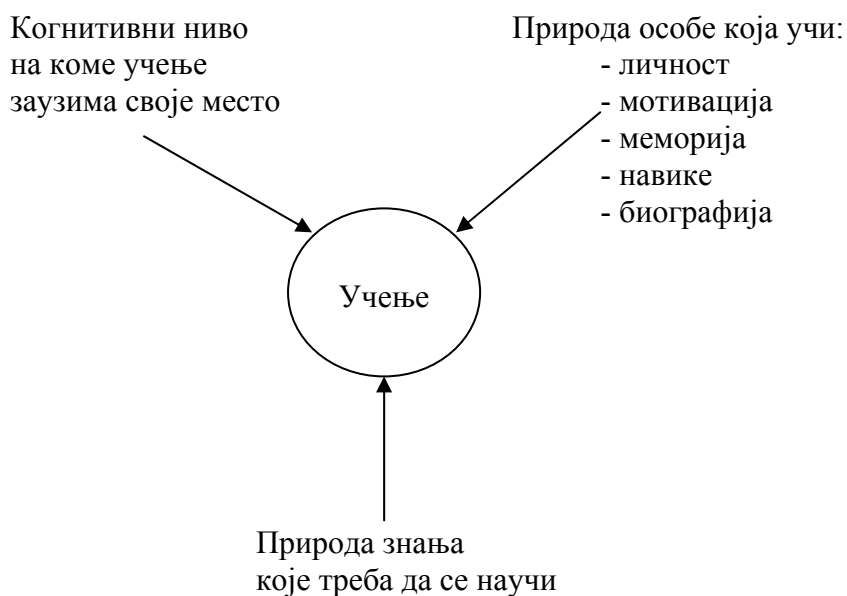
Када се говори о образовању у организацији, често се користи појам *обука* запослених. За разлику од појма образовања, под којим се подразумева стицање општих знања, која представљају основ за будући успешан рад, *обучавање* (или обука) као термин се користи за онај *део учења којим се стичу и усавршавају знања и вештине потребне за обављање текућих и конкретних послова, и извршавање непосредних задатака*. Дакле, обука се односи на оспособљавање за текуће послове, односно на садашњост.

Већи број аутора термин обука користи као синоним за појам тренинга, не правећи разлику између њих. Појам *тренинг* је општеприхваћен термин. Његова терминологија потиче са енглеског говорног подручја, где се термин користи за све организоване активности, у којима се стичу и развијају нова знања и вештине, или се постојећа подижу на виши ниво, а везана су за одређени планирани програм. Резултати тренинга, по овом мишљењу, испољавају се, не само у развоју и стицању вештина и знања, већ и развоју способности, навика, ставова, према томе и целокупног понашања запослених. Првобитно значење појма тренинга, које се користило и још увек се употребљава у процесу учења и оспособљавања у неким подручјима активности (спорт, послови у којима се траже манипулативне вештине итд.), односи се пре свега на сваки организован програм увежбавања и усавршавања неке психомоторне или сензомоторне вештине. Ове термилошке и појмовне разлике сугерише питања на која треба да се одговори: Који од ова два појма је шири, општији и примеренији за коришћење? Да ли сваки тренинг укључује обуку, односно обучавање, односно да ли свака обука представља тренинг? Савремено схватање да тренинг подразумева не само увежбавање и усавршававање вештина, већ и стицање нових знања, развој способности, мотива, промене ставова и понашања запослених, у циљу остварења постављених циљева, даје за право онима који сматрају да тренинг као појам може да се користи у области учења и обучавања запослених. Треба истаћи да појам обуке више имплицира процес, а тренинг облик или форму учења. Ово мишљење захтева шири и суптилнија објашњења, што превазилази намеру и циљ овог рада.

1.2. Теорије и врсте индивидуалног учења

Учење је сложен и континуиран процес, који резултира у променама, независно од сазревања, у свим сегментима личности: когнитивним способностима, афективним, психомоторним и социјалним димензијама. Промене, које се дешавају у структури личности, или само у способностима као резултат учења, не могу да се директно проучавају, већ само на основу промена у понашању. Те промене се јављају у следећим когнитивним димензијама: вербалним, интелектуалним и моторичким способностима, ставовима и когнитивној

стратегији (Богићевић Миликић, 2011). Када особа после процеса обуке, односно учења, изводи неку активност (нпр. вештину) успешније, јасно је да се ради о утицају учења на понашање, али недостатак успешног извођења, не значи да учење није деловало. Постоје други фактори који утичу на ефекте учења, што се најбоље види из Брунеровог графикана (Bruner, 1973, према Rollinson, 2005).



Слика 13: Брунеров графикон три групе фактора који утичу на учење (Извор: Rollinson, D. (2005). *Organisational behaviour and analysis*. (third edition). Pearson Education. Prentice Hall. 2005. стр. 164)

Овај графикон, али и сва друга истраживања процеса учења, указују на сложеност овог проблема, и немогућност да се овај процес објасни једном теоријом. Теорије учења се од многих истраживача схватају као најважнији део у изучавању психичког живота, односно понашања. Зато су неке теорије учења (бихејвиористичка) претворене у шире теорије понашања. Може се рећи да од теоријске концепције схватања и проучавања процеса учења, зависи општа концепција схватања човека и психичког живота. Постоји већи број теорија учења, од којих су неке не само различите, већ и међусобно супротних теоријских опредељења. Једна добра теорија учења морала би да обухвати и објасни све познате чињенице и законитости учења. Међутим, то није тако, јер постојеће теорије учења добро објашњавају само једно уже или шире подручје чињеница, или само неке законитости тог процеса. Држим речима, не постоји теорија која би

објаснила овај процес са аспекта свих врста учења, и свих типова материјала који се уче.

Са аспекта сложености процеса учења, класична подела врсте учења говори о *простим* и *сложеним* облицима учења. У просте облике учења спадају: класично условљавање, механичко учење, оперантно или инструментално учење, а у сложено учење сврставају се: учење увиђањем, стваралачко решавање проблема, учење вештина (Креч, Крачфилд и Балаки, 1972).

Према садржају који се учи, процес учења дели се на: *вербално*, када се учи материјал изражен вербалним симболима и *моторно* учење, које се јавља када се уче нови покрети, односно сензомоторне вештине (Рот, 1981).

С обзиром на схватање шта се учи (реакција на стимулус, понашање у одређеној ситуацији) и који су нужни услови учења (поткрепљење, мотивација, асоцијација), теорије се деле на *бихејвиористичке* и *когнитивне теорије учења*.

1.2.1. Инструментално учење (оперантно условљавање)

Постоји више облика и врсте учења које су присутне код људи помоћу којих они траже одговарајућу реакцију која ће послужити да се реши проблем. Једно од таквих је где се покушава са различитим реакцијама да би се дошло до оне која ће довести до успеха. Такво учење се назива учење путем покушаја и погрешака. Карактеристика таквог учења је да се учи реакција или понашање које представља средство, или инструмент постизања неког циља, па га многи називају *инструментално учење*. Другим речима, нешто је научено (реакција или понашање) зато што је доводило до постизања одређеног циља. Ову врсту учења открио је Торндајк (Thorndike) који је сматрао да организам мора да буде подстакнут на вршење, односно покушавање одређене реакције, а то значи да мора да буде мотивисано. Значи да је за овај облик учења веома важна мотивација, јер организам мора да има одређену потребу која га подстиче на учење. Код човека, подстицаји за учење могу да буду различити: социјални или биолошки мотиви. До успеха у учењу ће доћи само у случају да покушаји, односно реакције, доводе макар до делимичног задовољавања мотива. Оне реакције које не доводе до задовољења и успеха постепено се губе, а оне које

доведе до циља се понављају и учвршћују. Зато је ову појаву Торндајк назвао "закон ефекта". Карактеристика овог учења је да организам тражи одговор, односно понашање, које треба да послужи као средство да се нешто постигне, да се делује на ситуацију, односно да се оперише у датој ситуацији. Зато је овај облик учења Скинер (Skinner) назвао *оперантно условљавање*. Може да се каже да је основна карактеристика инструменталног или операционог условљавања да организам мора да буде мотивисан, а реакција или понашање које је довело до остваривања циља се учвршћује, док остале реакције или понашање бивају елиминисани. Ово је везано за појаву која се зове поткрепљење.

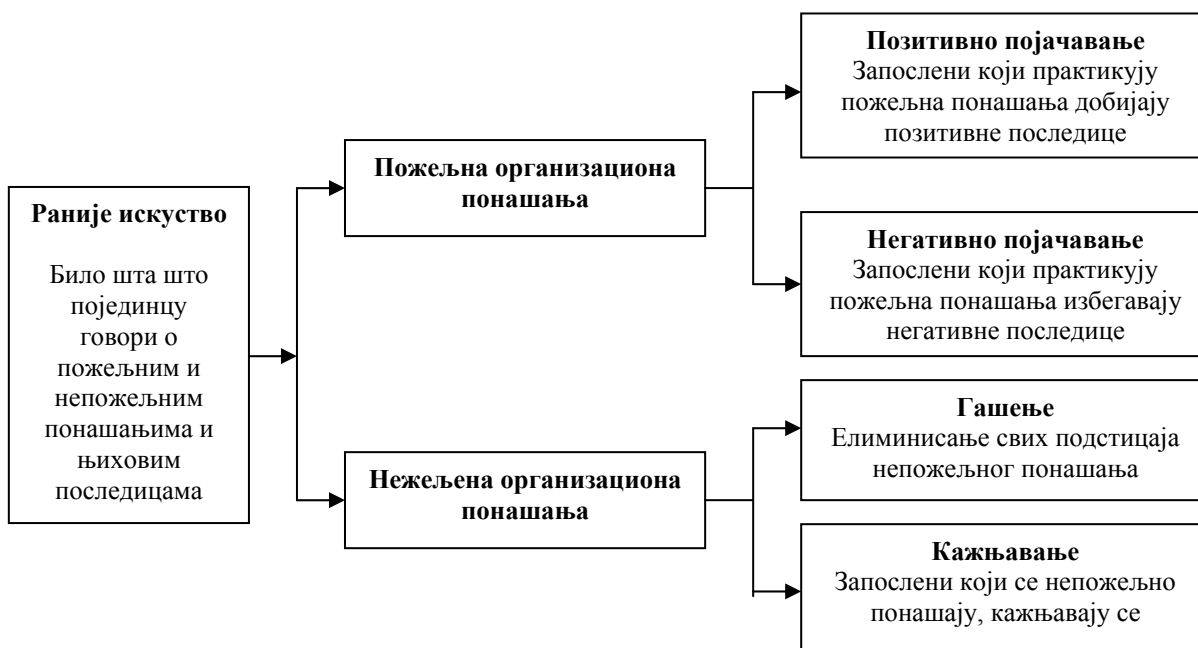
Истраживачи су увидели да је поткрепљење битно за учење, и да његов ефекат има по многима аутоматско дејство на учвршћивање тачних реакција, или одређених облика понашања. Поткрепљење се може одредити као појава, или догађај, који повећава могућност жељеног одговора. Разликују се два облика поткрепљења: позитивно и негативно поткрепљење. Овај облик учења може да има значајну улогу у организационом учењу односно у организацији која учи.

Оно што је важно код ових облика учења (оперантног односно инструменталног) је да се успех у учењу постиже ако се с њим постиже неки циљ. Да би се започета радња или понашање поновило, или наставило, потребна је нека награда, односно поткрепљење. Другим речима, организам ће започети и наставити са учењем, односно са понашањем на одређен начин (повнављајући или избегавајући одређену реакцију или понашање), ако је препознао везу између свог ранијег понашања и последица након тог понашања. То значи да понашање организма мора да буде мотивисано и поткрепљено задовољавањем тог мотива.

Оперантно или инструментално учење је веома важно за учење одраслих, јер омогућава да се кроз обуку запослених стичу нова знања и вештине, и "обликује" понашање људи. Примена ове врсте учења је веома честа код запослених у организацијама, где се приликом обуке, од запослених захтева да утврде који позитивни поткрепљивачи се високо вреднују код оних који учествују у обуци (награда и која врста награде: психолошке, симболичке, материјалне), а који поткрепљивачи су негативни (какову снагу имају, како се доживљавају, како се опајају њихове последице итд.). Тиме се јасно указује на повезаност између

награде и ефикасности тј. на значај награде у тимском раду као средству мотивације тј. поткрепљења.

На слици 14 приказане су улоге у инструменталном учењу и његове варијанте са различитим облицима подстицања на понашање и организационо понашање запослених.



Слика 14: Оперантно условљавање (Извор: Luthans, F., & Kreitner, R. (1985). *Organizational behavior modification and beyond: An operant and social learning approach* (second edition). Glenview, IL: Scott, Foresman)

Из шеме се види да се из ранијег искуства, које може да буде позитивно, па према томе и пожељно, али и негативно и вероватно нежељено, издвајају пожељна понашања која су поткрепљена позитивним последицама. Ако се реагује у складу са пожељним понашањем, избегавају се негативне последице и уче се она која имају позитивне последице. С друге стране, појединци који елиминирају непожељна понашања избегавају негативне последице и такви облици понашања се гасе. Ако не дође до елиминисања подстицаја нежељеног понашања, они бивају кажњавани, а та негативна последица доводи до избегавања тог понашања у сличним ситуацијама.

Успешност учења, путем оперантног условљавања, односно кришћењем последица – награде, казне – зависи од временског распореда и фреквенције примене поткрепљења. У складу с тим, лидери тимова могу да планирају

временски интервал поткрепљења који може да буде према Ролинсону (Rollinson 2005, стр. 169):

- фиксирани интервал у коме се поткрепљење даје у фиксираним временским интервалима, након емитовања понашања које довело до циља, уколико је временски интервал дужи, нижи су нивои извођења.
- варијабилни (променљиви) интервали се сваки пут могу мењати поосле постигнутог циља, а реакција (понашања) која се учи, отпорнија је на слабљење него код фиксираних интервала.

Принципи ове врсте учења могу веома успешно да се користе у тимском учењу запослених, у различитим ситуацијама: повећању интересовања, давању и коришћењу одређених информација, учењу нових вештина, стварању одређене климе за учење, развоју организационе и тимске културе или у "формирању" пожељних облика понашања. Успешно коришћење ове врсте учења зависи у којој је мери лидер упознат са овим могућностима и законитостима, и у којој је мери способан да их примени у процесу учења. То подразумева да лидер треба да има способност и вештину да код чланова тима процени како они вреднују позитивне или негативне подстицаје, како реагују на поједине интервале, и да их на одговарајући начин примењује у учењу одређених вештина и стицању планираних знања. Мора да се узму у обзир индивидуална својства и како појединац реагује на врсту обучавања и на коришћење одређених подстицаја. Ефекат коришћења овог учења може да буде велики у различитим ситуацијама, код различитих вештина, у комуникацији са другима, у реализацији тимских циљева, у коришћењу потенцијала појединаца, у повећању ефикасности на радном месту, у стицању потребних знања у будућности итд.

Овај начин учења може да се користи за стицање вештина успостављања контаката и боље комуникације са осталим запосленима, који могу да помогну да се лакше реше неки проблеми. Очекивање награде у облику веће плате или бољег радног места, доприноси бржем стицању одређеног знања, или овладавању вештинама, које дају могућност успешнијег обављања повереног посла, а тиме се постиже циљ обучавања.

1.2.2. Когнитивистички приступ учењу

Когнитивни приступ се заснива на строгом истицању промена у знању онога који учи, а много мање на ономе шта он чини. Ова оријентација истиче чињеницу да су учесници у учењу активни и свесни у погледу самог учења, и да користе искуство у доношењу одлука у садашњости. У когнитивним теоријама постоје две оријентације: у једној, "латентни приступ" учења, у коме се истиче коришћење оног шта се (на)учило у ранијим приликама, и коришћење тог знања касније у пракси; и у другој, "учење унутрашњим приступом", које истиче потребу да организам разуме оно шта учи и да мисли о томе, чиме учење постаје примењиво на нову ситуацију.

Најсложенија врста учења је *учење путем увиђања*, које се од других облика учења разликује по томе што: 1. када један поступак или понашање доведе до успеха, не понављају се више неуспели покушаји који су коришћени у ранијој пракси, и 2. поступак који је довео до успеха не користи се само у истим, већ у свим сличним ситуацијама. Основно својство овог учења јесте, да онај ко се нађе у ситуацији учења, почиње процесом схватања односа да се прилагођава новонасталој датој ситуацији. То указује да није довољно да се врше покушаји, и да се само понавља и вежба, већ је значајно да се увиде релацијски односи међу елементима ситуације, или целе ситуације, и да се успоставе могуће релације које доприносе решавању проблема, односно самом процесу учења. Учење увиђањем почива на процесу мишљења, при чему човек учи размишљајући о ономе шта треба да учи и шта треба тим учењем да постигне. У тај процес укључено је мишљење и увиђање односа. Многи такав облик мишљења називају решавање проблема, јер решавање проблема захтева схватање ситуације и увиђање односа, а то учење доводи до трајних или релативно трајних промена у понашању. Свакако да је овај облик учења присутан код људи, и онда када се учи оперантним или инструменталним условљавањем. Као потврда овоме је постојање фактора који су присутни код људи и у оперантном учењу, и у учењу путем увиђања, од којих су најважнији:

- а) очекивање,
- б) инструменталност и

в) валенса.

За очекивање се сматра да је најважнији појам у инструменталном учењу, а када се ради о људима, у таквом учењу присутна је свест и мишљење. У когнитивистичким теоријама, говори се о стицању значења знакова који играју улогу стимулуса или дражи, и о увиђању односа и закључивању о њима. Исто тако, понашање или реакција која се учи постаје инструмент доласка до циља, односно поткрепљења, награде и сл. У когнитивистичком приступу, човек је свестан тога, али узима у обзир и вредност (валенсу) тог циља, о чему се у процесу учења мора водити рачуна, посебно када се ради о учењу запослених, и перцепцији како они виде вредност те награде или циља.

1.2.3. Социјална теорија учења

Социјална теорија учења полази од чињенице, да човек у највећој мери учи у интерперсоналним ситуацијама и односима. Теорија социјалног учења заснива се на две основне појаве: *посматрању (опсервацији)* и *имитацији*. Овај облик учења се назива и *учење по моделу*, јер онај који учи верује да "модел" има знања и да то ради добро. Треба правити разлику између учења од других и учења имитирајући друге. На пример, људи могу да уче и прихвате понашање других, али да не показују то понашање док не буду награђени за то. Исти је случај и са избегавањем грешака које други чине. Ако је нечије понашање на изванредан начин кажњено, човек може да учи да не понови понашање особе која је кажњена. Социјално учење или учење по моделу, полази такође од претпоставке да ће понашање, које је награђено да се понови, или ако је кажњено да се избегне од стране оног појединца који то опажа. Према овој теорији, стицање нових знања, реакција и понашања заснива се на: искуству као последица одређеног понашања или употребе одређених вештина, и посматрању других и сагледавању последица њиховог понашања (Bandura, 1977, 1986; Robbins, 1996).

Дакле ова теоријска оријентација не одбацује инструментално, оперантно условљавање, већ указује да оно не може да објасни све аспекте понашања, посебно оне који се јављају у новим ситуацијама. Теорија социјалног учења (по моделу) користи концепт самоцењења, самоефикасности, односно веровање особе

у своје способности и знање да изврши неку активност, да научи одређену вештину, па стога претставља важан фактор спремности да се нешто научи. Због прихватања овог модела у обуци запослених, разрађени су поступци који могу да повећају ефикасност овог облика учења:

- посматрањем модела, при чему се као модел ангажује особа која је добила награду за такав облик учења, или особа која важи као најбољи познавалац извођења одређене активности;
- подсећањем на успех који су појединци постигли у прошлости, где се тражи да они који учествују по овом моделу учења, сачине листу својих ранијих успеха, листу похвала, евентуално награда из прошлости, или ситуација када је појединац вреднован и уважаван;
- укључити позитивне квалитете личности и активности које доприносе добром осећању и цењењу себе, а код запослених су повезане са могућношћу добијања новог посла, у поређењу са оним на коме сада ради, са добијањем награда и похвала и сл.

Истраживачи су утврдили да особе са високим нивоом самоцењења имају тенденцију да постижу боље резултате на послу, без подстицаја са стране, у поређењу са онима који имају нижи ниво самоцењења. Тиме се доказује висока повезаност између самоцењења и успеха на послу. Социјална теорија учења је показала, да као што спољашњи подстицаји утичу позитивно на учење, тако је могуће развити облике или склоп понашања кроз самоподстицање. Они могу сами себе да "награде", да подстакну да успешно раде што води до даљег продужавања доброг рада.

Концепт теорије социјалног учења допринео је да се развије мултимедијални програм обуке кроз коришћење савремених аудиовизуелних средстава (филм, видео, реклама итд). Запосленима се презентира, путем неког видео материјала, модел понашања који је неприхватљив и који доводи до незадовољства подређених. Затим се од учесника обуке тражи да идентификују основне аспекте неефикасног понашања, а затим се филм поново емитује, али са моделом ефикасног понашања који ствара задовољство код подређених, јер је награђен од

послодаваца. О томе се дискутује, анализира, истичу се најважнији детаљи, а затим се прелази на вежбање у паровима или групама итд.

1.2.4. Теорија учења одраслих

Стручњаци који се баве образовањем одраслих, посебну пажњу су посветили проучавању процеса учења одраслих, због специфичности њиховог положаја: с једне стране, они су давно престали да уче, професионални рад одузима много времена, а с друге стране, савремена технологија захтева нова знања, различито образовно искуство, степен мотивисаности за учење и др. Питање учења одраслих налаже да му се приђе озбиљно, научно, али рационално и ефикасно. Ноулс (Knowles, 1980, 1990) који се највише бавио проучавањем образовања одраслих, сматра да успешност учења одраслих треба да уважава следеће чињенице:

- одрасли желе да знају зашто нешто уче;
- одрасли имају жељу да се самостално усмеравају у учењу (самоучење);
- одрасли имају више радног искуства, које им олакшава будуће учење (трансфер учења);
- учење одраслих је оријентисано према одређеном проблему и јасном циљу;
- одрасли су мотивисани и унутрашњим (интринсичним) мотивима и спољашњим (екстринсичним) изворима мотивације (награда, похвала, социјални статус и казна).

Ове напомене су веома важне за планирање и обликовање програма организационог учења у организацији која учи, јер указују на потребу да се пре тога разговара са члановима тима око свих релевантних питања, што ће бити и први корак у тимском учењу. На тај начин лидер тима, али и остали чланови се упознају са искуством осталих чланова, њиховим знањем, вештинама, мотивима, очекивањима, ставовима итд. На тај начин, могу да се праве програми који би уважили њихове специфичности, интересовања, компетентност, и учење усмерили на питања која су релевантна за тим и организацију.

1.3. Врсте и облици учења

1.3.1. Формално и неформално учење

Од седамдестетих година када је изашла књига Кумса "Светска криза образовања" (Кумс, 1971), у којој је аутор аргументовано изнео критику на рачун досадашњег школског система, андрагози су почели врло интензивно да се баве образовањем одраслих, указујући да су поред формалног образовања потребне и друге организационе форме образовања и учења. Савремени андрагози су сагласни да је образовање одраслих, као друштвена и научна појава, постао светски покрет који је увидео значај образовања одраслих, пре свега запослених, од чијег иновирања знања, стицања нових вештина, зависи даљи развој целог друштва. Стога су андрагози прво проучавали постојећи хијерархијски структуриран формални систем образовања, који започиње са основном школом, и траје до универзитета.

Колета одређује формално образовање као облик свесне трансмисије знања, вештина и ставова унутар једне експлицитне, дефинисане и структуриране форме, са дефинисаним сетом квалификација за наставнике и ученике, у оквиру школског система образовања (Colletta, 1996). Указујући на карактеристике и недостатке формалног школовања у систему, сви андрагози имају заједничку тезу да су знања и вештине стечене у формалном школовању недовољне, или да их је често тешко применити на нове ситуације. Постоји став да тај систем знања није увек потребан у животу. Међутим, има аутора који указују да све што се научи у школи није "потпуно формално", јер школска знања отварају изванпростор за примену различитих облика учења и стицања знања у свакодневним радним и другим ситуацијама.

Међутим, већина савремених андрагога полази од тврдње да је савремено формално образовање недовољно флексибилно и да, због своје структуре, организације, стереотипних односа наставник-ученик, не може у потпуности да задовољи различите образовне потребе појединаца и друштва, ни у садашњости, ни у будућности. Стога, они истичу потребу за новим обликом образовања, које су назвали *неформално образовање*, које постаје све распрострањенији облик учења и образовања одраслих, и реална перспектива развоја савременог друштва.

Овај облик учења подразумева свесно и организовано образовање и оспособљавање одраслих да би се задовољиле личне образовне потребе или потврде друштвене средине (организација) у којој појединац живи и ради. Овај облик учења не захтева строгу структурирану организациону - дидактичку артикулацију, али омогућава да заинтересовани буду у току, задовоље своје радне аспирације и компетентност на послу, и надокнаде оно што недостаје у школском образовном систему. Неформално образовање одраслих, поседује карактеристике које су управо потребне савременом човеку: знање неопходно за потребе рада, непосредност акције и могућност да се одмах примени оно што је научено, правовремена информисаност. Карактер неформалног учења, које може да буде организовано на различитим местима, на радном месту, ван њега у оквиру организације, у специјализованим радним организацијама и сл., омогућава да се повећа продуктивност и ефикасност у организацији, а запосленима да побољшају свој професионални статус, односно да им се омогући стицање специфичних професионалних знања и вештина. Неформално образовање запослених, без обзира где се обавља, ко га планира и реализује, подразумева и омогућава усвајање разноврсних садржаја, укључујући и стручно-техничке и професионалне компетенције, и што је веома важно, оно подразумева континуирани процес, перманентну потребу појединца и средине за стицањем нових сазнања. Зато савремени андрагози наглашавају да неформално образовање представља организовану образовну активност, усмерену на оспособљавање одраслих за рад, за напредовање на раду, за повећање личне компетенције, за већу ефективност тима и целе организације, што за последицу има бољи социјални и приватни живот запослених. Сматра се да је овај облик учења мање ригидан и хијерархијски крут, и да пружа више самосталности, иницијативе, испољавања, коришћења потенцијала запослених итд. То је пут развоја и задовољавања индивидуалних потреба запослених у оквиру тима, организационих јединица и целе организације.

1.3.2. Самоусмерено учење

Раније се сматрало да је самоусмерено учење оно које је повезано са студирањем на даљину, где су наставник и онај који учи просторно и временски одвојени. Данас се, међутим, сматра да се самоусмерење односи на све случајеве где је иницијатива, контрола учења, место и време учења, и одговорност учења, пренета са институције на групе или тимове, и појединце. У тимском учењу су одговорност, садржаји, слобода испољавања и деловања, критеријми самоусмереног учења. Ово учење може да се сматра као перманенти процес, а сви облици учења имају извешан континуитет, у коме се поједини облици учења налазе у стању сталног настављања и алтернативности. У последње време, самоусмерено учење се све више везује за радно место и професионалан рад, зато што запосленима пружа шансу да стекну више знања, да се обуче у ономе што им је заиста потребно и да би знали да обаве своје радне активности, да развију своје способности и постану компетентни у послу који раде. Посебан значај овог учења налази се у чињеници да је оно подстакнуто унутрашњом потребом за самоактуализацијом и самоостварењем, које пружа снажно задовољство ономе који примењује овај облик учења. Зато је ово учење врло присутно у тимском учењу у организацијама које уче.

2. Учење и образовне потребе запослених у организацији која учи

Идеја о перманентном или доживотном учењу, као нужној потреби савременог човека, као и савремене организације, допринела је да се говори о организационом учењу и идеји, односно о концепту организације која учи, мада би синтагма "организација у којој се учи" била језички много прихватљивија.

У савременој андрагогији, о организационом учењу се говори као учењу које се одвија у организацији, групи и тимовима, помоћу чланова групе и због њених потреба и реализације њених циљева. Када се говори о организацији која учи, мисли се на учење у тимовима као основним јединицама у организацији, као сложенем социјалном простору. И сам чин учења код чланова организације се

одвија индивидуално. То указује да су појмови организационо учење и организација у којој се учи међусобно повезани и условљени, а организационо учење се сагледава одвојено од индивидуалног процеса учења у организацији. Механизми организационог учења се описују као "структурални и процедурални споразуми, који организацији дозвољавају да учи тј. да прикупи, анализира, похрани, дистрибуира и систематски користи информације релевантне за рад и рад њених чланова" (Popper, & Lipshitz, 1998, према Torrington et al., 2004., стр. 285). Организација која учи је резултат ефикасног организационог учења, па се стога студије о организацији која учи фокусирају на механизме организационог учења.

Као што је већ речено, организација која учи је организација која развија и негује културу учења, помаже свим својим члановима да се кроз процес учења и сами развијају, да буду флексибилни, одговорни, иновативни, информисани и сл. Она је резултат потребе за променама, за компетитивношћу, опстанком и сталним развојем. У савременим економијама, учење и стално обучавање се сматра као једино исправно средство стицања и одржавања конкурентске предности, способности, развоја и веће ефикасности. Да би опстале у условима сталних, брзих и често неочекиваних промена, организације су принуђене на учење и усавршавање. Али, није учење само императив опстанка, већ је *брзина учења* фактор, који мора да буде већи од степена и брзине промена које се дешавају у организацији, и њених потреба за учењем. Може да се констатује да је учење у савременим организацијама не само последица промена, већ њихов антиципатор и реализатор. Организација која учи има изглед организације у којој не можете да не учите, јер је учење део њеног функционисања, њене "природе" и организације. Неки андрагози њу одређују као организацију у којој влада атмосфера која подстиче индивидуално и групно знање, вештине и развој способности. У таквим организацијама негује се нов начин критичког и системског мишљења, ослобађају се личне и колективне аспирације, и на тај начин запослени усаглашавају своје циљеве, и уче да се обучавају и раде заједно (тимски).

Педлер и сарадници сматрали су да је организација која учи одговор на лоше организационе резултате рада, и зато сматра да учење треба да се дешава у целокупној организацији, и да обухвати све њене чланове (Pedler, Burgoyne, &

Boydell, 1997, 2001). Организација која учи је окренута према будућности, а њена суштина је да се учење одвија на целокупном организационом ниво и тако омогући свим члановима да уче и допринесу трансформацији организације. Она треба да поседује такве системе, механизме и процесе које треба да омогуће унапређење и развој запослених, а све у функцији остварења организационих и личних циљева. Стога, организацију која учи, а то значи њене јединице и тимове, карактерише:

- висок степен флексибилности на промене из унутрашњег и спољашњег окружења;
- индивидуална и колективна одговорност за функционисање организације;
- учење у организацији засновано на сопственим грешкама и искуству других;
- способност чланова да идентификују, анализирају и решавају проблеме;
- усмереност више на организационе, него на индивидуалне процесе учења;
- вредновање мотивације за самоучење, као важне персоналне особине.

Организационо учење подразумева индивидуално учење, а организациони одговор на потребу да се утиче и управља променама, подразумева подстицање учешћа свих запослених у процес перманентног учења. Закључак у вези различитих ставова је, да су ефикасне оне организације које подстичу и инсистирају на *индивидуалном, групном (тимском) и организационом учењу*, као основним компонентама "система који учи". Може да се закључи да је организационо учење средство управљања променама, које помаже организацији да буде прилагодљивија, ефикаснија и продуктивнија.

Организација која учи је организација која ствара услове и капацитете за учење, која се прилагођава и спремна је на промене. Стратегија организације која учи је спремност на прихватање става да је учење основни и незаменљиви извор да се обезбеди стратегијска предност над конкуренцијом. У савременој организацији

учење се фокусира на *тимова*, где запослени континуирано развијају своје потенцијале, шире своја знања, где развијају своје критичке моделе мишљења, своју опсервацију у погледу изналажења адекватних решења, где уче како да уче и развијају себе. Све то треба да је у функцији побољшања организационе праксе и ефикасности онога што је циљ сваке организације.

Када се говори о учењу, Сенге наводи пет аспеката, или како их назива пет елемената учења, о чему је било говора у оквиру првог поглавља. Тимско учење је једна од тих пет димензија која се наставља, или како аутор каже надограђује на "дисциплини развијања заједничке визије...изграђује се на личном овладавању, јер талентоване тимове чине талентовани појединци" (Senge, 2003, стр. 239). Тимско учење је начин да се развијају интелектуални и други потенцијали тима као целине, а не само појединаца. На тај начин целина постаје, по свим питањима (размена мишљења, ставова, идеја, информација, начин схватања и решавање проблема, и сл.) успешнија него збир свих појединаца, што потврђује тезу да радни тимови и тимско учење имају велику синергијску вредност.

Значај тимског рада и тимског учења за организационо учење проилази из чињенице да се у савременим и успешним организацијама важне одлуке доносе на нивоу тимова, било да су резултат заједничког учења, или да се појединачне идеје, знање и предлози преводе у заједничку одлуку која се примењује у пракси. Тимско учење је специфично, у њему морају да учествују сви појединци, односно чланови тима, који својим вештинама и потенцијалима треба да буду активни у свим фазама, облицима и садржајима учења, а која се односе на сва питања значајна за успех тима и његову ефикасност. Учење у тимовима није само активност појединца, већ је то заједничка активност, односно колективна дисциплина, јер појединац не може да овлада тимским учењем. Када појединци уче, то не значи да постоји организационо учење, јер индивидуално учење у одређеним ситуацијама је неважно за организацију, али када тимови уче, онда они постају "микрокосмос" за учење у целој организацији, чиме постају стандарди учења за све, утичући на тај начин и на појединце и друге тимове.

О облицима и формама тимског учења биће више речи касније. Међутим, мора се истаћи да је тимско учење специфичан облик учења за који је потребно развити вештину која се мора увежбавати, или која мора да буде део обуке, како на нивоу

организације (организационо учење), тако и на нивоу тимског учења као предуслова да се развије организационо учење. Примери тих вештина, као облика учења су: развијање и пракса *дијалога* и *дискусија* као два основна облика тимског учења. Сврха дијалога представља превазилажење и прихватање чињенице да свака индивидуа има сопствено мишљење, ставове и претпоставке. Међусобно презентујући своја различита гледишта, чланови тима у дијалогу посматрају, преиспитују и размењују сопствена, слободно их саопштавајући, чиме "појединци стичу увиде који се једноставно не би могли стећи индивидуално...људи постају посматрачи сопственог мишљења" (Senge, 2003, стр. 244). У дијалогу се артикулишу само различита гледишта, што значи да гледиште ниједног појединаца "не побеђује", већ је синергијски ефекат некохеретних мисли апсолутни "победник" овог облика учења. С друге стране, када је потребно да се чланови тима сложе око неког питања и донесу неку одлуку или закључак, дијалог треба да прерасте у дискусију. У тимском учењу, пандан дијалогу је дискусија, јер се у њој презентују и бране различити ставови и мишљења, али уз обавезно фокусирање на доношење закључка и заједничке одлуке. Ови облици тимског учења могу се назвати технике рада у радним тимовима, а подразумевају максималну толерантност према другим мишљењима, ставовима и идејама, слободу у изношењу својих ставова и мишљења, њихово преиспитивање, избор и прихватање заједничких одлука. То даље подразумева да се препознају одбрамбени ставови и да се одбрамбени механизми (отпори учењу) сведу на најмању меру. Како истиче Сенге, то ће допринети да се сваки члан тима супростави "одбрамбеним рутинама" које ометају, или се чак супростављају креативном дијалогу и разговору као важним облицима учења у тимовима. Међутим, Сенге износи занимљиву претпоставку по којој "одбрамбене рутине" као чест узрок ометања тимском учењу "поседују и велики потенцијал за успостављање процеса учења, под условом да научимо како да ослободимо енергију коју поседују" (Senge, 2003, стр. 241). Највећу улогу у томе игра системско мишљење које практичну активност повезује са систематичним сагледавањем и анализом појединих проблема који се решавају кроз процес тимског учења. Зато системско мишљење захтева добро формиране и зреле тимове који имају способности да решавају све сложене проблеме и конфликте у

тиму и организацији. Резултати тимског учења немају вредност ако се не примењују у пракси, а то често недостаје тимовима у савременим пословним организацијама. То повећава ефекат тимског учења, а истовремено доприноси развоју и кохезији тима.

Тимско учење је флексибилније и успешније од било ког другог облика учења, јер су радни тимови основне организационе јединице за учење у организацији, па се с правом сматра да уколико тим не може да учи, не може да учи ни организација. Према Сенгеу, постоје три димензије, односно три карактеристике тимског учења (Senge, 2003, стр. 240):

- да је синергијски ефекат свих чланова о сложеним питањима у тиму, значајно изнад индивидуалних знања и способности појединаца у тиму;
- појединци у тиму треба да допуњују знања, вештине и активности других чланова, што значи да чланови тима треба да се међусобно допуњују и да су компатибилни, и
- могућност да се знање једног тима трансферише у други тим, како кроз подстицање, тако и кроз преношење вештина, информација и искуства стеченог кроз процес учења.

Према Сенгеу и Робинсу члан тима који учествује у тимском учењу треба да поседује (Senge, 2003; Robbins, 1998):

- а) способност да разуме стварност и да прихвати све добре, неочекиване, често на први поглед и слабе идеје;
- б) да има способност да прихвати и разуме информације, решење и знање, и
- в) да усвоји знање и да га примени у практичном раду који води остваривању заједничке визије.

Тимско учење захтева од чланова тима поседовање следећих способности: *амбиција, размисљање (рефлексција), конверзација и концептуализација.*

Амбиција подразумева да се сваки члан тима усмери и да тежи да оствари оно што је део заједничке визије и циља и да у том процесу буде мотивисан да се мења не

зато што то треба, већ зато што то жели, јер су унутрашњи мотиви његова основна покретачка снага.

Размишљање (рефлексија) и конверзација подразумевају особине да се размишља о свим аспектима тима, о понашању, о могућим или постојећим претпоставкама како оне које су појединачне тако и оне на нивоу групе. Овај вид способности захтева спремност и рационалност да се објективно анализирају сопствени облици мишљења и понашања.

Концептуализација се односи на менталне капацитете појединца да све појаве, активности и идеје анализира у оквиру ширег концепта који би био прихватљив и за друге чланова у тиму, а који на то гледају са других позиција. Инсистирање на овим способностима у процесу тимског учења има своје последице у чињеници да су менаџери и други запослени углавном оријентисани на различите активности, а много мање на идеје, креацију и размишљање. Оријентација на тимско учење, допринела је већем учешћу чланова тима у доношењу одлука, значајно већем коришћењу мисаоних процеса, што захтева од свих појединца да размишљају о суштини битних питања у тиму и организацији као целини.

2.1. Природа процеса учења у организацији која учи

Када се говори о процесу учења, мора да се истакне да постоји више фактора који утичу на ефикасност тог процеса. Улога емоционалног стања (анксиозност, пре свега), узраст, способност памћења, услови у којима се учи, мотивисаност, интересовање, коришћење искуства и метода учења, су најчешћи фактори који утичу на успех у учењу.

Један од највећих ауторитета на плану проучавања процеса учења је Роберт Гање који је сматрао да процес учења укључује ланац од седам секвенци од којих су неке интерне, а неке екстерне природе (слика 14) (Robert Gange, 1974, према Rollinsonu, 2005). Такође, истакао је да су све секвенце повезане, тако да свака од њих зависи од односа са претходном, а грешке у процесу учења настају, ако било која од ових секвенци не функционише ефикасно. Тако на пример, учење новог специфичног знања повезано је са високим можданим функцијама одговорним за процес мотивације, перцепције и памћења, а они су специфични за сваку особу. Неефикасност неке од њих, довешће до неуспеха у целом процесу учења. У складу с тим, треба узети у обзир да сваки појединац има свој сопствени когнитивни стил који преферира, начин организовања информација и давања истим одређено значење и важност. Као део когнитивног стила, сваки појединац има стил учења, или стратегију коју користи да интегрише нова сазнања са онима која је већ стекао, и да створи услове да та знања стави у оквире практичне примене, било у садашњем тренутку, било у неком будућем.



Слика 15: Секвенце у процесу учења према Gange-овом моделу (Извор: Rollinson, D. (2005). Organisational behaviour and analysis (third edition). Pearson Education. Prentice Hall. стр. 176.)

Колбов и Фрајов модел један је од теоријских концепата, који својом кохерентношћу и интегралношћу покушава да појму *искуства* да централно место у процесу учења (Kolb, & Fry, 1975, према Rollinson, 2005). Аутори сматрају да је учење активан процес у коме учесник решава проблеме, за разлику од честог схватања које на учење гледају као на пасиван процес. У овом моделу се полази од схватања да је "учење процес стицања знања кроз трансформацију искуства" (Кулић и Деспотовић, 2005, стр. 95).

Сматра се да сви проблеми и грешке у учењу настају због неспособности да се учи на основу коришћења искуства и неспособности да се то искуство по потреби прерађује и модификује. Према Колбовом и Фрајовом моделу, учење и развој се одвијају кроз један интегрисан процес, који се састоји из четири фазе (Kolb, & Fry, 1975, према Rollinson, 2005, стр. 177):

- конкретно искуство, односно доживљавање (суочавање са новим искуством);
- рефлексија и опсервација (трагање за оним што је већ доживљено и/или учињено);
- концептуализација (анализирање, осмишљавање и интерпретација) и
- активно експериментисање или тестирање импликација концепата у новим ситуацијама (модификовање знања и понашања).



Слика 16: Колбов и Фрајов кружни ток учења
(Извор: Rollinson D. (2005). Organisational behaviour and analysis (third edition). Pearson Education. Prentice Hall. стр.177)

Суштина овог модела је у перцепцији и преради добијених и ранијих информација. По њима, искуство није само оно што се опажа и догађа, већ оно што се уради са оним што се догађа. По овом моделу, у процесу учења су основне две биполарне димензије:

1. схватање које се састоји из комбиновања искуства и апстрактне концептуализације и

2. трансформација која се креће од рефлексне опсервације, до активног експериментисања.

Значај овог модела, за објашњење учења за одрасле и оне који су запослени, је велики јер истиче онај став у учењу и образовању по коме је целокупно образовање и развој одраслих перманентни процес стицања и евалуације искуства.

То даје значај искуству, неопходном сегменту сваког новог учења, посебно код обучавања одраслих и запослених.

Из овог модела проистичу две врло важне импликације:

- у оквиру овог кружног процеса, свако стање се утискује у следеће, и сваки завршетак једног представља почетак новог;
- модел потврђује место учења у контексту свакодневног искуства, а не само оног које се одвија у формалном учењу, или планираном процесу тренинга.

Недостатак овог модела је тај што не оставља довољно места за потребе, циљеве, намере и одлуке, које свако објашњење и разумевање процеса учења треба да садржи.

Циклус и стил учења по Ханију и Мамфорд у представљају наставак Колбовог и Фрајовог концепта објашњења процеса учења (Honey, & Mumford, 1992, према Rollinson, 2005). Они сматрају да постоје четири фазе које су битне за ефикасно учење, али мали број људи показује способности у свакој од њих. Зато је веома важно да особа зна своје способности и своје слабости. На основу тих способности они описују четири стила учења појединца:

- Активисти - најбоље уче "покушавањем", као и провером из претходне припреме, воле да учествују у поделама улоге, и да преузимају ризик у стварним ситуацијама;
- Мислиоци - они су успешнији у ситуацијама слушања и разматрања, успешно користе своја, али и искуства других, веома добро утврђују узрочно-последичне везе;

- Теоретичари - они су успешни у развијању концепта, или теорије на основу сопствених анализа, добро комбинују различите информације ради стварања концепта и модела који објашњавају функционисање појава;

- Прагматичари - користе оно што су научили, и увек имају на уму како то може да се примени у пракси; они све идеје, знање и информације вреднују са аспекта могућности повезивања са праксом.

У концепту ових истраживача је да процес учења може да се разуме, ако се схвати како појединац учи на основу искуства. Разумевање искуства је посебно значајно за подстицање самосталног развоја. Свест о себи и сопственим способностима и слабостима, омогућава да се одаберу оне активности (стилови) који највише одговарају појединцу, али и да се избегну оне фазе у којима је појединац слабији. Међутим, Колбово схватање је нешто другачије. Он сматра да они који уче морају постати веома компетентни у свим фазама циклуса учења.

2.2. Методе и облици учења у организацији која учи

Као што је раније речено, потреба за учењем представља једну од основних потреба у савременом пословању сваке организације, односно у економији знања. Кључну улогу у стварању организационог окружења, климе и дизајна у којој ће се стимулисати, неговати, делити и ширити знање, и давати подршку процесу учења, има менаџмент људских ресурса. *Обука* као један од облика учења у организацији, и активност у оквиру научне дисциплине *Управљање људским ресурсима*, добија све више незаменљиву улогу у повећању специфичних знања запослених, мотивисању за запошљавање на пословимима где постоји могућност већег напредовања, усавршавања, затим у променама ставова и понашању запослених, унапређењу квалитета итд. Стога, конкурентне организације данас све више инвестирају у образовање, односно у обуку својих запослених, јер су схватили да је знање одлучујући фактор који диференцира успешне организације од неуспешних. Мада већина стручњака не прави разлику између појма обука и тренинг, има оних који разликују значење ових појмова. Под обуком се подразумева стицање знања и вештина, неопходних за обављање одређених

послова у садашњим и текућим задацима. Под *тренингом*, подразумева се сваки организован програм учења нових вештина, увежбавање и усавршавање вештина, или активности које су већ учене, било да су физичке, интелектуалне или социјалне. Из оваквог схватања, произилази да значење појма тренинг укључује у себе и значење појма обуке. Без обзира да ли их разликују, или сматрају синонимима, они доводе до промена у знањима, вештинама, ставовима, развоју способности итд. Можда су најбоље разумевање појма обуке изнели Гринберг и Барон наглашавајући да је најочигледнији облик учења у радној организацији - обука, под којом подразумевају "процес кроз који људи систематски стичу и унапређују вештине и способности које су им потребне за остваривање бољег радног учинка" и да се "обука не користи само за оспособљавање нових радника да одговоре на изазове радног места ... већ и да унапреде вештине постојећих радника...", као и њихова знања која ће им касније бити потребна (Greenberg, & Baron, 1998, стр. 64).

Обука или *тренинг* у највећем броју пословних организација се планира и организује повремено у складу са стратегијом развоја организације, и заузима мали проценат радног или слободног времена. Исти аутори сматрају да су четири принципа најважнија за обуку и учење запослених у организацијама (Greenberg, & Baron, 1998, стр. 65):

1. Учешће у учењу, подразумева активан однос у процесу учења (концентрисано слушање, размишљање, покушавање да се нешто изведе);
2. Понављање, значи практично извођење, понављање у различитим временским размацима, а потиче од изреке "савршенство је резултат праксе" или "повнављање је мајка учења";
3. Пренос знања стеченог у обуци, се односи да се научено пренесе и примени на радном месту, односно да се стечено знање може пренети на стварну радну ситуацију;
4. Повратна информација (feedback), тешко је говорити о успешном учењу, у било ком облику ако не постоји повратна информација о резултатима учења. Запослени не може да унапређује своје учење, ако не зна шта је то што успешно ради, а шта треба да поправи. Стога је повратна

реакција, информација о успешности или неуспешности нечијег учења и обуке, веома важна.

Образовни садржаји и циљеви утичу на избор облика и методе учења. Када се говори о учењу, онда се најчешће говори о методама и облицима учења који се користе у оквиру тима на радном месту или изван посла. У зависности где се изводи процес учења, уз уважавање и других критеријума (садржај, циљ, претходно искуство, ниво компетенције итд.), зависи и врста методе и облик учења.

Најраспрострањенија и највише коришћена врста учења је *обука*, на свим нивоима у организацији. Тренинг на послу, обављају менаџери или руководиоци, који треба да објасне запосленима, или да им покажу како да раде, да би били успешнији. Ова врста обуке, и чак и када није планирана, може да буде корисна, међутим, има доста и недостатака. Менаџери често, немају искуство у обучавању, или немају времена и мотивације за тај посао. Недостатак овакве обуке, је што ремети редован посао. Стога, и када се обука обавља за време рада, треба да буде добро планирана и организована, јер само тако доприноси ефикасном раду. Добро планирано, програмирано и организовано обучавање на послу, може да има различите методе и облике. Овде ће бити наведени најчешћи и најважнији облици учења у оквиру процеса обуке који се примењују у организацијама:

- Ротација, премештање и проширивање посла, састоје се у промени и обављању различитих послова. То доприноси да се запослени упознају са разним аспектима радног процеса у којем учествују, да проширују постојеће послове чиме стичу нова знања и вештине;
- Обука новозапослених, као облик обучавања који се користи за обуку младих стручњака који су примљени на посао. Циљ је да се новозапослени упознају са организационом стратегијом, културом, вредностима, понашањем, процедурама и начином пословања у њој као и са специфичностима посла за који су изабрани, а овај период везан је за социјализацију и оријентацију новозапослених;
- Менторство се користи за обучавање младих стручњака и менаџера, којима је потребна психолошка подршка (давање корисних савета о понашању на послу, потребној комуникацији, сарадњи, дилемама и

ставовима, специфичним обичајима итд.) и подстицај у погледу развоја каријере (усавршавање, спонзорство, напредовање на послу итд.). Ову обуку изводе искусни стручњаци и менаџери, који такође имају користи од ове обуке (усавршавају се, повећавају осећај самопоуздања и самопоштовања, важности и вредности организације);

- Инструктажа је процес у коме инструктор обучава колегу одређеним вештинама, развија одређене способности, даје му информацију о напредовању, уз сталну подршку да га мотивише и утиче на његов развој. За добру инструктажу, потребан је инструктор који поседује одређене особине личности: мотивисаност да се помогне другима, успостави добра комуникација, стекне поверење, поседује самопоуздање итд. С обзиром да је развој основна претпоставка успешности добрих менаџера, посебно топ менаџера, треба водити рачуна да они прођу потребну инструктажу, без обзира што показују успех у свом раду.
- Кооперативни тренинг, се одвија у облику две врсте обуке: обучавање у току школовања (пракса) и учење које је саставни део рада у организацији. Док се први облик кооперативне обуке односи на обавезну праксу после инструкција добијених у настави, други се односи на специфично обучавањем запослених, у пословима у којима је потребно двојно образовање – део који се одвија у учионици (као редовно школовање или дошколовавање), и други, у виду практичне наставе, без које нема успешног оспособљавања за поједине послове.

Иако постоје отпори да сви запослени, посебно у тимовима, учествују у решавању проблема, доношењу одлука итд, рефлексивна (мишљење и увиђање) су постали део не само у раду тимова, већ и у организацији као целини. Све новине, промене, технолошке или организационе иновације су резултат процеса размишљања односно рефлексивне. Повећано коришћење рефлексивне у процесу рада тимова и организације довело је до промене односа између лидера и осталих запослених.

Учење изван радног места је, такође, често коришћен метод обучавања усавршавања и стицања нових знања запослених. Методе које се користе у раду ове врсте обуке су:

- *Предавања* су врло коришћен и прихваћен начин обучавања, јер ефикасно преноси велики број информација истовремено већем броју полазника. Овај облик обуке се користи зато што је једноставан и најбржи начин да се знања пренесу полазницима, нарочито за послове у којима је претходно теоријско знање неопходно за разумевање процеса у некој активности. Такође, је веома користан за схватање функционисања неке сложене процедуре и за сналажење у решавању проблема. Недостатак ове методе, је једносмерност комуникације, монотоност и недовољно уважавање индивидуалних разлика. Ови недостаци се отклањају коришћењем савремених наставних средстава (филмови, слајдови, анализе студије случаја, презентације), дискусијама, интерактивним радом итд.;

- *Аудиовизуелне технике* су већ дуже време постале самосталан, или саставни део неке друге методе, у обуци запослених. Као самостална метода, користи се да се на забаван и популаран начин пренесу нова знања, или када је нужно да се полазници упознају са организацијом, њеним пословањем, културом, обичајима, вредностима и сл. Овај облик, или метод се најчешће користи да се допуни или боље илуструје оно што предавачи вербално излажу;

- *Програмирано учење*, је у једном временском периоду, било врло популарно, јер се сматрало да постиже оно што други облици, или методе учења нису могли: активност оних који се обучавају, кроз одговоре на постављана питања и повратна информација о напредовању у обуци. Ова метода учења подразумева да они који се обучавају, на одређена питања и чињенице, самостално одговоре или реше проблем, и одмах потом добију повратну реакцију о тачности одговора, односно адекватности решења постављеног проблема. Овај метод и облик учења може да се одвија уз помоћ приручника, апарата за програмирано учење, а данас, све више уз помоћ компјутера. Предност овог начина обучавања, је што запослени могу самостално да се образују, сами бирају услове, време и брзину учења;

- *Конференције, радне групе и дискусионни састанци*, сматрају се врло корисним облицима образовања запослених. Велики број проблема, нових

идеја, упознавање са новим технологијама, или радним процесима, могу да буду превазиђени управо помоћу овог облика учења. Њихова предност је што омогућавају двосмерну комуникацију и активно учествовање у процесу обуке.

Обучавање у симулираним радним условима (мерни центри) је за поједине садржаје обуке можда и најефикасније. На пример, обучавање одређеним моторним вештинама, немогуће је замислити без планирања овакве врсте обуке. Овакав облик обуке омогућаје полазницима да уче у условима који су приближно исти, или слични онима у којима ће та вештина да се и изводи. Симулирање могућих ситуација је саставни део планирања сваког програмског садржаја у природним условима, а у другим активностима, у којима то није могуће, симулирање ситуације и извођење одређених вештина, изводи се на посебно конструисаним апаратима, који се називају симулатори.

Поред ових метода обучавања, изван редовног места, треба поменути и оне облике који имају значајну улогу у обуци и усавршавању запослених, а то су тзв. тренинзи симулације, *"играња улога"*, *"пословне игре"*, *"тренинг понашања или осетљивости"* и др.

3. Облици и технике учења у тимовима као основна активност у развоју организације која учи

3.1. Дијалог и дискусија

За начин учења у тиму, користи се облик непосредне вишесмерне комуникације која се одвија у интерперсоналним односима у форми *дијалога* и *дискусије*, и с правом се сматра да су они најбољи начини рада и учења у тимовима. Мада су ова два облика димензије тимског учења комплементарни, они се битно и разликују. Процес *дијалога* подразумева слободно и креативно трагање и истраживање сложених питања и проблема уз толерантно слушање, међусобно прихватање туђих мишљења итд. У *дискусији* се износе своја и туђа различита мишљења,

бране се од других и истовремено, толерантно и добронамерно се бирају најбоља мишљења и решења која се износе као одлука коју сви прихватају. Дијалог и дискусија, поред поменуте улоге имају значај да: мотивишу чланове тима, отклоне проблеме и повећају међусобну сарадњу, боље разумеју визију тимског рада као део визије организације.

Сенге је у свом полазишту за облике тимског учења користио идеју физичара Хајзенберга (Haisenberger) и Дејвида Бома (David Bohm) који су указали на значај разговора и дијалога за развој научних идеја и теорија (Senge, 2003). Ови облици, може се рећи и методе учења, су старе и коришћене у свим фазама развоја друштва, али су се изгубиле у савременој цивилизацији, дајући предност савременим методолошким поступцима. Посебно значајан допринос поновном корићењу ових облика учења дао је Бом чија је искуства користио Сенге у објашњавању тимског учења (Senge, 2003).

Без обзира на разлике у тумачењу ових поступака сви они су увидели и указивали на значај дискусије и дијалога, јер су их оне водиле ка идејама и теоријама које су их учиниле познатим и славним. Бом је рекао да је "сврха дијалога да открије некохерентност у нашој мисли", а учесника води у правцу који скоро никад не би могао да буде планиран. У дијалогу, мисао (размишљање) игра кључну улогу, при томе учесници бивају "заробљени" губећи "контакт са широм стварношћу". По Бому мисао постаје "некохерентна", али се бави проблемима, дефинише их и предузима акције да их реши. Дијалог је облик учења у тиму и организацији који омогућава да се посматрају и оцењују сопствена мишљења и да се уочи "партиципативна" природа мисли. Вештина учења дијалогом захтева активно размишљање у коме се појављује тензија (Бом каже да она долази из наших умова) која доводи, захваљујући "партиципативној" природи мисли до одвајања од ње, и на тај начин учесник постаје посматрач својих мисли (Bohm, према Senge, 2003). Учесници постају генератори нових идеја, постају креативнији, дијалог прихватају као тимско учење, а природу мисли и идеје као "колективну мисао". Бом каже да "већина мисли су пореклом колективне... Сваки појединац уради нешто са њима, али је порекло увек колективног карактера" (Bohm, према Senge, 2003, стр. 245). И када се мисли да су то сопствене мисли оне су део или

потичу из "колективног мишљења", дајући допринос заједничком значењу које се стално мења и развија.

Посебна вредност учења дијалогом је што се развија "врста осетљивости", која се не односи само на осетљивост и прихватање идеја других чланова тима, већ је нешто што се представља као "фина мрежа" која има способност да диференцира различита значења да их изабере у току размишљања, да их претстави и прихвати као тимско учење. Такво тимско учење по Бому је корен праве интелигенције и од круцијалног значаја за схватање степена људске интелигенције (Bohm, према Senge, 2003).

Теоријска основа тимског учења кроз метод дијалога је што чланови тима, схватајући сопствено мишљење постају свесни његове инкохерентности, а кроз дијалог и развој колективног мишљења оно постаје кохерентно. Кохерентност у мишљењу подразумева ред, хармоничност, хармонију и повезаност. Сви ови услови представљају критеријуме да дијалог буде фактор који ће да смањи отпор и омогући "слободан проток значења" мисли. Дијалог има теоријску основу у емпиријским ставовима многих истраживача.

Идеје Бома су значајне за тимско учење зато што дијалог значи превазилажење схватања појединаца. Прихватање заједничког значења добија ново место у процесу учења и тимског рада. Тако целина почиње да организује делове, а не да их скупља у целину. Појединци су учесници у стварању заједничког значења, они се не супростављају, већ своја гледишта слободно износе. Сви заједно учествују у истраживању сложених питања, износећи дубока размишљања која превазилазе појединачна гледишта. И питања која на изглед доводе до емоционалних несклада, постају предмет дијалога у којима чланови тима дубље урањају и превазилазе проблеме, и на тај начин стичу увид и долазе до нових значења, или успешног решавања проблема. Просец учења који се одвија помоћу дијалога треба, по Бому, да задовољи следеће услове:

- сви учесници тима у овом процесу треба да "суспендују" своје претпоставке,
- сви учесници треба да се односе према осталим члановима тима као колеге, и

- мора да постоји "вођа" или вођа који усмерава и одржава контекст дијалога.

"Суспендовање претпоставки" не значи да се оне одбаце, потисну или да се избегава изражавање својих или туђих претпоставки. Суспендовати у овом контексту има значење бити свестан претпоставки, изложити их и држати их непрестано приступачним са циљем њиховог преиспитивања, посматрања и анализе. Свесност претпоставки, излагање истраживању и суспендовање претпоставки, ствара услове да се појединац удаљи од ранијих ставова, да претпоставке схвата објективно, да уважи мишљење других, а не да се "укопа у свом ставу", и да блокира своју мисао да остане на позицијама већ постојећег. Идеја суспендовање претпоставки води развоју дијалога, истраживању идеја и других гледишта, омогућава члановима тима да боље сагледају сопствене претпоставке, да их упореде са мишљењем и претпоставкама других, да изађу из блокаде по принципу "тако је како је", и да заједнички донесу одлуку.

Важан фактор успешног дијалога и дискусије јесте успостављање *међусобних колегијалних односа*. Колегијални однос мора да буде свесно доживљен да би водио заједничком деловању. Доживљавање колегијалности међу члановима тима води, с једне стране, успостављању позитивних схватања у напетим ситуацијама које доноси дијалог, а с друге стране, доприноси развоју пријатељског доживљаја према другим члановима тима са којима појединци немају много заједничког. Стога је развој доживљаја колегијалности и пријатељства веома важан аспект дијалога и дискусије, јер ствара погодне услове за дубље и јасније креирање новог и заједничког. Колегијалност не значи безусловно слагање са другим гледиштем, или да само слагање подразумева колегијалност. Шта више, доживљај колегијалности треба да се испољи када дође до различитог мишљења, када добар колега има различито гледиште. Тада је снага и корист од дијалога највећа. Највећи број људи има потребу за дијалогом, посебно ако се ради о питањима која су за њих значајна. Да би био успешан, дијалог мора да буде слободан, "разигран", спонтан, ослобођен контроле, а ипак разумно усмерен. Ако је у фокусу размишљања учесника у дијалогу и разговору стално присутна мисао "шта је ко рекао", "да ли сам нешто погрешно", "како ће то други схватити", спонтаност,

"разиграност", добри резултати и ефекти дијалога се губе. Врло је значајно да сви учесници у тиму прихвате услов "суспендовања претпоставки" и искрене колегијалности. Права корист од дијалога и разговора је отежана када се он одвија између руководиоца и запослених. Међутим ако руководилац, као члан тима заиста жели да има користи од дијалога, он мора да занемари свој положај и улогу коју има као руководилац. Разлике у функцији, мање или веће искуство од других, мора кроз стварање атмосфере за дијалог, да буде сведено на најмању меру, или да се потпуно елиминише, да би се сви учесници у дијалогу осећали равноправно. У поступку спровођења дијалога јавља се опасност да се, нарочито на почетку, претвори у дискусију. Ова појава се јавља зато што код чланова тима постоји страх од "суспензије њихових претпоставки". Овај страх има своју основу у мишљењу чланова тима да није добро суспендовати све претпоставке, јер се тада губи осећај идентитета, вредности и самоцеђења. Исто тако, треба знати да код људи постоји тенденција да своје мишљење буде брањено. У овим ситуацијама вођа тима, или како га други називају "водител" дискусије, има деликатну улогу да одржи ток процеса који даје резултат, односно да спречи да дијалог не оде у ситуацију да не може да се "оствари суспензија претпоставки", или пак да дијалог пређе у дискусију. Водитељ у тим ситуацијама мора да одржи наставак дијалога, не сме са висине да се односи према члановима тима, треба да им дозволи да изнесу своје мишљење и разлоге за те идеје, али и да их оријентише на оно што је потребно у датом тренутку. То је вештина вођења дијалога, и када чланови тима развију вештину и стекну искуство у разумевању значаја дијалога, улога вође се смањује и он постаје само један од учесника. У сталним тимовима који су развили вештину дијалога и код којих је она постала стални облик учења, водитељ дијалога се не именује.

За разлику од дијалога у коме се презентују нове идеје, саопштавају и разматрају нова мишљења сложена питања, одлуке се доносе кроз *процес дискусије*. Процес доношења одлука мора да постоји у тиму, али тешко је доносити одлуку ако не постоји разговор, дискусија и одређени степен слагања. Процес одлучивања подразумева анализу ставова, процену алтернативних гледишта, избор онога кога сви прихватају као закључак и коначно доношење одлуке. Док се дискусије развијају у правцу доношења одлука, дијалогом се долази до ширења схватања у

вези одређеног проблема, без инсистирања на слагању и доношењу одлуке. Иако је фокус интересовања у тимском раду на дискусији, он је комплементаран са дијалогом, и за Сенгеа он је нуспродукт дијалога (Senge, 2003). Зато се *процес тимског учења одвија у кретању између дијалога и дискусија*. И када се чланови тима у току дијалога држе својих схватања и уверења (супростављање "суспензији претпоставки"), свесни су да мора да се пређе у процес дискусије. Благо придржавање својих идеја, или свог гледишта, обично се брани са мање ригидности, без инсистирања на "победи", већ на изналажењу најбољих идеја и доношењу заједничких одлука. Такво понашање чланова тима доприноси новим сазнањима и развијању вештине вођења дијалога. Одређени степен комплементарности се испољава и у чињеници да су вештине за вођење дијалога идентичне онима које се користе у процесу учења путем дискусије.

Основне вештине у вођењу дијалога су одражавање и испитивање. То се постиже кроз остваривање претпоставке за постизање "већег извора значења", која је циљ развоја визије дијалога, до које се долази само кроз тимско учење. Износећи своја гледишта, чланови тима увиђају који део њиховог мишљења је заједнички са мишљењем других ("фокусирајући тип"), али исто тако свако сагледава стварност на свој специфичан начин, што доприноси да се проширују сазнања о стварности других чланова тима. Сенге каже: "Ако провирим кроз ваше гледиште, а ви кроз моје, обоје видимо нешто што не можемо видети сами" (Senge, 2003, стр. 252). То дозвољава да се констатује да су дијалог и дискусија основни облици који обезбеђују визију тимског учења, а вештине одражавања и испитивања неопходне су да се дође до те визије. У закључку по овом питању Сенге каже "...као што појединачна визија обезбеђује темељ за изградњу заједничке визије, тако вештине одражавања и испитивања обезбеђују темељ за дијалог и дискусију" (Senge, 2003, стр. 252). Вештина одражавања и испитивања дају дијалогу поузданост, независност и објективност од утицаја ометајућих фактора.

Успешност тимског учења огледа се у овладавању тимских вештина како да то раде заједно. Такво учење постиже боље резултате у развоју него појединачно. С обзиром да је, између осталог, циљ тимског учења постизање промена у складу са захтевима развоја, стицање и проширивање знања потребних за повећање ефективности организације, развој способности и постизање визије тима и

организације у целини, да би се остварила синергијска вредност тимског учења, потребно је обезбедити заједничко спровођење у пракси, или како Сенге каже "поље праксе", да би могле да се развију колективне вештине. Значај праксе се испољава у ставу да многе организације и тимови нису ефективне јединице које уче зато што им недостаје управо пракса.

Праксу тимског учења, односно принципе праксе Сенге налази у "експерименталним лабораторијама" тимског учења, које је узео од Доналда Шона (Donalda Schon) који је говорио о експериментисању у "виртуелном свету". Суштина те праксе је што се у виртуелном свету може "конструисати стварни свет". У тимовима који стално уче после извесног времена чланови тима симулирају иста окружења и ситуације као да се ради о стварном свету. Суштина је да су ти тимови стални, да интензивно раде, да стварају стално нове и нове идеје са којима експериментишу и које тестирају у симулираним и импровизованим ситуацијама, да би их на крају и презентовали. Главни резултат тимског рада и учења настаје доношењем одлука о којима се воде дијалози, разговори и дискусије под релативно великим временским притиском, и где је свака одлука заједничка и коначна. С обзиром да у том процесу не могу да се врше "експерименти", Сенге сматра да се поље праксе у тимском учењу налази у процесу како да се нешто спроведе у пракси, што значи да се тај поступак налази у фази развоја тимског учења односно у самом поступку учења и фазама "када учимо како да учимо". Прва фаза је када се примењује дијалог у пракси са циљем да се развија заједничка вештина у "изградњи тимског IQ" и друга када се ствара "лабораторија за учење" са свим технолошким средствима која помажу процесу учења (компјутери). Процес и поступци који се користе у дијалогу а који се односе на стицање и развијање вештина су најважнији сегмент који доприноси спровођењу у пракси онога што се заједничким радом постигло. Услови да се кроз дијалог обезбеди "поље праксе" су (Senge, 2003, стр. 263):

- да се створи заједништво у тиму, а то подразумева постизање свести о међусобној потреби,
- објашњење и разумевање основних правила дијалога,
- улога тима је велика, јер се заједно доносе одлуке о поступцима рада (тим је тај који одређује да ли је реч о дијалогу или дискусији),

- стварање услова и подстицање да се у оквиру тима постављају сва питања која су неопходна за његов рад (конфликтна, деликатна, провокативна, проблемска и сл.).

Овим се стварају услови за "дијалошку сесију" која обезбеђује "праксу" за развој и примену вештина у оквиру тимског учења.

Упоркос групној динамици и настојању појединаца у тиму да неметну своје идеје, мишљења и ставове, процес тимског учења је усмерен на афирмацији колективног духа и колективног приступа решавању проблема, тако да кроз дијалог и дискусију чланови тима елиминишу све негативне ефекте конформизма и омогућавају да се стварањем креативних и контроверзних идеја заједнички дође до најбоље одлуке. На традиционалним тимским састанцима, обично се јављају проблеми тимске динамике: прихватање процене већине, групно размишљање, блокирање продукције нових идеја, често страх од слободне артикулације сопственог става и мишљења, страх од конфронтације, вођење неконструктивних дијалога и дискусија, предлагање решења пре него што се проблем довољно разуме и размотри, и сл. Временом, дошло се до развоја алтернативних тимских техника, које доприносе унапређењу учења и тиму, креативности и успешном решавању проблема и процесу доношења одлука, а то су: конструктивни конфликт (контроверза), brainstorming (лицем у лице, и електронски brainstorming) и групна дискусија (радни састанак, Делфи техника и техника номиналне групе).

3.2. Конструктивни конфликт (контроверза)

Конструктивни конфликт (контроверза) настаје када чланови тима дискутују о својим различитим ставовима везаним за одређена важна питања и проблеме битне за тим. Дијалогом, чланови тима се упознају са међусобно различитим погледима и мишљењима, не критикујући једни друге, већ се уче о другачијем начину погледа на исти проблем. На тај начин, различити погледи и ставови само их додатно стимулишу да преиспитују своје претпоставке о постојећем проблему, као и да размисле о потенцијалним решењима. Са захтевом да се дође до правог решења, дијалог треба усмеравати у дискусију, која је пожељна да тече на ивици

конфликта. Међутим, тај конфликт треба да буде конструктиван, усмерен искључиво на разлику у мишљењима, и на решавање задатака и проблема, а не на критиковање личности чланова тима. У делу о Конфликтима у тиму већ је изнето да конструктивни конфликти доприносе бољој афирмацији и размени различитих мишљења која воде изналажењу квалитетних потенцијалних решења и доношењу правих одлука. Зато је често и пожељно стварати атмосферу конструктивног конфликта на тимским састанцима. Мекшејн и Вон Глинов сматрају да је потребно да се задовоље следећи услови за настанак конструктивног конфликта: постојање хетерогеног начина мишљења, често вођење дијалога и дискусије, различита улога чланова тима током вођења дискусије (уколико постоји висок степен слагања међу члановима тима око неког питања, треба да постоји "ђавољи адвокат" који би изазивао друге да објасне логику свог начина размишљања), и сагледавање и упоређивање више алтернативних решења, као и последица од евентуално могуће донетих одлука (McShane, & Von Glinow, 2003).

3.3. Brainstorming (лицем у лице и електронски)

Током '50-их година прошлог века *brainstorming*² је постао најкреативнија техника тимског учења.

Brainstorming је организовање и вођење слободоумног, лицем у лице састанка, где чланови тима генеришу што је могуће већи број идеја, не исмевајући идеје других, и избегавајући њихово оцењивање у фази слободног изношења. Овом техником подстиче се слобода у тимској креативности и генерисање великог броја идеја које представљају потенцијално решење. Креативно размишљање засновано је на суочавању учесника састанка лицем у лице, и у својој основи садржи четири правила. Ова правила доприносе дивергентном начину размишљања, смањењу проблема евалуације разумевања туђих мишљења, минимизирању друштвено-

² Brainstorming или "креативно размишљање" је техника која се користи у тимском раду у циљу колективног (тимског) стварања нових и необичних креативних идеја. Творац ове технике био је директор адвертајзинга Алекс Озборн (Alex Osborn), а касније ју је додатно усавршио Чарлс Кларк (Charles Hutchison Clark). Ова техника добила је име по методи "using the brain to storm a problem", односно "размишљање у циљу креативног и брзог решавања проблема". Међутим, у домаћој менаџмент литератури и пракси одомаћен је израз *brainstorming*, тако да ће се у наставку дисертације користити изворни назив.

емотивних конфликта међу члановима, побољшању фокусираности тима на задатак и решавање проблема, повећавању степена кохезивности у тиму, као и смањењу бројних других проблемима тимске динамике (McShane, & Von Glinow, 2003):

- *Не критиковати туђе идеје на почетку*- једно од најважнијих правила за brainstorming је контролисано уздржавање од вербалних и невербалних критика идеја које се износе. Учесници се моле да се уздрже од сваке критичке примедбе, јер сваки облик критичког приступа у фази презентовања идеја, доводи до бојазни, инхибиције и "затварања" чланова тима у себе, што смањује број потенцијално добрих идеја, мишљења и ставова које би појединци изнели.
- *Износити што више идеја*- захтев који се поставља пред чланове тима је да се усмере на квантитет и на покушај да дају што већи број различитих идеја, јер су чак често и екстремне идеје увек добродошле. Квантитет нових идеја ствара њихов квалитет. Претпоставка је да што се већи број различитих идеја изнесе, већа је шанса да ће се доћи до праве одлуке и решења.
- *Износити слободно своје идеје*- циљ је да се креира таква атмосфера у којој ће се чланови тима осећати прихваћено и слободно да изнесу што год им падне на памет, без обзира колико те идеје биле необичне, немогуће и у први мах нелогичне и смешне, јер баш оне некад могу да изроде најбоља решења.
- *Комбиновати и унапређивати идеје које други износе* – чланове тима треба стимулисати да комбинују и унапређују идеје других. Комбинација више различитих идеја може да генерише сасвим нову идеју коју је могуће даље унапређивати, а као крајњи резултат добија се ефекат синергије тимског рада и тимског духа, кохезије, заједништва и међусобног поверења.

И поред тога што је brainstorming најпопуларнија техника усмерена на креирање нових идеја и што постоје његова правила и услови под којима он ефикасно функционише, ова техника има и извесна ограничења: процес рада и ситуационо

решавање проблема често ограничава примену ове технике, правила ове технике не могу у потпуности да елиминишу процењивање квалитета идеја чланова тима и блокирање продукције нових идеја, а с тим у вези, повезана временска ограничења спречавају изношење тих идеја.

Применом информационе технологије и коришћењем специјализованих brainstorming софтвера (MindManager, OpenMind, XMind, FreeMind...) компјутеризовала се примена brainstorming-а у електронску верзију. Ова техника постала је врло популарна метода групне (тимске) интеракције, јер учесници слободно износе своја мишљења у било које време и заједнички дискутују о разним идејама. Највећа предност електронског brainstorming-а је да смањује блокирање продукције нових идеја, јер учесници могу да електронским путем пошаљу своју идеју чим им падне на памет, а често је могуће и анонимно послати своју идеју, док модератор прикупља и води целу дискусију. Такође, овом техником генерише се више идеја него традиционалним brainstorming-ом, учесници су знатно задовољнији, мотивисанији и имају више поверења у овакав начин доношења одлука. Критика ове технике усмерена је на непостојање неопходне друштвене и емотивне интеракције која постоји у директном контакту, могуће стварање осећаја угрожености чланова дискусије услед давања искрених изјава и неспособности да се одржи њихова самоконтрола над дискусијом.

Иако не постоје чврсти докази који би ишли у прилог доказаном високом степену ефикасности ове технике, неоспорна је чињеница да је она увек радо прихваћена од стране самих учесника.

3.4. Групна дискусија (радни састанци, делфи техника, техника номиналних група)

Радни састанци

Један од најчешћих, али и најефикаснијих облика вођења групне дискусије у тиму су организовани радни састанци или тимски брифинзи (team briefing). Радни састанак је иницијатива групног (тимског) организовања лицем у лице, са циљем да се искомунуцирају важне информације, артикулишу и пренесу поруке, ставови и мишљења чланова и вође тима, и заједнички донесу праве одлуке. У циљу што ефикаснијег вођења радног састанка, неопходно га је редовно организовати (једном месечно или редовно по договору) са тачно утврђеном сатницом почетка и краја (састанак не треба да траје дуже од пола сата), и унапред планираним дневним редом, уз остављање довољно времена за могућност постављања питања и добијање директних одговора од вође тима или супервизора.

Делфи техника

Делфи техника користи се за систематско сакупљање колективног знања стручњака и експерата о одређеној теми у циљу доношења одлука, предвиђања будућности или идентификовања другачијих мишљења. За примену ове технике није неопходан директан контакт чланова Делфи групе лицем у лице, јер се учесници често налазе на различитим деловима света, а постоји могућност чак и да се не познају. Слично електронском brainstorming-у, постоји загарантована анонимност чланова групе, тако да они и не знају ко је "власник" понуђених идеја и коментара, али могу сами да предлажу своја решења и/или дају коментаре у вези неког питања. Збирни резултати се враћају панелу на обраду и поново шаљу члановима у други круг како би се усагласили њихови ставови, све до коначног постизања консензуса од стране свих учесника Делфи групе. До консензуса се долази итеративним поступком, објављивањем збирне оцене на одговоре експерата, све до постизања задовољавајућег поклапања мишљења. Примена ове технике није погодна у ситуацијама доношења брзих одлука и решења.

Техника номиналне групе

Техника номиналне групе представља варијанту традиционалног brainstorming-а и Делфи технике која комбинује индивидуалну ефикасност са динамиком тима. Метод је номиналан, јер учесници формирају групу само номинално током две фазе доношења одлука. Овај процес прво ангажује појединца, потом групу и на крају поново појединца. Техника започиње када се члановима тима опише проблем, након чега чланови самостално и независно бележе онолико решења колико могу да се сете. Групна фаза подразумева да учесници образлажу своја решења осталим члановима тима, обично у формату "округлог стола", и као код brainstorming-а, нема критике или дебате на изнете ставове. У последњој фази, учесници независно рангирају и гласају за свако решење које се предлаже, до постизања коначног консензуса, а све како би се избегли дисфункционални конфликти који прате дебату.

4. Допринос тимског учења развоју организације која учи

Организација која учи и тимски рад као најважнији облик пословања и учења није стање, односно није модел структуре, већ је континуиран процес усавршавања и усвајања нових знања, и примена истих у пракси. Проистиче да појам организација која учи треба користити да би се објасниле карактеристике (особине) модела, а да сам појам не представља модел структуре као такав. Ово је веома важно нагласити будући да постоје многа неразумевања ових појмова и конфузија у њиховом коришћењу. Акцент је на процесу учења, односно тимском учењу, као базичном фактору из кога се генеришу све активности организације. С обзиром да се квантум знања стално увећава великом брзином, потребно је да се стицање нових знања обавља континуирано и да се улажу стални напори како би се процеси, методе и програми учења непрестано усавршавали. Ако су тимови и тимски рад темељ организационог развоја, и ако, у организацији која учи учење представља основни постулат, онда су тимови примарне јединице за учење у савременим организацијама (Harrison, & Lock, 2004).

Тимско учење постаје најважнији процес за стицање знања и развијање потенцијала, способности и вештина чланова тима, усмерених на стварање заједничке визије и постизање унапред дефинисаних задатака, циљева и резултата. У том смислу, може се тврдити да и традиционални модели организационих структура (бирократије), као што су банке, поште, велика јавна предузећа могу постати организације које уче, ако се њихов базични модел структуре надогради тимовима и на тај начин развију капацитети за учење и брзо реаговање на промене у окружењу.

Ставови да тимска култура, постојање и развијање тимова и тимског рада, представља будућност менаџмента и савременог пословања, у основи су потпуно истинити. За то постоји више теоријско-фундаменталних разлога и емпиријских доказа. Један се заснива на чињеници да човек највећи број својих потреба остварује кроз интеракцијске односе са другима и да се развој сваког појединца, односно процес социјализације одвија у срединама које имају карактер групе. Стога, једна од основних заједничких потреба сваког појединца је да сарађује са другима, да размењује информације, успоставља комуникацију са другим људима и да своје бројне потребе задовољава управо кроз ту интеракцију. Већину својих циљева појединац постиже у свом ужем или ширем окружењу, а најчешћи облик окружења у коме појединац задовољава своју потребу (кроз контакте, сарадњу и сл.) су управо социјалне групе које су "основ социјалног понашања и укупног функционисања... и основ базичног човековог својства..." (Михаиловић и Ристић, 2005, стр. 3).

Следећи разлог има своје теоријско и практично утемељење у развоју савременог менаџмента и економије - "економије знања" и прихватању новог концепта организовања, усмереног на реорганизацију, редизајнирање, ревалоризацију, редефинисање циљева, репозиционирање, ревитализацију, на тимски рад, сарадњу, већу флексибилност и одговорност запослених и сл. (Tisen et al., 2006). Рад и учење у тимовима, и развијање способности организације, имају снажне синергијске ефекте, јер омогућава запосленима да комбинују своју енергију, да размењују и повезују своје знање и идеје сваког дела организације, да дају подршку другима, да буду креативнији и иновативнији итд.

Сенге сматра да тимови морају бити кључна јединица унутар које ће се одвијати учење у организацији, односно да је тимско учење "...процес усклађивања и развијања способности тима да креира резултате које његови чланови заиста желе. Изграђује се на дисциплини развијања заједничке визије. Изграђује се на личном овладавању, јер талентоване тимове чине талентовани појединци" (Senge, 2003, стр. 239).

Па ипак, мишљење да ће све бити решено формирањем тимова и учењем кроз тимски рад није тачно. Тим је група појединаца и увек постоји могућност да они својим индивидуалним вредностима утичу позитивно или негативно на друге. Бројни проблеми могу да се јаве због превелике разноврсности, недефинисаних улога, одсуства поверења, недостатка посвећености, избегавања одговорности, недовољног искуства и знања појединаца унутар тимова и сл., али учачањем негативних симптома, могуће је да се проблеми и евентуалне нејасноће и недостаци на време минимизирају и елиминишу. Све ово указује да концепту тимског рада треба прићи врло опрезно, првенствено што за његову примену постоје и извесна ограничења индивидуалне (особине личности појединаца, ставови, веровања, вредности, мотивација, способности и спремност за променама, учењем, новим сазнањима и сл.), организационе (облик организационе културе, дизајна, њене традиције, историја и др.) и културолошке (национална култура – индивидуалистичка или колективистичка, ниво дистанце моћи, индивидуализам, степен прихватања ризика и неизвесности и сл.) природе.

II ДЕО

ПОСТУПАК И РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

ГЛАВА IV ПРЕДМЕТ И ПОСТУПАК ИСТРАЖИВАЊА

1. Предмет истраживања

Уводни део рада и теоријска основа од које полази концептуални дизајн овог истраживања, указује да су економска теорија и пракса потврдиле потребу за променама у организацијама, јер напредак сваке организације, постављање циљева и њихова реализација је могућа само ако организација прати савремени развој, промене и иновације, ако све то прихвати и на њих се прилагоди на време. Истовремено, тај део рада је одредио теоријски оквир и потребу за истраживањем одређеног сегмента тих промена. Бројна су питања и проблеми везани за ове промене који се непрестано намећу, што свакако захтева додатна истраживања и анализу. Тежња да се циљеви организације остваре, допринели су да се проактивно реагује на промене, не чекајући да се истраживања докажу и потврди њихова оправданост.

Промене на нивоу глобалне економије, развоја нових технологија и међународних интеграција, поставиле су нове захтеве за промену постојећих организација. Међутим, спољашњи фактори нису једини покретачи промена у организацијама. Традиционалне организације са својом постојећом крутом структуром, стратегијом, схватањима, вредностима и односима, не могу опстати у времену турбулентних и брзих промена. Промена свести, ставова, вредности, идеја, мотива, норми понашања и начина размишљања запослених у организацијама, експлицитно истичу потребу за стицањем нових знања, способности и вештина, потребу за разменом информација, сарадњом и координацијом деловања запослених, што такође условљава бројне промене на нивоу организације. Наиме, људски ресурси постали су стратегијски фактор, не само равноправан по значају са осталим ресурсима, већ фактор од критичне важности за успех сваке организације. Знање је постало супериоран ресурс и генератор многих промена, а организације се усмеравају на стицање и унапређење нових знања и вештина, генерисање и проток нових информација, за тимски рад и друге флексибилне облике пословања. То је оријентација на будућност, на стварање "паметне организације", организације засноване на знању, у којој се управља процесима

рада, која негује тимску културу, а тимови представљају најефикаснији облик њеног организовања.

Једна од најзначајнијих актуелних промена у свакој организацији је оријентација на учење и развој организације која учи. Нов и млад концепт организације која учи заснован је на моделу организационог учења. *Организација која учи је примењени концепт учења конкретне организације, који проистиче из ефикасности самог организационог учења*, те се стога, студије о организацији која учи фокусирају на механизме организационог учења. *Организационо учење је средство управљања променама* и важан фактор помоћу којег организација постаје ефикаснија у постизању својих унапред дефинисаних циљева. Неопходно је да се у оквиру сваког модела организационе структуре створе неопходни услови за развој концепта организационог учења, при чему ће ефикасност овог концепта зависити од ефикасности организационог учења. Може да се закључи да је *модел организације која учи заснован на теоријском концепту организационог учења*, подстичући истовремено, како развој индивидуланог учења, мотивацију запослених да континуирано уче и да се усавршавају, тако и учење на групном нивоу, али и на нивоу целе организације .

Дакле, у овом раду акценат је на процесу учења и то на учењу које се у организацији реализује путем тимског рада. Тимови, тимски рад и тимско учење су кључне речи у новој "економији знања". *Тимови представљају организационе јединице које управљају процесима и задацима*. Они помажу у обуци запослених, успешно самоконтролишу свој рад, снажније су усмерени ка реализацији циљева и представљају кључно подручје организационог развоја. Тимови су данас постали захтев и императив у новом структурирању и дизајнирању организације која учи, односно организације у којој доминира знање. Зато се тимови, тимски рад и тимско учење налазе у фокусу интересовања многих истраживача.

Предмет истраживања у овој дисертацији је управо усмерен на проучавање улоге радних тимова у развоју и функционисању организације која учи. Почетни поступак истраживања овог рада је анализа релевантне стручне литературе која треба да систематизује знања о концепту организације која учи, да проучи улогу и значај радних тимова, тимског рада и учења у организацији кроз примену тимских структура, као ефикасним облицима у стицању нових знања и развијању

потенцијала, способности и вештина чланова тима, а тиме и целе организације. Такође, истраживање треба да одговори на питање које су претпоставке за развој и функционисање, и који су то проблеми који се јављају у процесу развоја организације која учи применом тимског рада, и да, ослањајући се на праксу конкретне организације, покуша да објасни да ли је могуће и како организацију, бирократски структурирану, развити у организацију која ће имати особине "паметне организације", односно учеће организације. На тај начин, истраживање дефинише основе за закључивање о могућностима примене концепта организације која учи у организацијама у Србији, затим која врста учења је преобладајућа и да ли и како се одвија процес учења у њима.

Пракса иностраних компанија је показала да у неким од њих, иако су примениле концепт организације која учи, нису постигле очекивани ниво перформанси. Треба подсетити да је у менаџменту и савременом пословању веома присутна оријентација која је под утицајем "модних" тенденција. Неки истраживачи упозоравају да је са пласирањем концепта организационог учења, и на њему засноване организације која учи, дошло до поништавања свих позитивних ефеката које је бирократија постигла. Постављају се логична питања: Да ли је уопште могућа организација без хијерархије и бирократије? Да ли више одговара анархија и хаос?

Одговоран приступ предмету истраживања налаже да се преиспитају неки ставови у литератури, а затим да се истраживањем на терену покушају дати научно-утемељени одговори на истраживачка питања, која су у наставку дефинисана.

2. Циљеви истраживања

Проблеми који се најчешће јављају као сметња за стварање организације која учи, налазе се у самим тимовима, тимском раду и учењу. Стога је циљ истраживања рада да се одреди и анализира улога тимова и проблеми који се јављају у процесу функционисања и развоју организације која учи. С обзиром да су тимови у основи системи који уче, то од процеса учења у тимовима зависи процес учења у целој организацији, размена и коришћење знања, идеја и информација, процесно

повезивање и успешност рада. Питања и проблеми који су везани за радне тимове, тимски рад и тимско учење представљају најважније варијабле у овом истраживању.

Из теоријског оквира и дефинисаног предмета истраживања, произилазе и сами циљеви овог истраживања. У овом раду, циљеви могу да се одреде као општи и посебни.

Општи циљеви рада односе се на испитивање потребе, постојања и степена развоја концепта организације која учи. У складу с тим, кроз теоријску и практичну анализу (анализа савремене литературе, емпиријска истраживања, студија случаја), потребно је показати у којој мери су организације прихватиле "нови стил организовања", у коме је знање у фокусу, и да се у вези с тим, као најважнији циљ испита улога радних тимова и тимског рада у процесу организационог учења и претварања организације структуриране по моделу који омогућава експлоатативно или адаптивно учење у организацију структурирану по моделу који омогућаје експлоративно или генеративно.

Из општих циљева изведено је и неколико посебних циљева, који кореспондирају са истраживачким питањима, које се у овој дисертацији постављају:

(1) У којој мери су организације у Србији напустиле традиционалну вертикалну организациону структуру и прихватиле хоризонталну ("плитку") структуру, и тиме постале флексибилне организације, односно организације које уче, прилагођене променама из екстерног и интерног окружења, или су једноставно само извршиле редизајнирање постојеће структуре надоградњом радних група и тимова, задржавајући особине постојећег модела традиционалне структуре?

(2) Ако организације у Србији нису напустиле традиционалне моделе базичне структуре (функционална, дивизионална, и сл.), да ли то значи да оне не уче? Чињеница да многе користе тимски рад, који се у пракси показао као добар начин трансфера знања и учења, имплицира да и такве организације могу да уче и сигурно уче.

(3) Ако се прихвати чињеница изнета под (2), следеће важно питање односи се на услове, односно организациони контекст, које треба обезбедити активностима организационог дизајнирања, да би организације у Србији, коришћењем тимова и

тимског рада заиста постале учеће организације. Овде се мисли на системе и процесе, као што је систем комуницирања, управљања организационом културом, управљања људским ресурсима, управљања компетенцијама, и сл.

3. Истраживачка питања и полазне хипотезе

У складу са предметом и циљевима дисертације, а на основу проучене релевантне литературе, дефинисана су и основна истраживачка питања:

1. Да ли све организације уче и како? 2. Да ли постоје разлике у учењу по организационим нивоима; ако постоје у чему се огледају? 3. Да ли сви модели организације имају потенцијал за учеће? 4. Да ли је могуће и како унапредити капацитете организације за учеће? 5. Да ли је могуће све особине организације, као социјалног и техно-економског система, представити само у виду организационе шеме; или су поред организационе шеме, потребни и додатни показатељи, који квалитативном дескрипцијом објашњавају интерорганизационе релације и процесе?

На основу претходно дефинисаних истраживачких питања могуће је дефинисати следеће хипотезе, које ће у дисертацији бити предмет провере:

X1: Знање је супериоран ресурс у савременим организацијама на којима се заснива њихова конкурентска предност;

X2: Концепт организације која учи објашњава особине модела организационог дизајна, а не креира модел као такав;

X3: Бирокуратске организације нису а приори организације које не уче, нити су дебикуратизоване организације а приори учеће организације;

X4: Рад у тимовима је облик организовања у оквиру којег запослени сигурно уче, тако да су тимови базични фактор способности једне организације да учи, чиме она на тај начин побољшава своју ефикасност пословања.

X5: Процеси, врсте и технике учења у радним тимовима су специфични и различити;

Х6: Тимови су важна полука менаџерског know how у развоју организације која учи.

Испитиване варијабле

На основу предмета и циљева рада, истраживачких питања и полазних хипотеза, одређене су релеванте варијабле које треба да буду испитиване у студији случаја. Централно питање истраживања је оријентација организације на учење – односно процес учења у тимовима. У том широком оквиру спецификован је простор од шест сложених варијабли, које су проучаване у организацији кроз студију случаја да би се упознао процес учења у тимовима на различитим нивоима у структури организације. Спецификоване групе варијабли су аналогне "блоковима", које су препоручили Гарвин и сарадници, са циљем да се "открију области" на које треба да буду фокусиране организације ради унапређења процеса учења у организацији која учи (Garvin et al., 2008).

I

Прва варијабла се односи на став испитаника о *утицају средине на процес учења у тимовима* (Д1) или прецизније речено у којој мери постоји окружење које ствара и подржава културу и процес учења (у којој мери и како организација подржава планско учење схватајући га као најважнији фактор; у којој мери се у организацији ради у тимовима; да ли су чланови тима и други запослени подржавани да уче, да се усавршавају, да стичу нове вештине, да развијају своје потенцијале у тимском раду; и каква је подршка руководства у томе).

II

Друга варијабла представља мишљење испитаника о *процесу учења у тимовима* (Д2). Компоненте ове варијабле су питања која се односе на степен прихватања "новог стила организовања" у коме је учење и стицање знања у фокусу оријентације, а размена и коришћење знања и нових идеја, идентификовање и решавање проблема, развијање вештина чланова тима, информисање и анализирање нових информација, знања и идеја, образовање и обука у циљу

стицања нових знања и вештина или кориговање постојећих, прихватање ризика и нових изазова, централни садржај процеса учења. Важна компонента ове варијабле, а што ће се у интерпретирању резултата третирати као посебна варијабла (Д2а), су могући *проблеми* који се могу јавити као сметња у *процесу учења у тимовима*.

III

Трећа варијабла се односи на став о *врстама и техникама учења у тимовима* (Д3). Ова варијабла обухвата питања која се односе на учење имитирањем, опонашањем, посматрањем, учењем на основу туђих или властитих грешака, учењем кроз заједничко решавање проблема, кроз изражавање нових идеја, мишљења, прихватањем изазова, преузимањем ризика, али и технике учења у тимовима- дијалог, дискусија, састанак, делфи група, номиналне групе, учење кроз *brainstorming* (лицем у лице, електронски) итд.

IV

Став испитаника о *врстама активности у процесу учења* чине посебну варијаблу (Д4), а испитиване су кроз изражавање нових идеја, опречних мишљења, спремности да се анализирају разлике у мишљењима, спремност за учење, за алтернативно обављање послова, учење нових приступа, реаговања у симулираним конфликтним ситуацијама (продуктивни конфликти) итд.

V

Посебно је испитивана варијабла дефинисана кроз став о *начину решавања проблема и доношења одлука* (Д5). Компоненте које чине ову варијаблу односе се на начин решавања проблема и доношења одлука као што су коришћење ранијих ефективних решења, учење у правцу утврђивања и отклањања узрока проблема, учешће и активност свих чланова, у којој мери је доношење одлука подређено интересима дела организације, да ли се одлуке доносе под утицајем руководиоца, да ли се одлуке односе на краткорочне проблеме, како се доносе итд.

VI

Такође, посебно испитивана варијабла се односи на став испитаника о положају тимова у оквиру повезаности са радним *процесом организације* или *сектора (процесна повезаност тимова)* (Д6).

У значајне индикаторе проучаваних питања у испитивању су уврштене и варијабле које диференцирају запослене према *полу, годинама старости, степену стручне спреме и радном стажу*.

4. Поступак истраживања

4.1. Научне методе коришћене у истраживању

Избор метода који је коришћен у овом истраживању одређен је природом проблема и циљевима који су изнети у оквиру предмета истраживања.

У литератури се срећу истраживања вршена у области проучавања учења и обучавања у организацијама или у тимовима, било да су се бавила индивидуалним или групним учењем, али је тешко ту методологију користити у изучавању процеса учења који је континуиран процес, који се одвија у одређеном облику (тимско учење), и у коме се јављају бројни екстерни и интерни фактори који треба да омогуће (а тешко их је све контролисати) трансфер и управљање знањем у организацији која учи.

Преглед литературе показује да већина аутора, у истраживању проблема којима се бави ова дисертација, није користило истраживачке технике и методе истраживања на терену, него су то углавном теоријски концепти настали кабинетским истраживањем, или су концептуализације настале обсервирањем праксе великих компанија у консалтинг активностима. Стога се јавила потреба да се оснују бројни центри који се баве концептом учеће организације, а међу најпознатијим је онај у оквиру Слоан пословне школе са Технолошког Института из Масачусетса (MIT Sloan School of Management), као и Друштво за организационо учење (SoL, The Society for Organizational Learning), које је основано у оквиру Центра за организационо учење истоименог института, а чији

је идејни творац био управо Петер Сенге. Тако су консултанци са Слоан пословне школе, на основу анализе и проучавања студије случаја бројних водећих компанија у САД, дошли до закључка да све успешне компаније, које желе да се развију и постану организације које уче, примењују исту стратегију. Они су јасно дефинисали формулу за стварање учеће организације (о чему је већ било речи) а чији су елементи: лидер са визијом; предвиђен план акција у циљу реализације визије, циљева и задатака са детаљном метриком и њиховом строгим контролом; брзи проток информација; степен инвентивности запослених, и способност имплементације акције у дело. Основни разлог настанка ових центара је тај што је истраживање концепта организације која учи и феномени који су релевантни за њено проучавање комплексни и релативно нови, могу се назвати и "помодни", што је допринело непостојању потпуно прихваћеног научног утемељења, бар у сфери методологије истраживања и "модела" организационе структуре која подржава особине учеће организације. То је довело до одређених неслагања истраживача како у погледу добијених резултата, тако и њихове интерпретације. Међутим, с друге стране, управо су ови центри развили програме за обучавање менаџера у имплементацији алата и елемената за развој организације која учи. Сложеност проблема, различити теоријско-концептуални приступи и одређена неслагања не морају да буду недостатак, напротив, они су најчешће извор нових идеја, креативних истраживачких приступа, а тиме и нових резултата. У том смислу, од ове дисертације се очекује оригинални допринос, будући да се истраживање спровело на терену, коришћењем методе студије случаја (пословни случај), у оквиру које се применило више различитих техника прикупљања података: анкета, интервју, обсервирање, етнографија и секундарни извори. Након тога, прикупљени материјал са терена је обрађен методама квантитативне и квалитативне анализе, а пре свега применила се статистичка обрада података уз примену методе анализе, компарације, интерпретације и закључивања, на основу резултата квантитативне анализе.

Метод - *case study*, односно метода *студије случаја* постао је широко коришћен метод научног истраживања и анализе, тако да многи аутори у својим истраживањима користе и као метод и као стратегију истраживања. У оквиру овог

метода, да би се прикупили сви релевантни подаци, неопходно је коришћење бројних техника за прикупљање података (Михаиловић, 2004).

У овом истраживању метод студије случаја треба да истражи да ли су се и у којој мери десиле потребне промене у структури организације, као и прилагођавање новонасталим променама у њиховим природним условима, о чему је било речи у првом делу рада. Такође, овом методом, истраживање треба да понуди одговор како се одвија процес учења и развијају знања и вештине кроз тимски рад, и како се користи и управља знањем преко тимова у нашим пословним организацијама. Овај метод у научном истраживању захтева одабирање организације које су типичне, али и довољно специфичне да дају могућност генерализације закључака. Овим начином се испитује садашња ситуација у вези трансформације пословних организација, у смислу да ли оне развијају своје потенцијале за учење и да ли могу развити особине модела организације која учи.

С обзиром да је у центру истраживања улога тимова и тимског рада, како радних тако и управљачких тимова у организацији, то су основни субјекти испитивања чланови радних тимова на различитим врстама послова, и на различитим нивоима организационе структуре.

4.2. Технике коришћене у истраживању

За потребе овог истраживања сачињена су два структурирана упитника.

Упитник који је подељен члановима радних тимова, састоји се из 65 тврдњи или исказа за испитивање ставова и мишљења, који су структурирани у неколико блокова-целина за испитивање спецификованих варијабли у складу са циљевима и потребама провере постављених претпоставки о којима је било речи (у Прилогу је комплетан облик упитника који је администриран члановима радних тимова, као и Упутство за његову примену). Избор тврдњи и ставова је сачињен тако да на једноставан и јасан начин описују ставове и њихове вредности. Испитаници нису били унапред упознати са варијаблама које се испитују како би се избегли пожељни одговори.

Испитаници-чланови тимова требало је да одговоре на сваку тврдњу кроз понуђене одговоре о степену слагања или неслагања, на петостепеној скали

вредности Ликертовог типа. Петостепене вредности означавају следеће ставове испитаника:

- Вредност 1 означава став "уопште се не слажем"
- Вредност 2 означава став "углавном се не слажем"
- Вредност 3 означава став "намам мишљење"
- Вредност 4 означава став "углавном се слажем"
- Вредност 5 означава став "потпуно се слажем".

Став о свакој тврдњи се изражава заокруживањем једног од одговора.

Испитивање је анонимно и траје са давањем упутства 45 минута.

Поред ове, коришћена је и техника структурираног интервјуа, са јасно структурираним питањима (у Прилогу структурирана питања постављена менаџерима током интервјуа) са циљем да се кроз разговор и одговоре руководиоца организације (различити ниво менаџмента који руководе радним тимовима) дође до информација које би помогле у давању одговора на истраживачка питања и проверу полазних хипотеза, а тиме и до поузданијег извођења генералног закључка.

Иницијални контакт са Компанијом успостављен је слањем званичног дописа са молбом да руководство Компаније одобри и да сагласност да се испитивање може реализовати на запосленима Компаније као члановима радних тимова (у прилогу молбе био је примерак Упитника). Уследило је одобрење и први прелиминарни разговор са једним руководиоцем Компаније, који је уједно био главни координатор у планирању и организовању Упитника, као и интервјуа са менаџерима (у Прилогу молба и одобрење Компаније). Оно што је важно истаћи, а што се у одговору Компаније може видети, то је да је руководство захтевало да се Компанија јавно не именује, тако да ће у наставку дисертације стајати - Компанија "X" (такође, сходно поштовању интерног договора, у Прилогу су са оригиналних дописа склоњене све ознаке и обележја Компаније).

Поред интервјуа, за потребе анализе, коришћена су организационо правна акта Компаније (Статут, Правилник о унутрашњој организацији и систематизацији послова, Приручник о управљању квалитетом), а такође, да би се боље разумела организациона традиција, коришћена је и архивска грађа (монографије о историјском развоју Компаније и месечни лист Компаније).

Интервјуи су спроведени директно, путем личног контакта (и то један групни са четири руководиоца, и пет индивидуална интервјуа) у периоду од почетка септембра до краја октобра месеца 2011. године. Интервјуисани су руководиоци радних процеса (у Компанији се они називају "власници процеса"), укупно девет, а Упитник је подељен члановима њихових тимова. Интервјуи су најчешће трајали од 45 до 120 минута.

Тakoђе, боравком у Компанији, забележени су и други елементи, симболичке, бихејвиоралне и семантичке природе, који имају јасне поруке значајне за истраживану тему (уређење радног простора и простора за састанке, понашање запослених и руководилаца, језик који се користи у комуникацији, и сл.).

Прикупљена грађа на терену представља добру основу за закључивање о истраживаној теми. Добијени резултати су анализирани и интерпретирани на стандардизован начин, који подразумева методологију научног истраживања и анализе. Током израде дисертације могло се очекивати суочавање и са одређеним тешкоћама и ограничењима, на која ће се коректно указати и на тај начин отворити нове перспективе и путоказе за даља научна истраживања у овој области организације и менаџмента.

ГЛАВА V СТУДИЈА СЛУЧАЈА: КОМПАНИЈА "X"

1. Основни подаци о Компанији

1.1. Делатност, материјални и људски ресурси

Дуга традиција, сложеност организационе структуре, велики број запослених, стално растући квалитет и релативна стабилност у ефикасности пословања, сигурност пружених услуга и задовољство корисника, само су неки од параметара који су указали на потребу да се истраживање ове дисертације обави у Компанији "X".

Компанија "X" има богату и дугачку традицију која започиње пре више од сто година, и у свом послу, с обзиром да се ради о услужној делатности, пратила је тренд савременог развоја у другим развијенијим земљама. Са развојем технологије и других научних открића и она је усавршавала и повећавала своју ефикасност. Чetrдесет година после увођења првих превозних средстава у Европи, Београд је увео таква средства, која је даље усавршавао, а са развојем индустрије и технологије само увећавао. Први и други светски рат нанели су велику штету транспортним средствима којима је располагала Компанија укључујући и пратећу инфраструктуру, а током бомбардовања Београда, уништен је и већи број транспортних возила, што је захтевало нова улагања како у основна средства тако и у инфраструктуру. Педесете године прошлог века донеле су велике трансформације које су подразумевале проширивање делатности (отворени су сервис за одржавање основних средстава и пратећа инфраструктура).

Средином '70-их година број основних средстава се значајно повећао, а проширио се број постројења за потребе њиховог одржавања. Почетком '90-их година Компанија постаје јавно-комунално предузеће чији је оснивач град Београд и тада добија нов назив који се задржао и до данашњих дана. Те године памте се као најбоље, јер Компанија остварује најбоље пословне резултате од свог постојања, како у куповини нових средстава, тако и у квалитету пружања услуга. Међутим, са распадом земље, увођењем економских санкција и тешком економско-политичком ситуацијом, златне године Компаније убрзо су уступиле место тешким и мрачним, са преполовљеним средствима за рад. Покушај градске власти

и тадашњег руководства да се стабилизује и одржи стање и повећа ефикасност пословања Компаније, нарушен је бомбардовањем земље и главног града 1999.године. Круцијалне промене за Компанију уследиле су након 2000.године, када је уз помоћ градске владе извршена њена ревитализација - донаторством влада неколико европских земаља пристигла су савремена средства за рад, чиме је у значајној мери унапређена ефикасност Компаније.

Компанија је током година свог постојања у значајној мери проширила обављање својих делатности (маркетинг, изнајмљивање возила, специјални превоз, технички преглед, поправка возила за трећа лица и остале услуге).

Може се слободно рећи да, данас, Компанија "X" спада у ред најбољих јавно комуналних предузећа у Београду, у којој је запослено око 6500 људи.

Табела 2: Квалификациона структура запослених у Компанији "X"

рб	квалификација	стање 31.12.10.	стање 01.10.2011.
1.	возач аутобуса	2279	2277
2.	возач тролејбуса	313	312
3.	возач трамваја	402	409
4.	НК	8	7
5.	ПК	227	215
6.	КВ	895	856
7.	ВК	960	953
8.	ССС	763	726
9.	ВШС	328	322
10.	ВСС	263	265
	укупно	6438	6342

Табела 3: Структура запослених у Компанији "X" по годинама старости

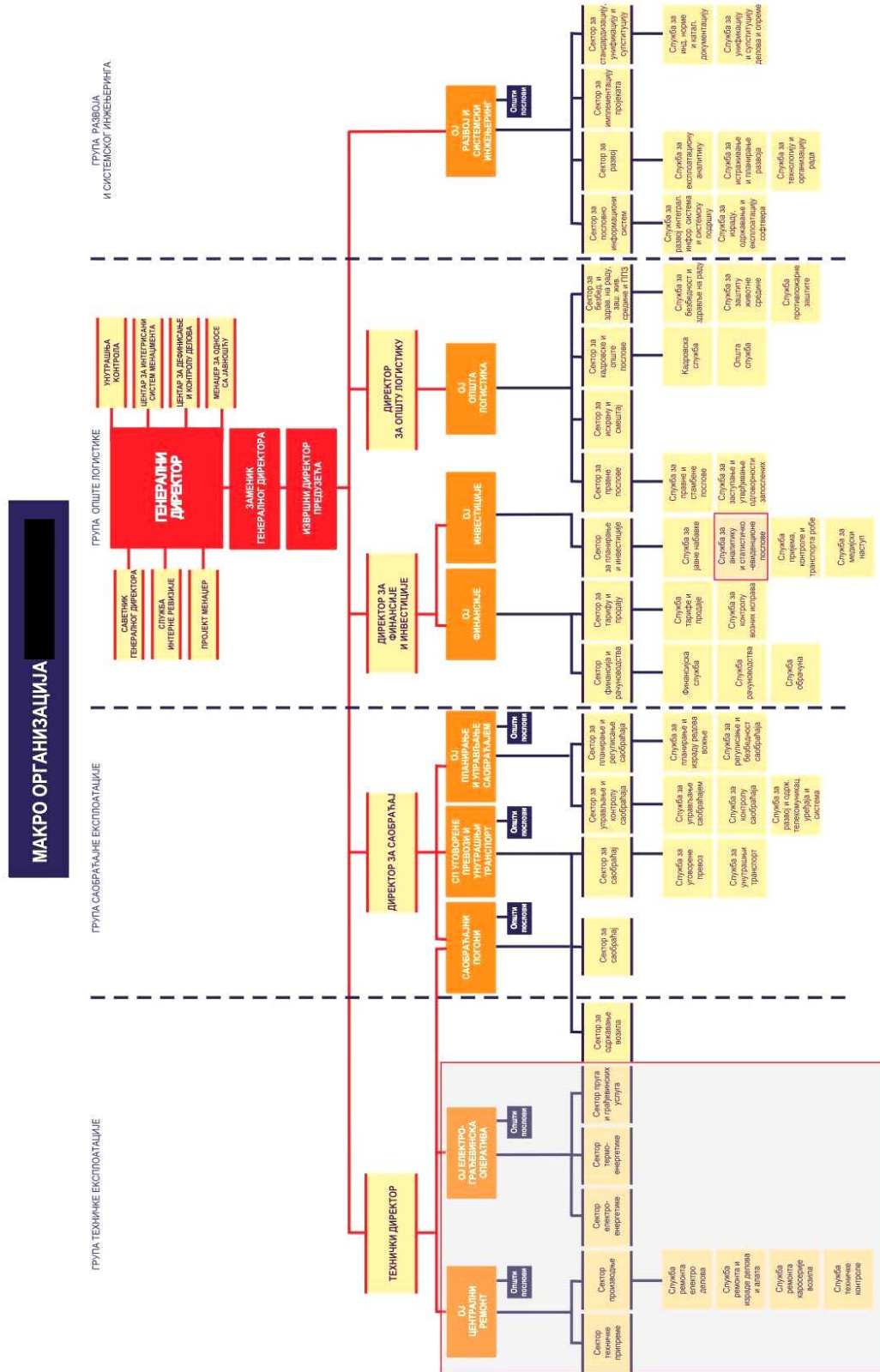
рб	интервали старости	стање 31.12.10.	стање 01.10.2011.
1.	од 18 до 30	605	624
2.	од 31 до 40	2194	2205
3.	од 41 до 50	2021	2013
4.	од 51 до 60	1502	1415
5.	преко 60	116	85
	укупно	6438	6342

Табела 4: Структура запослених у Компанији "X" по годинама радног стажа

рб	године стажа	стање 31.12.10.	стање 01.10.2011.
1.	до 10	1486	1269
2.	од 11 до 20	1951	2090
3.	од 21 до 30	1667	1625
4.	од 31 до 40	1296	1306
5.	преко 40	38	52
	укупно	6438	6342

1.2. Организациона структура Компаније

Организациона структура Компаније је врло сложена (седам погона и шест организационих јединица), са карактеристикама бирократског (функционалног) модела са строго дефинисаним хијерархијским нивоима. Особине модела организационе структуре Компаније су: висока специјализација (хоризонтална и вертикална), висок ниво формализације и стандардизације (стандардизација процеса, знања и вештина), ниска дистрибуција ауторитета (централизација у одлучивању) и мали распон контроле (већи број руководилачких нивоа) и функционално груписање јединица (департаментализација). Наведене особине модела указују да се ради о ригидној структури која "пати" од ефекта силоса (или «замкова», како неки називају пословне функције), што она у суштини и јесте, али само према опису модела. У пракси, међутим, она је надограђена бројним радним тимовима који јој дају флексибилност и еластичност. Организациона шема Компаније приказана је на слици 17:



Слика 17: Организациона шема Компаније "X"

2. Објекат истраживања и преглед прикупљених података

У складу са циљевима, постављањим питањима, хипотезама рада, анализом структуре Компаније "X", а у договору са руководиоцем ОЈ "Организација за развој", идентификовани су основни радни тимови, који се у организацији воде као "радни процеси". То значи да су субјекти у овом истраживању били чланови радних тимова одређених радних процеса, у оквиру појединих организационих јединица. Анализирани тимови, према начину на који су кадровски екипирани, имају особине радних тимова. Од већег броја радних група које постоје у Компанији изабрано је девет (9) који су међусобно повезани у радни оперативни процес. У оквиру тих процеса постоје и други бројни стални радни тимови и тимови привременог карактера (стручни тимови, комисије, посебне радне групе, одбори и сл.). Сви радни тимови су равноправни и повезани, уз максимално уважавање дефинисане политике квалитета и ИСО стандарда 9001:2008. Иако Компанија има сложену хијерархијску организациону структуру са карактеристикама бирократског (функционалног) модела, она као таква не утиче негативно на тимове и тимски рад, чиме се само закључује да ова организација традиционално негује тимску културу, јер радни тимови имају кључну улогу у ефикасној реализацији њених оперативних процеса. Постојећи радни тимови су препознатљиви носиоци реализације свих дефинисаних циљева и задатака, а њихово ефикасно функционисање је предуслов испуњавања основне мисије Компаније -"Поуздано, стабилно и доступно у простору и времену пружање услуге корисницима система..., под економским најповољнијим и еколошким прихватљивим условима".

У оквиру овог истраживања, методом упитника који испитују описане варијабле, испитани су чланови следећих тимова (радних група):

1. Тим за инвестиције и магацинско пословање (5 чланова),
2. Тим за набавку, дистрибуцију, продају карата и контролу (7 чланова),
3. Тим за планирање, управљање и контролу саобраћаја (6 чланова),
4. Тим за праћење експлоатације саобраћаја (15 чланова),
5. Тим за одржавање возног парка (14 чланова),

6. Тим за одржавање возила на електровучу и инфраструктуру (16 чланова),
7. Тим за техничку подршку (6 чланова),
8. Тим за развој и системски инжињеринг (5 чланова), и
9. Тим за правне и кадровске послове (5 чланова).

Укупан број испитаних чланова тима је седамдест девет (79), с тим што је у четвртном, петом и шестом тиму број испитаника значајно већи, што се може разумети радним потребама за већим бројем људи (врста радних процеса и задатака), што је и теоријски и практично прихватљиво. У осталим тимовима број чланова је уједначен и налази се у границама оптималног. Чланови тимова су особе радно способне, различитог доба старости, од 21 до 40 година број испитаника је 39, што износи 49,4%; од 41 до 50 године 22 запослена или 27,6%; и преко 51 године 18 испитаника, односно 22,8%. Изненађује да је број испитаних чланова тима старости између 18 и 30 година веома мали и износи 6 запослених или 7,6%.

Што се тиче стручне спреме, преовлађују запослени са средњом стручном спремом – 47 или 59,5%, а са вишом и високом 32 или 40,5%. У испитаном узорку доминирају особе мушког пола 72% (57). Чланови тима су искусни запослени: 54,5% испитаних има радно искуство између 6 и 20 година (43 члана тима), од 21 до 30 година радног стажа је 31,6% (25), преко 31 годину радног стажа има 8 запослених, односно 10,1%, а до 5 година стажа само 3,8% или 3 запослених.

Сви чланови тима су попуњавали упитник самостално у групама од 5 до 8 запослених под контролом, и уз потребна разјашњења одговорног лица за реализацију испитивања, а који је претходно добио потребна упутства за испитивање. Добијени упитници су обрађени у складу са структуром *питања по испитаним варијаблама, затим према критеријумским варијаблама: полу, школској спреми, старости и радном стажу.*

Са девет руководиоца радних тимова обављени су појединачни и групни интервјуи, са структурираним питањима.

3. Обрада података

У складу са предметом истраживања, постављеним хипотезама, коришћеним методама и техникама, које треба да омогуће да се кроз анализу добијених података дође до одговора на постављана питања у раду, сачињен је план обраде података уз коришћење статистичких техника ради добијања параметера за све варијабле на нивоу целог узорка, за све испитане радне тимове. То значи да је обрада података обављена на више нивоа: на нивоу целог узорка, на нивоу радних тимова, на нивоу појединачних варијабли и на нивоу целог упитника. Сви поступци обраде су усмерени да могу да буду коришћени за употребу дескриптивних и других метода статистичког закључивања.

Операционализација плана обраде података сачињена је тако да се сви одговори на скали (Ликертоовог типа) којима су испитаници исказивали своје мишљење према појединим тврдњама из упитника на једном нивоу анализе третирају као нумеричке вредности ординалне статистичке скале. То је омогућило израчунавање стандардних и централних параметара статистичких мера (фреквенције, дистрибуције, аритметичке средине, стандардне грешке и стандардне девијације). На овај начин, на свакој изворној варијабли спроведена је дескриптивна статистичка анализа на нивоу узорка. Исти дескриптивни поступак је на другом нивоу анализе, спроведен и на резултатима у оквиру сваког радног тима. Осим класичне дескриптивне, реализована је и компаративна анализа са циљем да се тестира значајност разлика између просечних вредности утврђених за сваки радни тим. С обзиром на мали број испитаника у тимовима било је неопходно применити поступке из простора непараметријске статистике, за коју важи правило да је ослобођена од теријских распореда. Тако је значајност разлика, између емпиријских дистрибуција унутар сваке изворне варијабле, тестирана контингенцијском анализом. Као адекватна процедура изабран је Kruskal-Wallis H тест за независне узорке. Све израчунате статистичке вредности тестиране су помоћу реализованог нивоа значајности, који одређује граничну вредност од 0,05 (Sig. \leq 0,05).

Даљим поступком обраде, а користећи се скаларним вредностима којима су испитаници исказивали свој однос према појединим тврдњама у изворним

варијаблама, и то у виду нумеричких података са ординалне скале, израчунате су изведене вредности седам сложених вишеслојних варијабли. За свих седам изведених варијабли, израчунате су просечне скаларне вредности на нивоу комплетног узорка. Како је у овом случају број ентитета (емпиријских опсервација) које су сачињавале статистичке серије значајно премашивао број 30 и омогућавао примену параметријске статистике, као адекватна дискриминативна процедура изабрана је анализа варијансе (ANOVA).

Такође, тестирана је значајност разлика између изведених просечних скаларних вредности за свих седам варијабли добијених у оквиру сваког од девет радних тимова. (примењен је непараметријски тест Kruskal-Wallis H тест).

За појединачне варијабле на нивоу целог узорка израчунате су разлике у односу на критеријумске варијабле (пол, радни стаж, старост, стручна спрема).

Урађена је факторска анализа коришћеног упитника како би се добили подаци о могућем коришћењу овог упитника у другим испитивањима.

Већи број добијених резултата, ради јасније анализе, графички је илустрован и анализиран. Обрада података за испитиване појаве у појединим тврдњама, дате у оквиру идентификованих шест варијабли а на нивоу целог узорка и радних тимова, израчунате су процентуално и исказане као просечне скаларне вредности. Такође, добијени подаци из стандардизованог узорка су квалитативно анализирани.

4. Анализа и интерпретација резултата истраживања

У складу са предметом, циљевима, примењеним методима и коришћеним техникама у истраживању, добијени резултати су статистички обрађени. Од великог броја података селектирани су и интерпретирани они за које се претпоставља да су релевантни и значајни да могу да дају одговоре на постављена истраживачка питања и хипотеза.

Обрада и анализа добијених података условљена је коришћеним техникама, због чега ће овде бити презентирана у два дела: *први део* су резултати добијени на основу одговора на упитник (о коме је било речи и који се налази у Прилогу рада)

чланова радних тимова и који су презентирани кроз квантитативну обраду и анализу, а *други део је* квалитативна анализа одговора добијених у интервјуу са руководиоцима одељења, у којима се одвија активност радних тимова.

Обрада тврдњи (Т1, Т2, Т3,...Т69) из упитника који садржи скалу Ликертовог типа од *Уопште се не слажем (1)* до *Потпуно се слажем (5)*, груписане су у седам сложених варијабли, којима су испитаници исказивали своје ставове према одређеним појавама описаним у тврдњама. У овом нивоу квантитативне анализе, одговори су третирани као нумеричке вредности, што је омогућавало израчунавање стандардних централних и дисперзионих параметара свих статистичких вредности (аритметичке средине, стандардне грешке и стандардне девијације). На овај начин, на свакој изворној варијабли (тврдњи) спроведена је статистичка анализа на нивоу комплетног узорка и на нивоу девет радних тимова. Осим класичне дескриптивне статистичке анализе, реализована је и компаративна анализа са циљем да се тестира значајност разлика између просечних вредности добијених за сваки радни тим.

Као што је већ речено, због малог броја испитаника у сваком радном тиму, примењен је поступак из области непараметријске статистике, применом Kruskal-Wallis-ов Н теста за независне узорке, да би се утврдило постојање статистички значајне разлике, односно да ли постоји одступање у дистрибуцији вредности међу радним тимовима. Све израчунате статистичке вредности тестиране су помоћу нивоа значајности који је нормиран за граничну вредност од 0.05 (Sig. \leq 0.05).

С обзиром да сложене варијабле имају различит број тврдњи, израчунате су изведене вредности за сваку варијаблу, и разлике на нивоу целог узорка и на нивоу радних тимова.

4.1. Резултати варијабле "Утицај средине на процес учења у тимовима" (Д1)

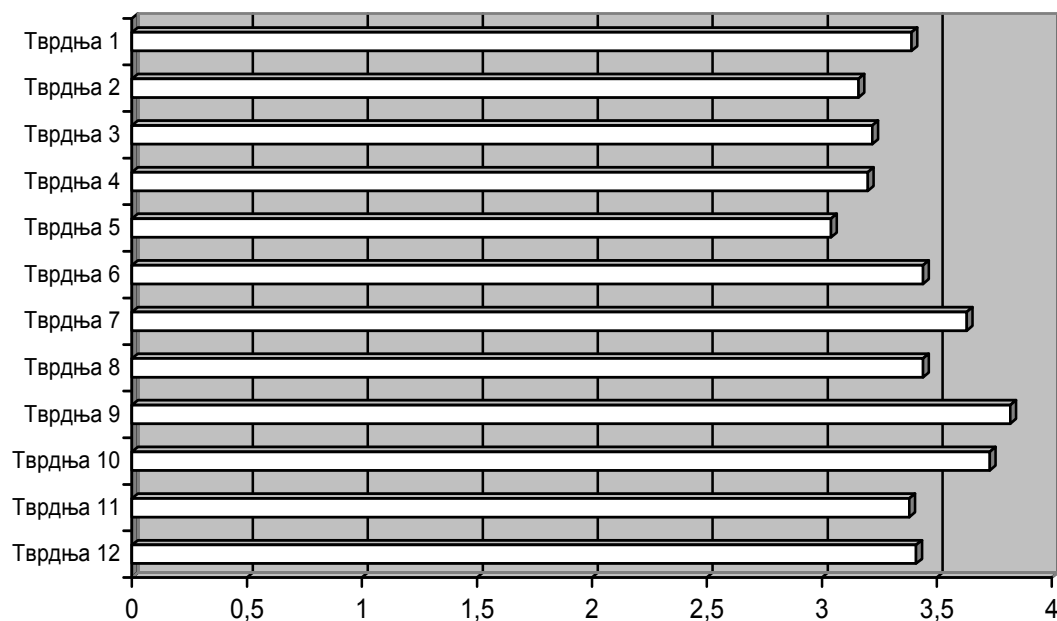
Ова сложена варијабла садржи дванаест изворних тврдњи (које истовремено представљају и изворне варијабле) чије су просечне скаларне вредности на нивоу

целог узорка веће од 3, што указује на умерено позитиван став свих испитаника, целог узорка у односу на теоријску хипотетску просечну вредност (Табела 1.). То дозвољава да се претпостави да су одговори чланова радних тимова на нивоу узорка груписани на позитивној страни вредносне скале, односно да су се највише фреквенција везивале за одговор *Углавном се слажем*.

Највећа просечна скална вредност тврдњи ове сложене варијабле (Д1) забележана је у Т9, а најмања у Т5 (Табела Д1 и Графикон Д1).

Табела Д1: Вредности варијабле Утицај средине на процес учења у радним тимовима (Д1) на нивоу целог узорка

Изворна варијабла	Тврдње за варијаблу (Д1) <i>Утицај средине на процес учења у тимовима</i>	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна грешка (Std. Error)	Стандардна девијација (Std. Dev.)
1.	У нашој организацији се подржава учење и стручно усавршавање запослених.	3,39	,128	1,137
2.	У нашој организацији највише се цени стицање и примена знања.	3,16	,132	1,170
3.	Наша организација плански приступа процесу обуке и тренинга запослених.	3,22	,103	,915
4.	Наша организација подстиче и награђује запослене за стицање нових знања и вештина.	3,20	,125	1,114
5.	У оквиру наше организације се брзо и ефикасно размењују и повезују знања и идеје свих запослених.	3,04	,124	1,103
6.	У нашој организацији запослени слободно изражавају своја мишљења и ставове.	3,44	,115	1,022
7.	Руководиоци у нашој организацији сматрају да је учење и стручно усавршавање запослених веома важан фактор стицања предности у односу на конкуренцију.	3,63	,122	1,088
8.	У нашој организацији руководиоци стално улажу напор да побољшају и унапреде процес, методе и програме учења и стручног усавршавања запослених.	3,44	,118	1,047
9.	У нашој организацији се углавном ради у тимовима, екипама или групама.	3,82	,116	1,035
10.	У нашој организацији радни тимови (екипе, групе) су увек спремни и отворени за међусобну размену информација и стручних знања.	3,73	,111	,983
11.	Наши руководиоци организују састанке са стручњацима из различитих тимова – одељења, сектора или група, у циљу ефикаснијег информисања, иновирања знања и усвајања нових радних операција, вештина и сл.	3,38	,123	1,090
12.	Нова знања и вештине се у нашој организацији стичу кроз учење у тимовима.	3,41	,123	1,092



Графикон Д1: Просечне скаларне вредности варијабле **Утицај средине на процес учења у радним тимовима (Д1)** на нивоу целог узорка

Анализа просечних вредности тврдњи окупљених око ове варијабле, *на нивоу узорка*, указује да су највеће просечне вредности добијене на тврдњама које се односе на радне тимове- рад у тимовима или групама, учење у тимовима, сарадња међу члановима тима и отвореност за размену информација и знања међу тимовима (Т9, Т10, Т7), док су најмање просечне вредности добијене на тврдњама које се односе на уважавање и цењење знања, подстицање и награђивање запослених за стицање нових знања и вештина, планирање обуке и тренинга, ефикасност у размени знања (Т5, Т2, Т4, Т3). Из Табеле 1 и Графикона 1 може се видети да резултати и на овим тврдњама су у просеку усмерени у позитивном смеру скале, што значи да у просеку испитаници имају позитивно мишљење о утицају средине, руководства на тимски рад и учење у тимовима, обуку и стицање нових знања, и вредновање, размену и примену знања у раду итд.

Дискриминативном анализом одговора на ове тврдње, али *на нивоу радних тимова*, утврђено је да се чак у шест од дванаест тврдњи скаларне вредности међусобно значајно разликују. Тако су у изворним варијаблама (тврдње) Т1, Т3, Т5, Т9, Т10 и Т12 изнета значајно различити вредносни ставови, који се у даљој анализи вероватно могу објаснити специфичношћу сваког радног тима. У

преосталих шест изворних варијабли (тврдњи) – T2, T4, T6, T7, T8 и T11 уочене разлике нису статистички значајне (Прилог Табела Д1-1. до Д1-12.).

Иако се радни тимови значајно разликују у шест тврдњи, то није утицало да укупан просечни резултат свих тврдњи на нивоу узорка, а највећим делом и на нивоу тимова, буде усмерен према позитивним скаларним вредностима.

Анализа свих тврдњи (T1,T2...T12) у оквиру ове варијабле (Д1) даје значајне показатеље за сваки радни тим (РТ), нпр. карактеристично је да просечне вредности у првој тврдњи (T1) у којој се говори о томе "да организација подржава учење и стручно усавршавање запослених у тиму" у радном тиму седам (РТ7) и у радном тиму два (РТ2) има просечну вредност која је значајно испод скаларне вредности осталих радних тимова.

Из целокупне анализе података добијених на тврдњама (T1,...T12) које чине ову варијаблу (Д1) на нивоу целог узорка и на нивоу разлика међу тимовима, може да се закључи да је у свим радним тимовима (изузев у РТ2 и РТ7), а у просеку на нивоу целог узорка, на основу ставова већине испитаника, створено окружење које подржава учење као најважнији фактор Организације која учи, и да се то учење одвија у тимовима као основним облицима организовања. То потврђује да чланови радних тимова перципирају своју организацију да је оријентисана на континуирано учење и на схватање да савремена организација заснива своју конкурентску предност на стицању знања и вештина у тимовима. Овим се само *потврђује хипотеза један (X1)*.

Треба истаћи да одговори на један број тврдњи упућују да треба:

- побољшати процес обуке и тренинга (Т3) у појединим радним тимовима (РТ2, РТ5, РТ7 и РТ8),
- обратити пажњу да се брже и ефикасније размењују и повезују знања и идеје запослених (Т5),
- више ценити стицање и примену знања (Т2), и
- више подстицати и награђивати запослене за стицање нових знања и вештина (Т4) у појединим радним тимовима (РТ2, РТ4, РТ7, РТ8 и РТ9).

Све ове активности су у директној ингеренцији руководиоца сваке организације.

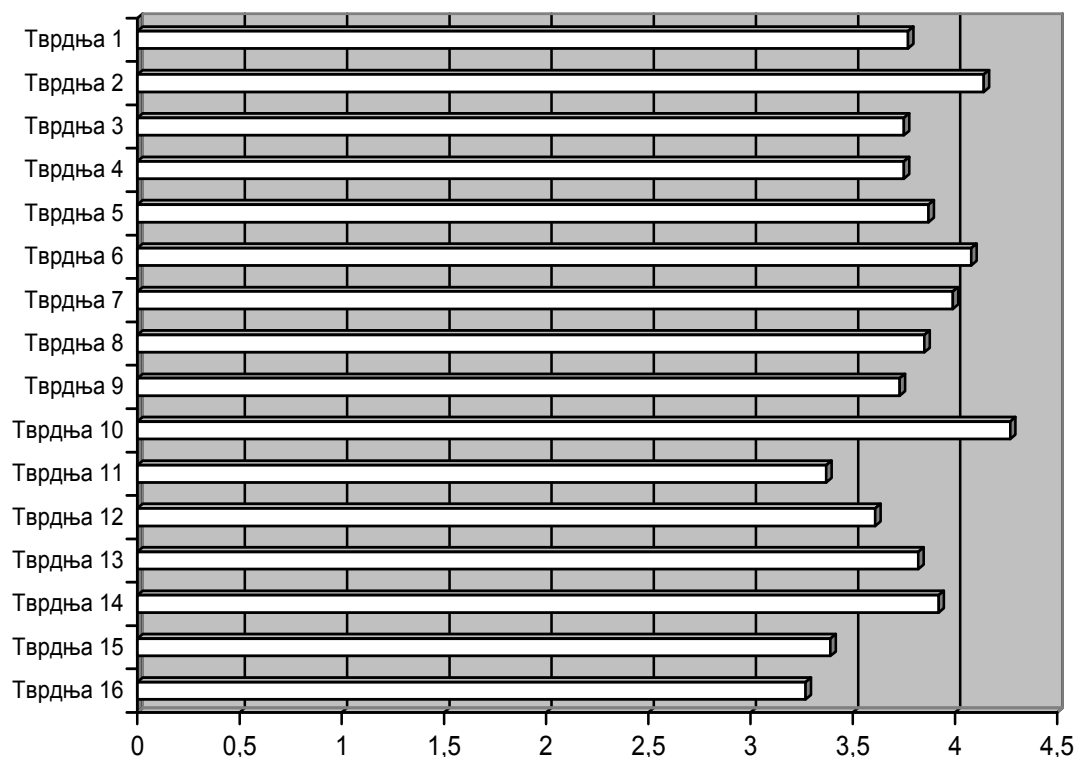
4.2. Резултати варијабле "*Процеси учења у тимовима*" (Д2)

Ову варијаблу чине шеснаест тврдњи (Т1,Т2,...Т16) које имају за циљ да испитају ставове чланова радних тимова о прихватању "новог стила организовања" у коме је континуирано учење и стицање знања тај нови стил и нова оријентација прихваћена у организацији. Добијени резултати на тврдњама треба да покажу да ли су, или не, испитивани процеси у том учењу прихваћени. Добијени резултати показују да су од шеснаест у чак тринаест изворних тврдњи просечне скаларне вредности окупљене око сложене варијабле *Процеси учења у тимовима* биле веће од 3,5. У преостале три изворне тврдње (Т11, Т15 и Т16) скаларни просеци су били нижи, али још увек изнад вредности 3 (Табела Д2 и Графикон Д2.) Ове вредности указују на умерено позитиван став комплетног узорка према теоријској просечној вредности. Може да се констатује да су у највећем броју случајева одговори испитаника груписани на позитивној страни вредносне скале, односно да су највеће фреквенције груписане око одговора – *Углавном се слажем*.

Највећа просечна скаларна вредност је добијена у Т10, Т2, Т6, Т7 и Т14, а најмања у Т16, Т11 и Т15 (Табела Д2).

Табела Д2: Вредности варијабле **Процес учења у радним тимовима (Д2)** на нивоу целог узорка

Изворна варијабла	Тврдње за варијаблу (Д2) <i>Процес учења у тимовима</i>	Просечна скаларна вредност (М)	Стандардна грешка (Std. Error)	Стандардна девијација (Std. Dev.)
1.	У нашем тиму се систематски прикупљају и размењују потребне информације.	3,77	,112	,999
2.	О новим информацијама отворено разговарамо у тиму.	4,14	,108	,957
3.	У нашем тиму се брзо размењују и примењују нова знања.	3,75	,115	1,019
4.	У нашем тиму се охрабрује изношење различитих мишљења и ставова.	3,75	,116	1,031
5.	Брзо размењивање мишљења и ставова је карактеристично за наш тим.	3,87	,104	,925
6.	Наш тим дубље и темељније размишља о проблемима који су сложени.	4,08	,103	,917
7.	У нашем тиму постоји потреба за увођењем новина и координације у раду.	3,99	,109	,967
8.	Чланови нашег тима често потпомажу друге тимове унутар организације.	3,85	,111	,988
9.	У нашем тиму брзо се стичу нове вештине.	3,73	,106	,943
10.	Проблеми најлакше уочавамо и решавамо када радимо тимски.	4,27	,095	,843
11.	У нашем тиму учење се цени и награђује.	3,37	,134	1,189
12.	Наш тим је место где се најефикасније стичу нова знања, вештине и развијају способности.	3,61	,106	,939
13.	У решавању проблема активно се укључују сви чланови тима.	3,82	,112	,997
14.	Рад у тиму нас подстиче и мотивише да уносимо новине и промене у свој начин рада.	3,92	,095	,844
15.	Чланови тима пружају отпор тимском учењу зато што им је за то потребно додатно време и сматрају да им то није потребно.	3,39	,119	1,055
16.	У нашем тиму се систематски прикупљају и размењују потребне информације.	3,27	,136	1,206



Графикон Д2: Просечне скаларне вредности варијабле **Процес учења у радним тимовима (Д2)** на нивоу целог узорка

У свим тврдњама су добијени уједначени и релативно ниски дисперзивни параметри (пре свега стандардна девијација), што је знак да су резултати на свим тврдњама били високо хомогени.

Дискриминативном анализом (применом Kruskal-Wallis H теста) утврђено је да се само код две од од укупно шеснаест тврдњи, скаларне вредности израчунате за различите радне тимове статистички значајно разликују (Прилог Табеле Д2-1 до Д2-16). Само су у тврдњама Т1 и Т2 регистровани значајно различити вредности судови који би могли да буду приписани специфичностима радних тимова. У преосталих четрнаест изворних варијабли (тврдњи), односно од Т3 до Т16, уочене разлике нису статистичке значајне, што значи да и када су се појавиле, нису системски биле значајне, већ последица случајности.

Анализа садржаја тврдњи, које су на нивоу целог узорка имале релативно високе умерене вредности на скали, показује да су чланови радних тимова прихватили рад у тимовима као важан облик организовања, у којима се одвијају основни процеси учења који се испољавају кроз "дубље и темељније размишљање о проблемима" (Т6), брзо уочавање проблема (Т10), кроз слободну и брзу размену

информација, мишљења и отворен разговор (T2, T3, T5), учење у тимовима више мотивише чланове да се активно укључе у рад тимова, и да уносе новине и промене у радне процесе, нове идеје и предлоге и сл. (T7, T13, T14). С обзиром да Компанија "X" има бирократизовану, хијерархијску организациону структуру, добијени подаци показују да је она своју сложену структуру и бројне организационе јединице, надоградила радним тимовима у којима се одвијају радни процеси, и прихватила, бар у деловима своје организације где је то могуће, савремени начин организовања. Такође, она показује оријентацију да је стицање знања кроз рад у тимовима у којима се одвијају процеси организационог (тимског) учења, стицања нових вештина и способности, иновирање, слободног протока информација, и бржег уочавања и заједничког решавања проблема, важан развојни фактор сваке савремене организације. Ови подаци потврђују *другу (X2)* и *трећу хипотезу (X3)* да у организацији која је оријентисана да се радни процеси одвијају кроз тимове и тимско учење су особина постојећег модела организационе структуре, а не посебан модел као такав. У складу са том чињеницом, пример Компаније "X" само потврђује постављену *трећу хипотезу (X3)* да све бирократске организације нису а приори организације које не уче, већ да су упркос својој структури и дизајну прихватиле карактеристике "паметне" организације, односно Организације које учи.

Код испитаних чланова тимова Компаније "X", релативно високо је вреднован процес учења у радним тимовима; значај тимског рада у генерисању, креирању и протоку нових информација и стицању нових знања и вештина; схвата се значај системског мишљења; уочава се проблем и активан приступ у решавању проблема кроз тимски рад; постоји слобода у изношењу нових идеја и ставова, чиме се потврђује претпоставка да је тимско учење базични фактор сваке организације да учи. Континуирано тимско учење, као и примена стеченог знања из овог процеса, представља предуслов да организација постане знатно ефикаснија, флексибилнија и конкурентнија на тржишту, што представља основу за развој Организације која учи. Чланови тимова су позитивно вредновали тврдње о постојању брзе размене и примене знања, вештина, способности, информација и ставова у својим тимовима, што само потврђује чињеницу да је Компанија "X" са својом дугом традицијом опстајала у релативно успешном пословању, кроз усавршавање својих радних

процеса и задовољавање стално растућих потреба својих корисника (потрошача). То указује да је Компанија, док је расла и развијала се, морала континуирано да учи и високо вреднује интелектуални капитал, односно знање, чиме се доказује претпоставка овог рада на основу анализе теорије и праксе у развијеним организацијама и компанијама (Сенге, 2003, Гарвин, 1993, 2000) да је знање постало супериоран ресурс за повећање ефикасности пословања сваке организације и остваривање конкурентске предности на тржишту. Овим се потврђује и *прва (X1) хипотеза* која је постављена у овом истраживању.

4.2.1. Резултати варијабле "Главни проблеми у процесу учења у тимовима" (Д2а) на нивоу целог узорка

У Упитнику који су испитаници попуњавали, пет тврдњи су се односиле на главне проблеме који ометају процес учења и рад у тимовима. Ове тврдње, с обзиром да се односе на могуће заједничке проблеме, дефинисане су као једна хомогена варијабла која захтева посебну анализу. Своје ставове испитаници су исказивали избором одговарајућих скаларних вредности као и код осталих тврдњи, односно варијабли, и третиране су као специфичне нумеричке оцене. Од њих су формиране континуиране статистичке серије које је било могуће процесирати поступцима параметријске статистике. Тако су за сваки наведени проблем израчунати репрезентативни централни и дисперзиони параметари (аритметичка средина, стандардна девијација, стандардна грешка аритметичке средине), а затим и за специфичне субузорке формиране по критеријумима: 1. пол, 2. старост, 3. стручна спрема и 4. радни стаж испитаника.

За сваки од пет хипотетских проблема израчунате су средње вредности и од њих је формирана ординална скала (Табеле и Графикони Д2а-1 до Д2а-6) На основу скаларних просека утврђено је да је већина испитаника, као најзначајни проблем који се јавља током процеса учења и тимског рада, сматрала – *неадекватно награђивање*. Одмах иза њега је био проблем *недовољно добро дефинисана улога у тиму*, а затим је следио проблем повезан са *незнањем и неискуством*. Као најмањи проблем на нивоу комплетног узорка оцењен је *недостатак поверења*, а затим *неадекватно доношење одлука и неадекватно руковођење*. С обзиром на

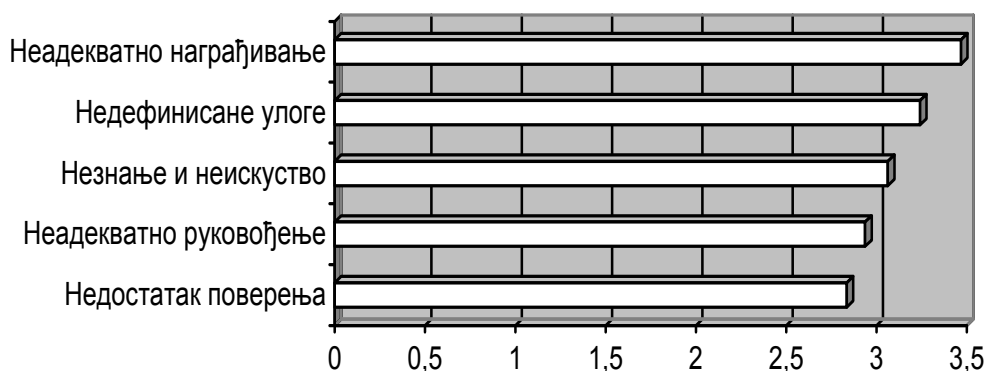
релативно ниске и доста уједначене вредности стандардних девијација, може се закључити да су добијене статистичке серије биле доста хомогене.

С циљем да се тестира значајност разлика између израчунатих пет аритметичких средина, израчуната је анализа варијансе заснована на једном узорку (модел Repeated measure). Добијени статистички параметри (Табела Д2а и Графикон Д2а) показали су да су се добијени скаларни процеси статистички значајно разликовали. То је дозволило директну компарацију апсолутних нумеричких вредности и потврдило да је *награђивање* детектовано као *највећи*, а *недостатак поверења* као *најмањи проблем у тимском раду*

Табела Д2а-1: Вредности варијабле **Главни проблеми у процесу учења у радним тимовима (Д2а)** на нивоу целог узорка

Ранг	Проблем Д2а <i>Главни проблеми у процесу учења у тимовима</i>	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
1.	Неадекватно награђивање тимског рада	3,468	1,207	0,136
2.	Недефинисане улоге чланова тима	3,241	1,201	0,135
3.	Незнање и неискуство чланова тима	3,063	1,284	0,145
4.	Неадекватно вођење и управљање тимом	2,937	1,399	0,157
5.	Недостатак поверења међу члановима тима	2,835	1,334	0,150

$F = 5,979^{**}$ $Sig. = .000$



Графикон Д2а-1: Просечне скаларне вредности варијабле **Главни проблеми у процесу учења у радним тимовима (Д2а)** на нивоу целог узорка

4.2.2. Резултати варијабле "Главни проблеми у процесу учења у тимовима" (Д2а) на нивоу радних тимова

Да би се утврдило да ли су се вредносни судови испитаника из девет различитих радних тимова, према најчешћим проблемима који се јављају током учења и тимског рада, статистички значајно разликовали или не – на израчунатим скаларним просецима је примењен *Kruskal-Wallis*-ов Н тест. Добијени резултати су показали да су се вредносни ставови испитаника из различитих тимова, у погледу перцепције проблема у тимском раду, значајно разликовали само у једном од пет наведених проблема (Табеле и Графикони од Д2а-2 до Д2а-6). То практично значи да су испитаници из девет радних тимова сигнификантно различито вредновали само проблем означен као *недовољно знање и искуство чланова тима*. Код свих преосталих пет проблема, вредности реализованог нивоа значајности (*Sig.*) далеко су премашивали теоријску граничну вредност 0,05 и указивали на одсуство било каквих значајних разлика између вредносних критеријума испитаника из девет радних тимова. Тако се још једном потврдило запажање које је обележило и све досадашње одељке о томе да су резултати анализирани на нивоу радних тимова релативно конзистентни, односно да се нису показали осетљивим у погледу већине хипотетских предиктора.

Табела Д2а-2: Вредности тврдње **Недовољно знање и искуство чланова тима** као највећи проблем ограничења тимском раду и тимском учењу на нивоу радних тимова

Тим	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
1.	5	3,20	1,483	,663
2.	7	2,00	1,155	,436
3.	6	2,67	1,211	,494
4.	15	3,00	1,254	,324
5.	14	3,57	1,222	,327
6.	16	2,94	1,389	,347
7.	6	4,33	,516	,211
8.	5	2,00	,000	,000
9.	5	3,60	,894	,400
Тотал	79	3,06	1,284	,145

$$\chi^2 = 18,346^* \quad \text{Sig.} = .019$$

Табела Д2а-3: Вредности тврдње **Недефинисане улоге чланова тима** као један од проблема ограничења тимском раду и тимском учењу на нивоу радних тимова

Тим	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
1.	5	3,20	1,483	,663
2.	7	3,29	1,380	,522
3.	6	4,00	1,095	,447
4.	15	3,33	1,234	,319
5.	14	3,00	1,240	,331
6.	16	2,81	1,109	,277
7.	6	3,67	1,366	,558
8.	5	3,80	1,095	,490
9.	5	3,00	,707	,316
Тотал	79	3,24	1,201	,135

$$\chi^2 = 8,536 \quad \text{Sig.} = .383$$

Табела Д2а-4: Вредности тврдње **Недостатак поверења међу члановима тима** као један од проблема ограничења тимском раду и тимском учењу на нивоу радних тимова

Тим	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
1.	5	3,20	1,483	,663
2.	7	2,00	1,155	,436
3.	6	3,50	1,049	,428
4.	15	3,27	1,335	,345
5.	14	2,86	1,351	,361
6.	16	2,50	1,317	,329
7.	6	3,50	1,378	,563
8.	5	1,80	1,304	,583
9.	5	2,80	1,095	,490
Тотал	79	2,84	1,334	,150

$$\chi^2 = 11,713 \quad \text{Sig.} = .164$$

Табела Д2а-5: Вредности тврдње **Неадекватно награђивање тимског рада** као један од проблема ограничења тимском раду и тимском учењу на нивоу радних тимова

Тим	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
1.	5	3,80	,837	,374
2.	7	2,57	1,272	,481
3.	6	3,67	,816	,333
4.	15	3,60	1,298	,335
5.	14	2,86	1,027	,275
6.	16	3,75	1,125	,281
7.	6	3,33	1,862	,760
8.	5	3,60	,894	,400
9.	5	4,60	,548	,245
Тотал	79	3,47	1,207	,136

$$\chi^2 = 14,637 \quad \text{Sig.} = .067$$

Табела Д2а-6: Вредности тврдње **Неадекватно вођење и управљање тимом** као један од проблема ограничења тимском раду и тимском учењу на нивоу радних тимова

Тим	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
1.	5	2,80	1,095	,490
2.	7	2,57	1,512	,571
3.	6	3,67	1,366	,558
4.	15	3,27	1,387	,358
5.	14	2,93	1,385	,370
6.	16	2,38	1,586	,397
7.	6	3,33	1,366	,558
8.	5	3,20	1,643	,735
9.	5	2,80	,837	,374
Тотал	79	2,94	1,399	,157

$$\chi^2 = 6,376 \quad \text{Sig.} = .605$$

4.3. Резултати варијабле "*Врсте и технике учења у тимовима*" (Д3)

Садржај ове сложене варијабле чине осамнаест тврдњи (Т1, Т2,...Т18), које презентују најчешће технике рада, као форме учења (дијалог, дискусија, састанци, делфи група, учење кроз брајнсторминг (brainstorming), кроз заједничко решавање проблема, кроз изражавање нових идеја, мишљења, прихватањем изазова, преузимањем ризика), и могуће ситуације у раду које немају експлицитно испољен облик неке технике, али пружају могућност и подстицаје за стицање нових знања (коришћење идеја и праксе других, слобода у изражавању и размени мишљења, ставова и идеја, учење на сопственим и туђим грешкама итд.).

Просечне скаларне вредности у готово свим изворним тврдњама (варијаблама) окупљеним око ове сложене варијабле Д3 су изнад скаларне вредности 3, а код многих и изнад 3,5, па чак и преко 4. Ове вредности указују, као и у претходној варијабли, да постоји позитиван став чланова радних тимова о овом проблему, и да се он код неких тврдњи налази у горњем делу скале која се обележава као "умерен став". Само је у четрнаестој тврдњи (Т14) ("*Када су суочени са конфликтом, чланови нашег тима често мењају ("ублажавају" и/или "пренаглашавају") своја мишљења, ставове и претпоставке*"), скаларни просек је био мањи од 3 и показивао је благу тенденцију ка негативном делу вредностне скале. Можда је садржај ове тврдње био мало сложенији, можда и недовољно прецизан за неке испитанике, па се и то може узети као евентуално хипотетско објашњење за тај резултат. Само једна тврдња са скаларном вредношћу испод 3, није довољна да би се посумњало у генерални изражен позитиван став испитаника о врстама техника коришћених у тимском учењу у њиховој организацији.

Анализа одговора на поједине тврдње дозвољава да се дају претпоставке које имају тенденцију општих закључака. На основу добијених резултата, основни закључак се намеће да испитаници као *најважније технике учења* виде *дијалог и дискусију*. Оне су високо вредноване било да се појављују као облик комуникације, као слободно и креативно истраживање осетљивих питања, као помоћ другима како би били свесни постојања различитих мишљења, или као важно средство долажења до продуктивних и правих решења. На овим тврдњама

просечне скаларне вредности су највеће (Табела ДЗ-1, тврдње Т15, Т13, Т8, Т4, Т10, Т17, Т3).

Други закључак који се намеће односи се на ситуације и понашање чланова тимова, а имплицитно представљају облике учења у тимовима. То су тврдње чији се садржаји односе на коришћење идеја других организација (Т2), учење на својим и туђим грешкама (Т3), слободно изражавање и браћење сопствених идеја и мишљења (Т4, Т11). Интересантно је напоменути да неке друге ситуације, за које се претпостављало да могу да буду значајне у учењу у тимовима, као што су конструктивни конфликти или преузимање ризика и сл., нису се се у ставовима испитаника показали као фактори који подржавају и мотивишу тимско учење. Као што Табела ДЗ-1 и Графикон ДЗ-1 показују највећа скаларна вредност је забележана у Т15 тврдњи, а најмања у поменутој Т14 тврдњи..

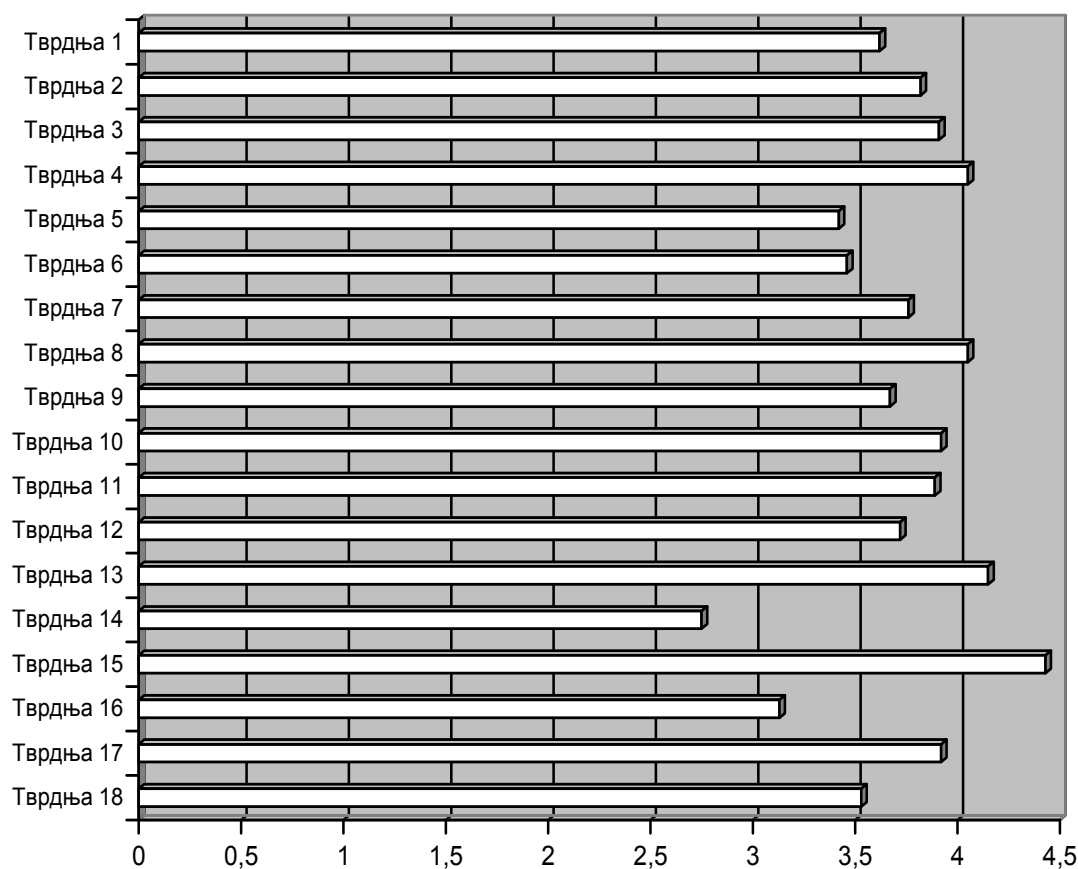
Дискриминативном анализом (применом Kruskal-Wallis-ов Н тест) утврђено је да се само код једне од осамнаест тврдњи, скаларне вредности израчунате за различите радне тимове статистички значајно разликују (у Прилогу Табеле ДЗ-1 до ДЗ-18). Само су у изворној тврдњи Т11 регистроване значајно различити вредносни судови који су могли да буду приписивани специфичностима радних тимова. У преосталих седамнаест изворних варијабли уочене разлике нису биле системског карактера.

Ови резултати показују да се тимови у погледу коришћења врсте и технике учења међусобно значајно не разликују, јер су резултати приближно слични, а тамо где постоје разлике, оне нису статистички значајне. То се односи на све, изузев једне тврдње (Т11), што значи да сви чланови радних тимова имају сличан став према стандардним методама учења у радним тимовима и да имају слично или исто мишљење о ситуацијама које нису експлицитно врсте, већ су облици понашања у којима се учи. Резултати добијени из варијабле *ДЗ-Врсте и технике учења, делом одбацују пету хипотезу (Х5)* да су процеси, врсте и технике учења у радним тимовима у организацији специфичне, односно различите. Међутим, резултати из ове варијабле (ДЗ) доказују теоријске поставке и истраживачке резултате оснивача концепта организације која учи да су основне врсте и технике учења у тимовима управо дискусија, дијалог и креативно размишљање (Сенге, 2003, Гарвин, 1993, 2000).

Табела ДЗ: Вредности варијабле Врсте и технике учења у радним тимовима (ДЗ) на нивоу целог узорка

Изворна варијабла	Тврдња (ДЗ) Врсте и технике учења у тимовима	Просечна скаларна вредност (М)	Стандардна грешка (Std. Error)	Стандардна девијација (Std. Dev.)
1.	Посматрањем праксе најуспешнијих организација и угледањем на ту праксу учимо од оних који раде добро.	3,62	,142	1,264
2.	Кад год је могуће користимо добре идеје других организација.	3,82	,135	1,196
3.	Наш тим често учи на својим и туђим грешкама.	3,91	,102	,909
4.	Слободно и спонтано изражавање идеја и мишљења су важан облик учења у нашем тиму.	4,05	,102	,904
5.	Ризик и изазов су снажни подстицајни фактори у нашем тимском учењу.	3,42	,109	,969
6.	Када у тиму учимо нешто ново, ми одбацујемо старе и креирамо нове начине рада, усвајамо нова схватања и ставове.	3,46	,118	1,048
7.	На састанцима често користимо дискусију као облик комуникације међу члановима тима.	3,76	,113	1,003
8.	У нашем тимском учењу дијалог је чест облик комуникације међу члановима тима.	4,05	,092	,815
9.	Примена дијалога и дискусије је најчешће губљење времена у нашем тиму.	3,67	,131	1,163
10.	Дијалог нам помаже да слободно и креативно истражујемо сложена и осетљива питања у тиму, да поштујемо и помно слушамо једни друге.	3,92	,098	,874
11.	У нашем тиму имамо пуну слободу да износимо и бранимо своје идеје, мишљења и ставове.	3,89	,107	,947
12.	Чланови тима не одбацују олако своја схватања, већ их прво темељно преиспитују.	3,72	,095	,846
13.	Кроз дијалог, чланови тима могу помоћи једни другима да постану свесни својих различитих мишљења, ставова и претпоставки.	4,15	,085	,753
14.	Када су суочени са конфликтом, чланови нашег тима често мењају ("ублажавају" и/или "пренаглашавају") своја мишљења, ставове и претпоставке.	2,75	,113	1,006
15.	Прихватам и уважавам колеге (чланове свог тима) иако имају различита мишљења, ставове и претпоставке; показујем колегијалан однос.	4,43	,074	,654

16.	У нашем тиму често постоји страх од јавног изношења својих мишљења, ставова и претпоставки, како их други не би протумачили погрешно и јавно осудили.	3,13	,159	1,418
17.	Дискусија у нашем тиму је најчешће продуктивна-увек долазимо до правих решења и закључака.	3,92	,102	,903
18.	Одлуке се најчешће доносе консензусом (већинска одлука).	3,53	,126	1,119



Графикон Д3: Просечне скаларне вредности варијабле **Врсте и технике учења у радним тимовима (Д3)** на нивоу целог узорка

4.4. Резултати варијабле " *Врсте активности у процесу учења у тимовима*" (Д4)

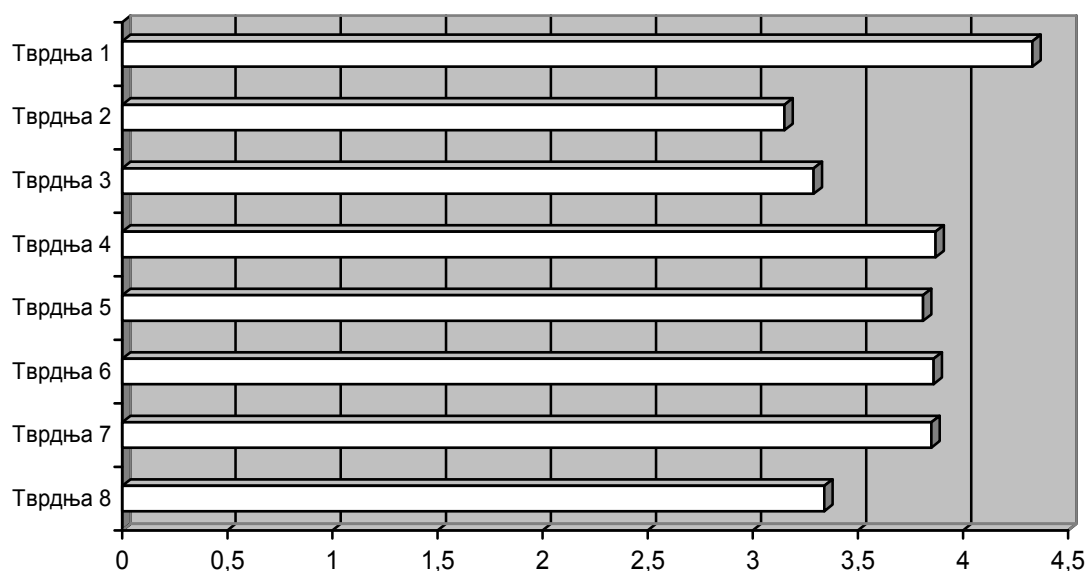
У оквиру варијабле Д4 "Врсте активности у процесу учења у тимовима" налази се осам тврдњи (Т1, Т2,...Т8). Резултати показују да су просечне скаларне вредности биле значајно изнад вредности три, а у пет тврњи и изнад 3,5. Ове вредности, као

и у претходним групама варијабли, указују на умерено позитиван став комплетног узорка према овим тврдњама. На пет тврдњи (Табела Д4 и Графикон Д4) добиле су се просечне скаларне вредности изнад 3.80, а на једној тврдњи (Тврдња 1) преко 4. Ови резултати добијају на значајности када се анализирају њихови садржаји. Све тврдње се односе на ситуације и когнитивне активности чланова тимова и њихове ставове, а вероватно и понашање у складу са тим ставовима. Изношење различитих идеја и мишљења, лакше долажење до решења проблема, отвореност чланова и дискутовање о важним питањима и проблемима, суочавање са разликама у мишљењима, спремност за учење нових начина рада, су најистакнутије активности у раду, а то значи и учењу у тимовима (Т1, Т4, Т6 и Т7). Анализа резултата на нивоу радних тимова, указује на испољавање релативно високих просечних вредности на овим тврдњама, где се може уочити да је већина тимова на скали високо вредновала садржај ових тврдњи. Занимљивост учења у тимовима кроз ове ситуације и високо вредноване активности чланова тима указује на прихваћеност рада у тимовима и спремност испитаника да прихвате такав начин учења и организовања (Т5).

Дискриминативном анализом (применом Kruskal-Wallis-овог Н теста) је утврђено да ни код једне од осам тврдњи, скаларне вредности израчунате за различите радне тимове, статистички се значајно не разликују (у Прилогу Табеле Д4-1 до Д4-8). Сви реализовани нивои значајности, добијени применом одговарајуће непараметријске дискриминативне процедуре далеко су премашивали граничну вредност од 0,05. Сходно томе, недвосмислено је утврђено да су вредносни ставови испитаника распоређених у различите радне тимове, а који су били усмерени ка оцењивању и валоризовању њихових активности у процесу учења, ни у једном случају нису се значајно разликовали. Анализа резултата на нивоу радних тимова, поред непостојања статистички значајних разлика, указује на испољавање релативно високих просечних вредности на појединим тврдњама. Добијени резултати на нивоу радних тимова потврђују *хипотезу четири (H4)*, да чланови тима уче кроз: слободно изражавање сопствених идеја и мишљења, анализу разлика у мишљењима, стварање конфликтног дијалога, и нове и другачије начине обављања посла, чиме се само потврђује претпоставка да је Компанија "X" организована као модел организације која учи.

Табела Д4: Вредности варијабле **Врсте активности у процесу учења у радним тимовима (Д4)** на нивоу целог узорка

Изворна варијабла	Тврдња (Д4) <i>Врсте активности у процесу учења у тимовима</i>	Просечна скаларна вредност (М)	Стандардна грешка (Std. Error)	Стандардна девијација (Std. Dev.)
1.	Са већим бројем изнетих идеја и мишљења, лакше долазимо до правих решења.	4,33	,078	,693
2.	Чланови тима отворено признају своје слабости и грешке.	3,15	,125	1,110
3.	У нашем тимском учењу често се користи конфликтни дијалог (супростављање мишљења) јер доводи до добрих решења.	3,29	,131	1,167
4.	Чланови нашег тима су веома отворени и немају никакве ограде када се дискутује о разним питањима и проблемима.	3,87	,113	1,005
5.	Састанци тима су интересантни.	3,81	,094	,833
6.	Увек постоји спремност да се анализирају разлике у мишљењима и идејама.	3,86	,112	,997
7.	Чланови нашег тима су спремни за учење нових, другачијих начина обављања посла.	3,85	,099	,878
8.	Сматрам да је у неким ситуацијама боље задржати своје мишљење и идеје за себе да не би дошло до конфликта са колегама у тиму.	3,34	,139	1,239

**Графикон Д4:** Просечне скаларне вредности варијабле **Врсте активности у процесу учења у радним тимовима (Д4)** на нивоу целог узорка

Скаларни просеци на нивоу *комплетног узорка* добијени на основу одговора испитаника којима је вреднован став о **активности у процесу учења**

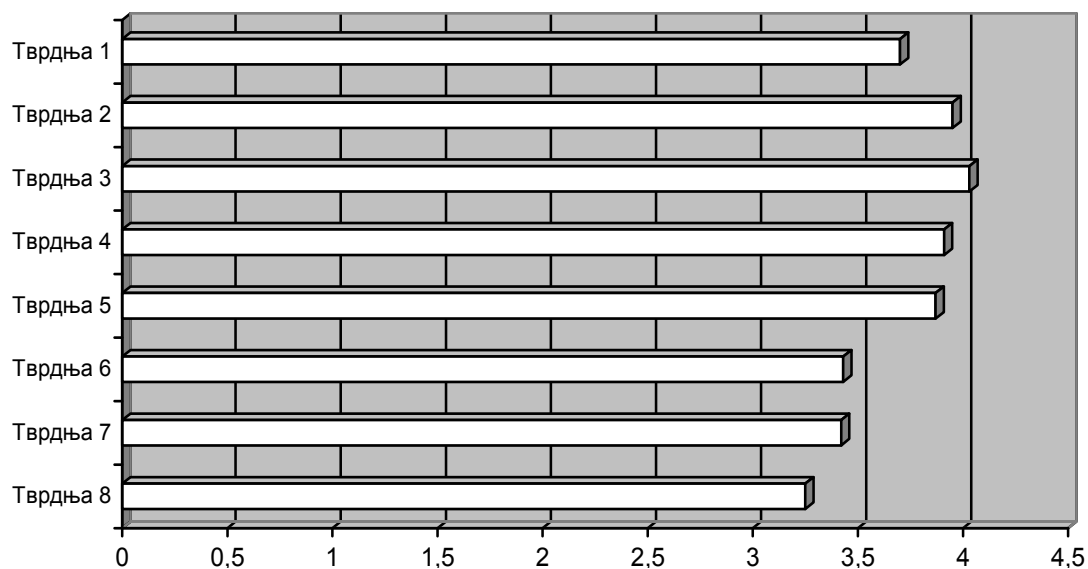
4.5. Резултати варијабле "*Начин решавања проблема и доношења одлука у тимовима*" (Д5)

Просечне скаларне вредности у свим тврдњама (Т1, Т2,...Т8) окупљеним око ове сложене варијабле (Д5) значајно су изнад претпостављеног просека три, што је потврдило раније закључке о умереним ставовима целог узорка према свим испитиваним појавама у тимском учењу. Највећа просечна скаларна вредност добијена је у тврдњи Т3, а најмања у тврдњи Т7 (Табела Д5 и Графикон Д5).

За истраживање је значајно да је решавање проблема активност која се налази на врху сазнајних процеса и да значајно доприноси процесу учења и развоју сваког појединца, а тиме и целе организације. Анализа резултата појединачних тврдњи јасно указује да идентификовање и анализа проблема и решавање истих, одвија се кроз слободно изношење мишљења и дискусију у процесу тимског рада, уз коришћење ранијих решења за уклањање узрока проблема (учење на сопственом ранијем искуству) (Т1, Т2, Т3, Т4, Т5). *То потврђује четврту хипотезу (Х4) да су тимови најважније место учења и решавања проблема, и да су сви чланови тима свесни значаја организовања и рада у радним тимовима.* Резултати добијени на тврдњама које се односе на начин доношења одлука, налазе се доста ниже на скали вредности, у поређењу са другим тврдњама, али је њихова вредност још увек изнад 3 на вредносној скали. То потврђује чињеницу да је улога радних тимова и тимског рада у идентификовању и решавању проблема велика (Т2, Т4, Т5), а да је вредност на скали која испитује улогу руководиоца у доношењу одлука (Т7) доста нижа (М=3,42). Просечна вредност на скали за тврдњу Т8 (о учествовању свих чланова у доношењу одлука) је нижа од просечних вредности добијених у другим тврдњама, што не мора да се тумачи као да је у супротности са другим тврдњама (нпр. са Т7), јер одлуке у тиму могу бити донете иако у њима не учествују сви чланови тима. Ово могу бити смернице о степену активности чланова радних тимова, као и начину вођења радних тимова у процесу учења.

Табела Д5: Вредности варијабле **Начин решавања проблема и доношења одлука у радним тимовима (Д5)** на нивоу целог узорка

Изворна варијабла	Тврдња Д5 <i>Начин решавања проблема и доношења одлука у тимовима</i>	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна грешка (Std. Error)	Стандардна девијација (Std. Dev.)
1.	У нашем тиму постоји стална спремност да се идентификују и слободно износе проблеми.	3,70	,099	,882
2.	Када се појаве проблеми, тимским учењем брзо долазимо до решења.	3,95	,103	,918
3.	За превазилажење проблема најчешће се користе решења која су била ефикасна у претходном периоду.	4,03	,083	,733
4.	Приликом решавања проблема доносе се одлуке које ће отклонити сам узрок проблема у тимском раду.	3,91	,101	,894
5.	Дискусијом анализирамо проблеме и износоимо мишљења што нам омогућава да брзо и ефикасно доносимо одлуке.	3,87	,091	,806
6.	Идентификовани проблеми у нашем тиму су најчешће последица промена у нашем окружењу.	3,43	,105	,929
7.	Одлуке у нашем тиму доносе искључиво руководиоци организације.	3,42	,136	1,205
8.	У доношењу одлука сви чланови тима подједнако учествују.	3,25	,129	1,149



Графикон Д5: Просечне скаларне вредности варијабле **Начин решавања проблема и доношења одлука у радним тимовима** на нивоу целог узорка

Скаларни просеци на нивоу *комплетног узорка* добијени на основу одговора испитаника којима је вреднован

Дискриминативном анализом утврђено је да су се скаларне вредности, израчунате на нивоу девет различитих радних тимова, статистички значајно разликовале код три тврдње: Т4, Т7 и Т8, док су на преосталих пет реализовани нивои значајности били значајно изнад теоријске граничне вредности од 0,05 (у Прилогу Табеле Д5-1 до Д5-8).

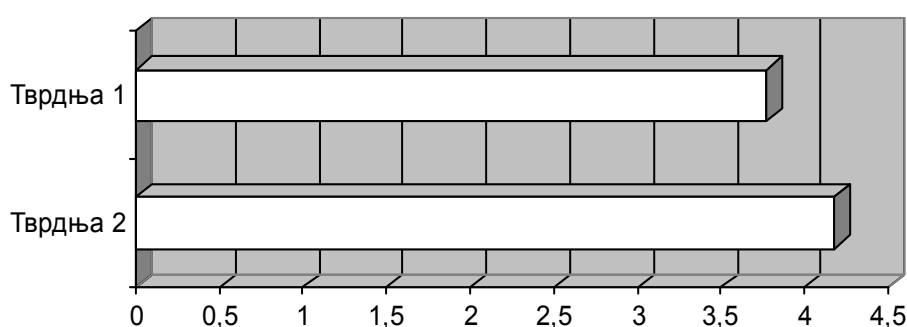
4.6. Резултати варијабле "*Повезаност тимског учења са радним процесом у организацији*" (Д6)

Просечне скаларне вредности у две тврдње (Т1 и Т2) које су формирале варијаблу Д6 *Повезаност тимског учења са радним процесом у организацији*, биле су значајно изнад 3,5 (други и преко 4) што је само потврдило раније закључке о доминацији позитивних ставова испитаника према свим тврдњама коришћеним у истраживачком упитнику, посматрано са аспекта комплетног узорка (Табела Д6 и Графикон Д6). С обзиром да је процес учења у тимовима узрочно последично повезан са радним процесом коме тимови припадају, то су релативно високе просечне вредности груписане на позитивном делу скале значајни показатељи повезаности учења са процесом рада

Дискриминативном анализом (применом *Kruskal-Wallis*-ов Н теста) утврђено је да се просечне скаларне вредности, израчунате за различите радне тимове, статистички сигнификантно нису разликовале ни у једном од два ајтема (у Прилогу Табеле Д6-1 и Д6-2). Тако, специфичности појединих тимова, по свему судећи, нису биле од значаја за објашњавање евентуалних различитих ставова чланова тима према тврдњама којима је валоризована повезаност тимског учења са процесом рада. Такође, то потврђује и став о повезаности садржаја процеса учења у тимовима са радним процесом.

Табела Д6: Вредности варијабле **Повезаност тимског учења са радним процесом у организацији (Д6)** на нивоу целог узорка

Изворна варијабла	Тврдња (Д6) <i>Повезаност тимског учења са радним процесом у организацији</i>	Просечна скаларна вредност (М)	Стандардна грешка (Std. Error)	Стандардна девијација (Std. Dev.)
1.	Учење у тимовима и знање стечено на тај начин повезано је са радним процесом у организацији.	3,77	,090	,800
2.	Знање и вештине стечено кроз тимско учење значајно доприносе повезивању свих сегмената рада у јединствен радни процес.	4,18	,088	,781



Графикон Д6: Просечне скаларне вредности варијабле **Повезаност тимског учења са радним процесом у организацији (Д6)** на нивоу целог узорка

4.7. Резултати изведених варијабли на нивоу целог узорка

На основу просечних скаларних вредности изведених варијабли (Д1, Д2,...Д6)* (Табела (Д1, Д2,...Д6)* и Графикон (Д1, Д2,...Д6)*) потврђена је ранија констатација да је на нивоу комплетног узорка доминирао умерено позитиван став испитаника према свим аспектима учења и тимског рада.

За потребе овог истраживања било је значајно упоредити и просечне скаларне вредности утврђене за шест (изведених) варијабли (сложене варијабле које се састоје из више тврдњи-вишеајтемске варијабле) и то на нивоу комплетног узорка. У овој анализи елиминисан је дискриминативни аспект радних тимова (као и свих других хипотетских предиктора – пол, старост, стручна спрема и радни стаж), будући да је свим дискриминативним процедурама недвосмислено утврђено да то није значајно утицало на дистрибуирање одговора испитаника из различитих субузорака. Како је у овом случају број ентитета (емпиријских

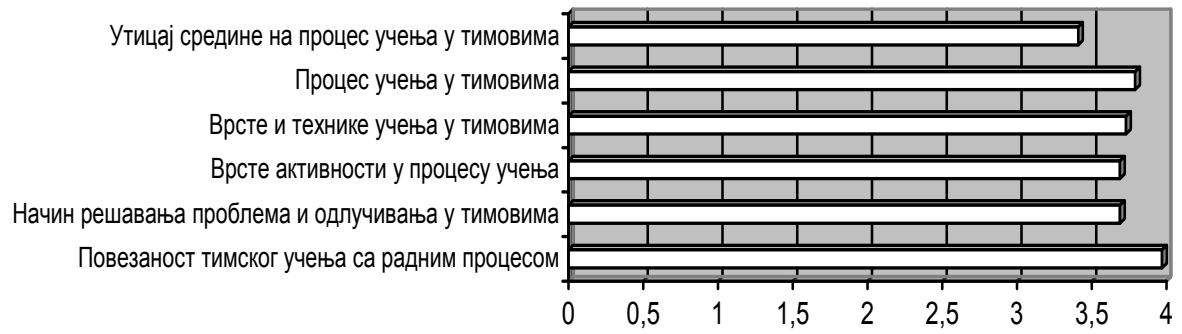
опсервација) које су сачињавале статистичке серије значајно премашивао број 30 и омогућавао примену параметријске статистике, као адекватна дискриминативна процедура изабрана је анализа варијансе (ANOVA).

Резултати дискриминативне анализе указали су на постојање статистички сигнификантне разлике између шест упоређиваних аритметичких средина (просечних скаларних вредности), што открива висока вредност F-теста и изразито ниска вредност реализованог нивоа значајности ($F = 6,164$; $Sig. = .000$). Да би се прецизно утврдио извор откривеног сигнификантног варијабилитета, на истим подацима је спроведен *Post Hoc* тест уз примену *Tukey*-евог *HSD* критеријума. Прегледом добијених података (Табела 5) утврђено је да нису све међусобне разлике шест скаларних просека биле статистички значајне. Главним извором варијабилитета се, практично, показао висок опсег (варијациона ширина) између две крајње вредности – највиши скаларни просек тврдње Д6, чије тврдње испитују повезаност садржаја процеса учења са радним процесима ($M=3,97$) и најнижи скаларни просек прве сложене (изведене) варијабле - Д1, која испитује утицај средине на процес учења у тимовима ($M=3,41$) На основу тога може да се закључи да су испитаници обухваћени овим истраживањем најпозитивније оценили аспект повезаности садржаја учења у тимовима са радним процесом, а да је најниже вреднован аспект био утицај средине на процес учења у тимовима. У свим осталим аспектима, вредносни судови су били веома уједначени и умерено позитивни. Између осталих аритметичких средина, које су се распоређивале између крајњих вредности, није утврђена ни једна статистички сигнификантна разлика.

Табела (Д1, Д2,...Д6)*: Вредности изведених варијабли на нивоу целог узорка

Р. број	Изведена варијабла	Min	Max	M	Std. Dev.	Std. Dev.
1.	Утицај средине на процес учења у тимовима	1,33	5,00	3,41	,0877	,780
2.	Процес учења у тимовима	2,06	4,94	3,79	,0754	,670
3.	Врсте и технике учења у тимовима	1,83	4,94	3,73	,0674	,599
4.	Врсте активности у процесу учења у тимовима	1,88	4,88	3,69	,0712	,633
5.	Начин решавања проблема и одлучивања у тиму	2,00	4,75	3,70	,0576	,512
6.	Повезаност тимског учења са радним процесом	1,50	5,00	3,97	,0815	,725

$F = 6,164^*$ $Sig. = .000$



Графикон (Д1, Д2,...Д6)*: Скаларне вредности **изведених варијабли** на нивоу целог узорка

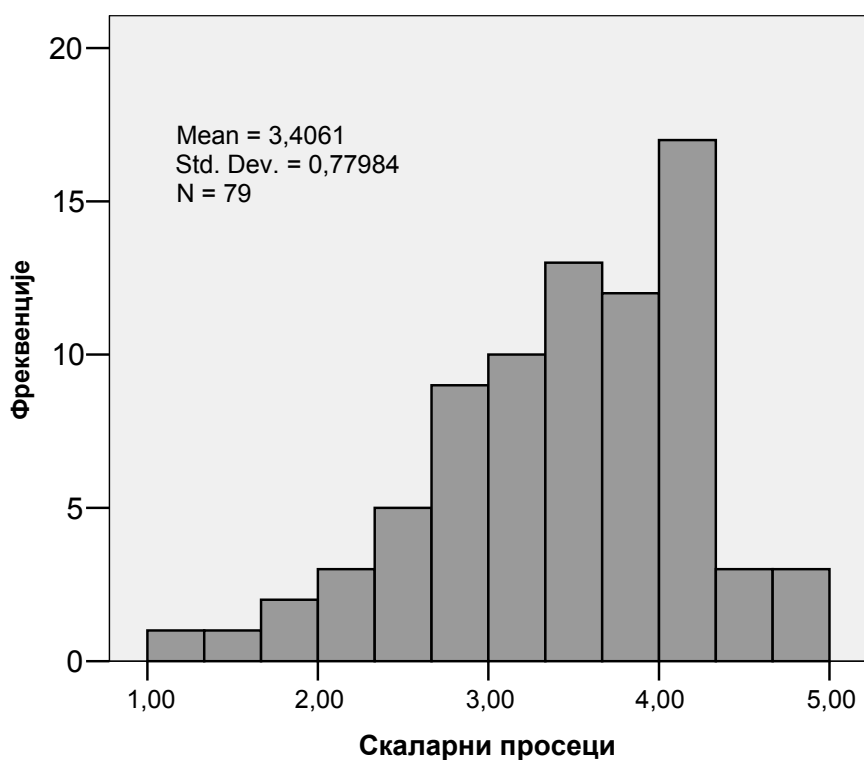
Табела 5: Значајност разлика аритметичких средина између изведених варијабли на нивоу узорка применом *Tukey*-евог *HSD* критеријума

Tukey HSD

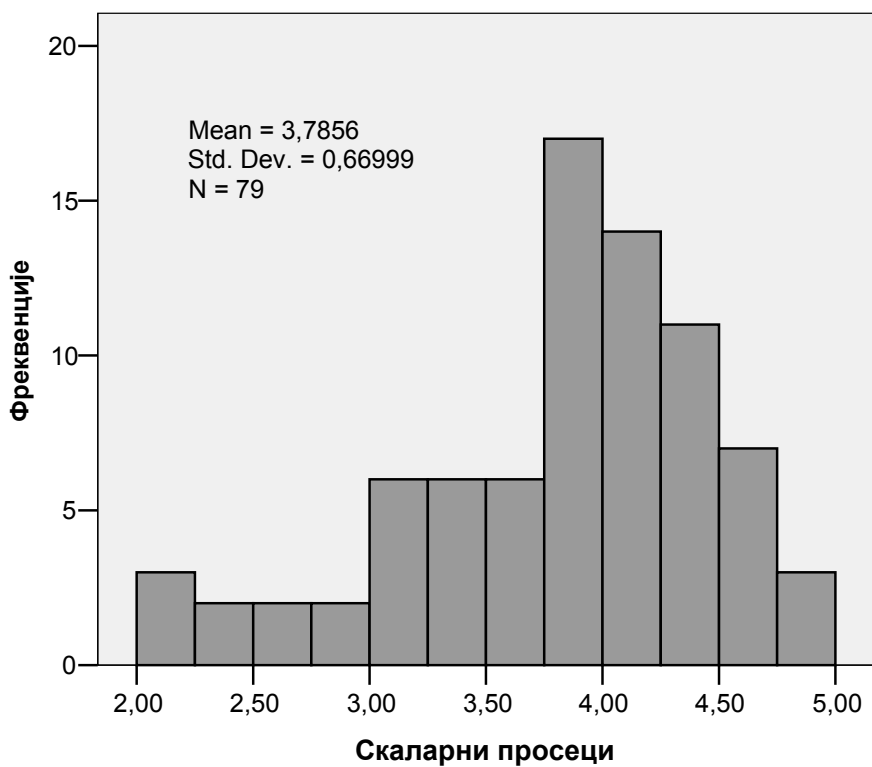
(I) D	(J) D	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
1	2	-,37948*	,10482	,004
	3	-,32736*	,10482	,023
	4	-,28217	,10482	,079
	5	-,28850	,10482	,067
	6	-,56857*	,10482	,000
2	1	,37948*	,10482	,004
	3	,05213	,10482	,996
	4	,09731	,10482	,939
	5	,09098	,10482	,954
	6	-,18908	,10482	,464
3	1	,32736*	,10482	,023
	2	-,05213	,10482	,996
	4	,04518	,10482	,998
	5	,03885	,10482	,999
	6	-,24121	,10482	,196
4	1	,28217	,10482	,079
	2	-,09731	,10482	,939
	3	-,04518	,10482	,998
	5	-,00633	,10482	1,000
	6	-,28639	,10482	,071
5	1	,28850	,10482	,067
	2	-,09098	,10482	,954
	3	-,03885	,10482	,999
	4	,00633	,10482	1,000
	6	-,28006	,10482	,083
6	1	,56857*	,10482	,000
	2	,18908	,10482	,464
	3	,24121	,10482	,196
	4	,28639	,10482	,071
	5	,28006	,10482	,083

*. The mean difference is significant at the .05 level.

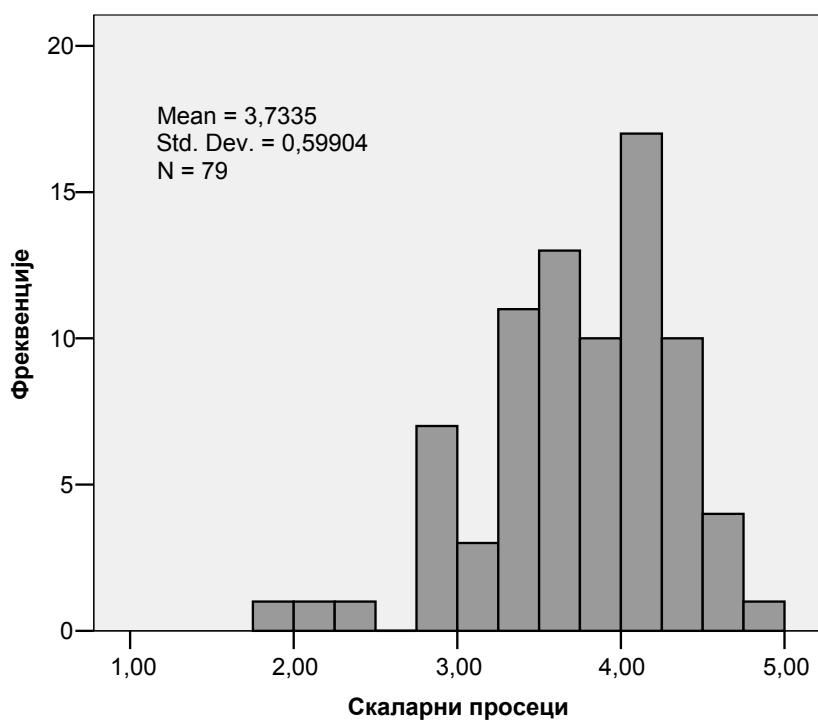
У пет од укупно шест изведених (вишеајтемских) варијабли скаларни просеци су премашивали вредност 3,6 а многи су се и сасвим приближили вредности 4. Само је скаларни просек прве тврдње био незнатно нижи 3,5. Очигледан је, дакле, позитиван став испитаника према већини аспеката учења у форми тимског рада. На то указују и дистрибуције скаларних просека. Код свих се лако уочавју веће фреквенције на позитивној страни вредносне скале (Графикон Д1*, Д2*,...Д6*).



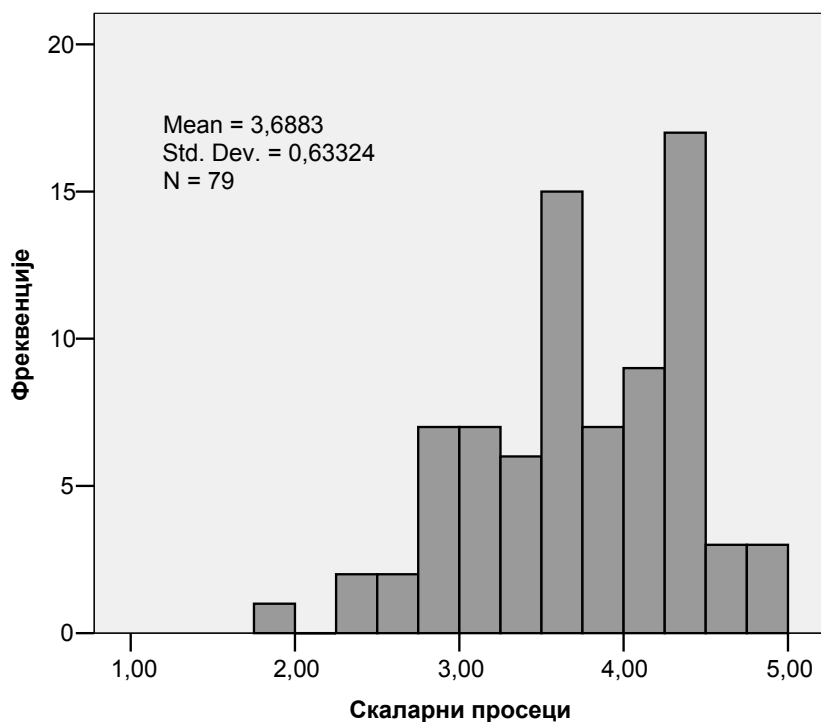
Графикон Д1*: Дистрибуција скаларних просека за изведену варијаблу **Утицај средине на процес учења у тимовима (Д1*)** на нивоу целог узорка



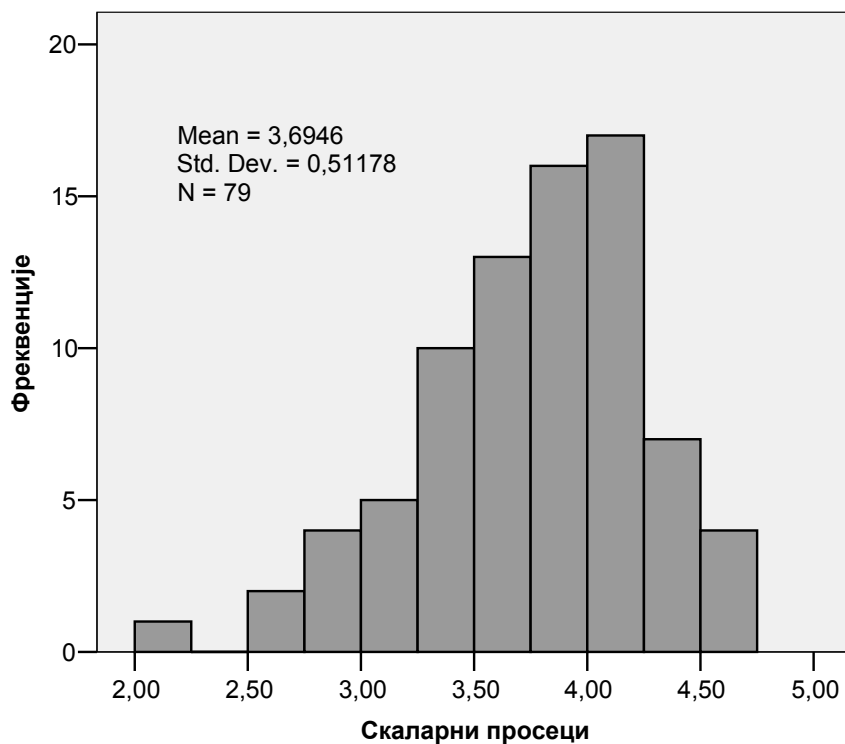
Графикон Д2*: Дистрибуција скаларних просека за изведену варијаблу **Процес учења у тимовима (Д2*)** на нивоу целог узорка



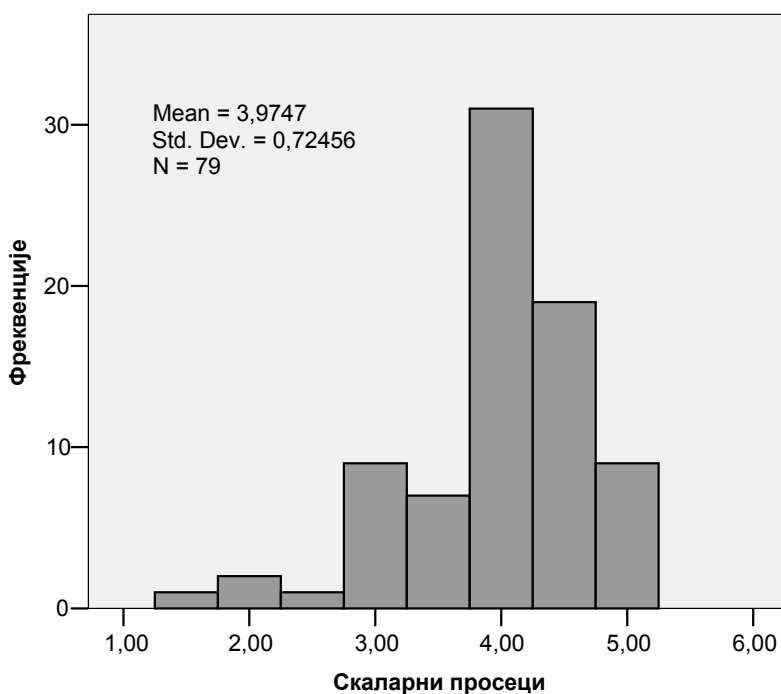
Графикон Д3*: Дистрибуција скаларних просека за изведену варијаблу **Врсте и технике учења у тимовима (Д3*)** на нивоу целог узорка



Графикон Д4*: Дистрибуција скаларних просека за изведену варијаблу **Врсте активности у процесу учења у тимовима (Д4*)** на нивоу целог узорка



Графикон Д5*: Дистрибуција скаларних просека за изведену варијаблу **Начин решавања проблема и доношења одлука у тимовима (Д5*)** на нивоу целог узорка



Графикон Д6*: Дистрибуција скаларних просека за изведену варијаблу **Повезаност тимског учења са радним процесима у организацији (Д6*)** на нивоу целог узорка

4.8. Резултати изведених варијабли на нивоу радних тимова

За тестирање значајности разлика између просечних скаларних вредности добијених за девет радних тимова, примењен је непараметријски дискриминативни *Kruskal-Wallis*-ов тест. Добијени резултати показали су да су статистички сигнификантне разлике између радних тимова евидентиране само у првој изведеној варијабли (Д1*-*Утицај средине на процес учења у тимовима*). У свих преосталих пет вишеајтемских (изведених) варијабли нису утврђене значајне разлике, на шта су указивале веома високе вредности реализованог нивоа значајности (Табеле Д1* до Д6*).

Табела Д1*: Значајност разлика између радних тимова за изведену варијаблу *Утицај средине на процес учења у тимовима (Д1*)*

Тим	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
1.	5	3,5000	,56211	,25139
2.	7	2,5357	1,07352	,40575
3.	6	3,3056	,64478	,26323
4.	15	3,4722	,70687	,18251
5.	14	3,7262	,53751	,14366
6.	16	3,8281	,61197	,15299
7.	6	2,6806	1,02390	,41801
8.	5	3,2667	,40569	,18143
9.	5	3,2167	,65511	,29297
Тотал	79	3,4061	,77984	,08774

$$\chi^2 = 16,681^* \quad \text{Sig.} = .034$$

Табела Д2*: Значајност разлика између радних тимова за изведену варијаблу *Процес учења у тимовима (Д2*)*

Тим	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
1.	5	4,0500	,66644	,29804
2.	7	3,7054	,73926	,27941
3.	6	3,4375	,57009	,23274
4.	15	3,5417	,73938	,19091
5.	14	4,0759	,32631	,08721
6.	16	3,9766	,38721	,09680
7.	6	3,3438	,88101	,35967
8.	5	3,7375	,93896	,41991
9.	5	3,9375	1,06800	,47762
Тотал	79	3,7856	,66999	,07538

$$\chi^2 = 11,174 \quad \text{Sig.} = .192$$

Табела Д3*: Значајност разлика између радних тимова за изведену варијаблу **Врсте и технике учења у тимовима (Д3*)**

Тим	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
1.	5	3,7889	,63513	,28404
2.	7	3,6587	,59527	,22499
3.	6	3,5000	,43033	,17568
4.	15	3,5815	,86879	,22432
5.	14	3,9762	,28803	,07698
6.	16	3,7222	,47661	,11915
7.	6	3,6667	,63246	,25820
8.	5	3,6889	,80181	,35858
9.	5	4,0000	,66202	,29606
Тотал	79	3,7335	,59904	,06740

$$\chi^2 = 6,814 \quad Sig. = .557$$

Табела Д4*: Значајност разлика између радних тимова за изведену варијаблу **Врсте активности у процесу учења у тимовима (Д4*)**

Тим	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
1.	5	3,6250	,74477	,33307
2.	7	3,8214	,74252	,28065
3.	6	3,1667	,39264	,16029
4.	15	3,5167	,73780	,19050
5.	14	3,7589	,47904	,12803
6.	16	3,8438	,33072	,08268
7.	6	3,9375	,61619	,25156
8.	5	3,5250	1,08036	,48315
9.	5	3,8750	,83853	,37500
Тотал	79	3,6883	,63324	,07124

$$\chi^2 = 8,460 \quad Sig. = .390$$

Табела Д5*: Значајност разлика између радних тимова за изведену варијаблу **Начин решавања проблема и доношења одлука у тимовима (Д5*)**

Тим	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
1.	5	3,4500	,31375	,14031
2.	7	3,8036	,54418	,20568
3.	6	3,5000	,46771	,19094
4.	15	3,5833	,71287	,18406
5.	14	3,9107	,29995	,08017
6.	16	3,7891	,40753	,10188
7.	6	3,8542	,35722	,14583
8.	5	3,4250	,85513	,38243
9.	5	3,5250	,37914	,16956
Тотал	79	3,6946	,51178	,05758

$$\chi^2 = 8,271 \quad Sig. = .407$$

Табела Д6*: Значајност разлика између радних тимова за изведену варијаблу **Повезаност тимског учења са радним процесима у организацији (Д6*)**

Тим	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
1.	5	4,1000	,54772	,24495
2.	7	3,6429	1,21499	,45922
3.	6	3,5833	,49160	,20069
4.	15	3,9667	,63994	,16523
5.	14	4,1429	,41271	,11030
6.	16	4,2813	,63163	,15791
7.	6	4,0000	1,04881	,42817
8.	5	3,6000	,65192	,29155
9.	5	3,7000	,97468	,43589
Тотал	79	3,9747	,72456	,08152

$$\chi^2 = 10,818 \quad \text{Sig.} = .212$$

4.9. Резултати изведених варијабли у односу на критеријумске варијабле - пол, старост, стручна спремна и радни стаж испитаника

4.9.1. Резултати изведених варијабли у односу на *пол* испитаника

У оквиру анализе истраживаног значајно је сагледати какав је утицај родне припадности чланова тима (мушко/женски род). У том циљу тестирана је значајност разлика између просечних скаларних вредности испитаника мушког и женског пола. За те потребе примењен је стандардни Т-тест за независне узорке. Добијени резултати показали су да статистички сигнификантне разлике између мушкараца и жена нису постојале ни код једне од шест изведених варијабли, на шта су указивале веома високе вредности реализованог нивоа значајности (Табеле Д1*- Д6* по полу).

Табела Д1* пол испитаника: Значајност разлика за изведену варијаблу **Утицај средине на процес учења у тимовима (Д1* пол)**

Пол	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
Мушки	57	3,5058	,70251	,09305
Женски	22	3,1477	,91970	,19608
Тотал	79	3,41	,780	,0877

$$t = 1,858 \quad \text{Sig.} = .067$$

Табела Д2* пол испитаника: Значајност разлика за изведену варијаблу Процес учења у тимовима (Д2* пол)

Пол	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
Мушки	57	3,7599	,64378	,08527
Женски	22	3,8523	,74541	,15892
Тотал	79	3,79	,670	,0754

$t = -0,547$ $Sig. = .586$

Табела Д3* пол испитаника: Значајност разлика за изведену варијаблу Врсте и технике учења у тимовима (Д3* пол)

Пол	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
Мушки	57	3,7154	,61310	,08121
Женски	22	3,7803	,57210	,12197
Тотал	79	3,73	,599	,0674

$t = -0,429$ $Sig. = .669$

Табела Д4* пол испитаника: Значајност разлика за изведену варијаблу Врсте активности у процесу учења у тимовима (Д4* пол)

Пол	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
Мушки	57	3,6711	,59791	,07919
Женски	22	3,7330	,73019	,15568
Тотал	79	3,69	,633	,0712

$t = 0,387$ $Sig. = .700$

Табела Д5* пол испитаника: Значајност разлика за изведену варијаблу Начин решавања проблема и доношења одлука у тимовима (Д5* пол)

Пол	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
Мушки	57	3,7018	,53959	,07147
Женски	22	3,6761	,44263	,09437
Тотал	79	3,70	,512	,0576

$t = 0,198$ $Sig. = .843$

Табела Д6* пол испитаника: Значајност разлика за изведену варијаблу Повезаност тимског учења са радним процесима у организацији (Д6* пол)

Пол	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
Мушки	57	4,0526	,64562	,08551
Женски	22	3,7727	,88273	,18820
Тотал	79	3,97	,725	,0815

$t = 1,553$ $Sig. = .125$

4.9.2. Резултати изведених варијабли у односу на године старости испитаника

За утврђивање значајности разлика између просечних скаларних вредности испитаника различите старосне доби, примењен је униваријантни факторски модел анализе варијансе (*ANOVA*). Добијени резултати показали су да статистички сигнификантне разлике нису евидентирание ни код једне од шест изведених варијабли, на шта су указивале веома високе вредности реализованог нивоа значајности (Табеле Д1*- Д6* по старости).

Табела Д1* године старости: Значајност разлика за изведену варијаблу Утицај средине на процес учења у тимовима (Д1* године старости)

Старост (године)	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
21-30	6	3,5556	,67632	,27611
31-40	33	3,3359	,69706	,12134
41-50	22	3,5417	,97886	,20869
преко 51	18	3,3194	,71300	,16806
Тотал	79	3,4061	,77984	,08774

F = 0,449 Sig. = .719

Табела Д2* године старости: Значајност разлика за изведену варијаблу Процес учења у тимовима (Д2* године старости)

Старост (године)	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
21-30	6	3,6146	1,04464	,42647
31-40	33	3,7386	,59569	,10370
41-50	22	3,8608	,58533	,12479
преко 51	18	3,8368	,78916	,18601
Тотал	79	3,7856	,66999	,07538

F = 0,303 Sig. = .823

Табела Д3* године старости: Значајност разлика за изведену варијаблу Врсте и технике учења у тимовима (Д3* године старости)

Старост (године)	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
21-30	6	3,2870	,64062	,26153
31-40	33	3,6751	,65102	,11333
41-50	22	3,7702	,47212	,10066
преко 51	18	3,9444	,57166	,13474
Тотал	79	3,7335	,59904	,06740

F = 2,069 Sig. = .112

Табела Д4* године старости: Значајност разлика за изведену варијаблу Врсте активности у процесу учења у тимовима (Д4* године старости)

Старост (године)	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
21-30	6	3,4792	,92337	,37696
31-40	33	3,5758	,65843	,11462
41-50	22	3,7614	,42593	,09081
преко 51	18	3,8750	,68196	,16074
Тотал	79	3,6883	,63324	,07124

F = 1,194 Sig. = .318

Табела Д5* године старости: Значајност разлика за изведену варијаблу Начин решавања проблема и доношење одлука у тимовима (Д5* године старости)

Старост (године)	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
21-30	6	3,3333	,85025	,34711
31-40	33	3,6705	,53839	,09372
41-50	22	3,7727	,35279	,07521
преко 51	18	3,7639	,47914	,11293
Тотал	79	3,6946	,51178	,05758

F = 1,318 Sig. = .275

Табела Д6* године старости: Значајност разлика за изведену варијаблу Повезаност тимског учења са радним процесима у организацији (Д6* године старости)

Старост (године)	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
21-30	6	3,7500	,82158	,33541
31-40	33	3,9545	,59113	,10290
41-50	22	3,9318	,89036	,18983
преко 51	18	4,1389	,72367	,17057
Тотал	79	3,9747	,72456	,08152

F = 0,525 Sig. = .667

4.9.3. Резултати изведених варијабли у односу на стручну спрему испитаника

Са циљем да се тестира значајност разлика између просечних скаларних вредности испитаника различите стручне спреме примењен је стандардни Т-тест за независне узорке. Добијени резултати указали су на постојање статистички сигнификантне разлике између испитаника са средњом и високом стручном

спремом у првој (Д1*) и шестој (Д6*) изведеној варијабли, док су значајне разлике у преостале четири изведене варијабле (Д2*, Д3*, Д4* и Д5*) потпуно изостале (Табеле од Д1* до Д6* стручна спрема). У односу на прву изведену варијаблу (Д1*-Утицај средине на процес учења у тимовима) већа просечна скаларна оцена забележена је код испитаника са *средњом стручном спремом*, док су у односу на шесту изведену варијаблу (Д6*-Повезаност тимског учења са радним процесом) просечно веће оцене имали испитаници са *високом стручном спремом*.

Табела Д1* стручна спрема: Значајност разлика за изведену варијаблу Утицај средине на процес учења у тимовима (Д1* стручна спрема)

Стручна спрема	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
Средња	47	3,5745	,76499	,11159
Висока	32	3,1589	,74546	,13178
Тотал	79	3,41	,780	,0877

$t = 2,395^*$ $Sig. = .019$

Табела Д2* стручна спрема: Значајност разлика за изведену варијаблу Процес учења у тимовима (Д2* стручна спрема)

Стручна спрема	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
Средња	47	3,7513	,63864	,09316
Висока	32	3,8359	,72100	,12746
Тотал	79	3,79	,670	,0754

$t = -0,549$ $Sig. = .585$

Табела Д3* стручна спрема: Значајност разлика за изведену варијаблу Врсте и технике учења у тимовима (Д3* стручна спрема)

Стручна спрема	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
Средња	47	3,7045	,62791	,09159
Висока	32	3,7760	,56099	,09917
Тотал	79	3,73	,599	,0674

$t = 0,519$ $Sig. = .605$

Табела Д4* стручна спрема: Значајност разлика за изведену варијаблу Врсте активности у процесу учења у тимовима (Д4* стручна спрема)

Стручна спрема	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
Средња	47	3,7128	,56920	,08303
Висока	32	3,6523	,72522	,12820
Тотал	79	3,69	,633	,0712

$t = 0,414$ $Sig. = .680$

Табела Д5* стручна спрема: Значајност разлика за изведену варијаблу Начин решавања проблема и доношења одлука у тимовима (Д5* стручна спрема)

Стручна спрема	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
Средња	47	3,7660	,52104	,07600
Висока	32	3,5898	,48696	,08608
Тотал	79	3,70	,512	,0576

$t = 1,514$ $Sig. = .134$

Табела Д6* стручна спрема: Значајност разлика за изведену варијаблу Повезаност тимског учења са радним процесима у организацији (Д6* стручна спрема)

Стручна спрема	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
Средња	47	4,1170	,63599	,09277
Висока	32	3,7656	,80306	,14196
Тотал	79	3,97	,725	,0815

$t = 2,166^*$ $Sig. = .033$

4.9.4. Резултати изведених варијабли у односу на радни стаж испитаника

За тестирање значајности разлика између просечних скаларних вредности испитаника са различитом дужином радног стажа, коришћен је униваријантни факторски модел анализе варијансе (*ANOVA*). Добијени резултати показали су да статистички значајне разлике нису евидентирание ни код једне од шест изведених варијабли, на шта су указивале веома високе вредности реализованог нивоа значајности (Табеле Д1* до Д6*-радни стаж).

Табела Д1* радни стаж: Значајност разлика за изведену варијаблу Утицај средине на процес учења у тимовима (Д1* радни стаж)

Радни стаж (год.)	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
до 5	3	3,5000	,36324	,20972
од 6 до 10	17	3,5931	,58026	,14073
од 11 до 15	13	3,0705	,90193	,25015
од 16 до 20	13	3,2372	,68958	,19125
од 21 до 25	8	3,6563	,88241	,31198
од 26 до 30	17	3,3627	,96642	,23439
преко 31	8	3,6354	,59917	,21184
Тотал	79	3,4061	,77984	,08774

F = 0,929 Sig. = .479

Табела Д2* радни стаж: Значајност разлика за изведену варијаблу Процес учења у тимовима (Д2* радни стаж)

Радни стаж (год.)	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
до 5	3	3,2083	1,22528	,70741
од 6 до 10	17	4,0331	,53542	,12986
од 11 до 15	13	3,8221	,45490	,12617
од 16 до 20	13	3,4135	,58438	,16208
од 21 до 25	8	3,8047	,44876	,15866
од 26 до 30	17	3,8713	,90233	,21885
преко 31	8	3,8203	,58672	,20744
Тотал	79	3,7856	,66999	,07538

F = 1,546 Sig. = .176

Табела Д3* радни стаж: Значајност разлика за изведену варијаблу Врсте и технике учења у тимовима (Д3* радни стаж)

Радни стаж (год.)	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
До 5	3	3,2593	,86840	,50137
од 6 до 10	17	3,8105	,32753	,07944
од 11 до 15	13	3,7265	,70727	,19616
од 16 до 20	13	3,3590	,67648	,18762
од 21 до 25	8	3,7083	,39256	,13879
од 26 до 30	17	3,9412	,58250	,14128
преко 31	8	3,9514	,65964	,23322
Тотал	79	3,7335	,59904	,06740

F = 1,838 Sig. = .104

Табела Д4* радни стаж: Значајност разлика за изведену варијаблу Врсте активности у процесу учења у тимовима (Д4* радни стаж)

Радни стаж (год.)	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
до 5	3	2,9583	1,01036	,58333
од 6 до 10	17	3,7426	,54571	,13235
од 11 до 15	13	3,6827	,69338	,19231
од 16 до 20	13	3,3173	,56277	,15608
од 21 до 25	8	3,7188	,20863	,07376
од 26 до 30	17	3,9412	,65568	,15903
преко 31	8	3,8906	,63891	,22589
Тотал	79	3,6883	,63324	,07124

F = 2,208 Sig. = .052

Табела Д5* радни стаж: Значајност разлика за изведену варијаблу Начин решавања проблема и доношења одлука у тимовима (Д5* радни стаж)

Радни стаж (год.)	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
до 5	3	2,7917	,71078	,41037
од 6 до 10	17	3,7353	,48990	,11882
од 11 до 15	13	3,7692	,53969	,14968
од 16 до 20	13	3,6250	,58852	,16323
од 21 до 25	8	3,5781	,27498	,09722
од 26 до 30	17	3,7647	,36412	,08831
преко 31	8	3,9063	,54996	,19444
Тотал	79	3,6946	,51178	,05758

F = 2,196 Sig. = .053

Табела Д6* радни стаж: Значајност разлика за изведену варијаблу Повезаност тимског учења са радним процесима у организацији (Д6* радни стаж)

Радни стаж (год.)	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
до 5	3	3,3333	,76376	,44096
од 6 до 10	17	4,1471	,45978	,11151
од 11 до 15	13	3,7308	,94902	,26321
од 16 до 20	13	3,7308	,52502	,14561
од 21 до 25	8	3,8750	,95431	,33740
од 26 до 30	17	4,1176	,76095	,18456
преко 31	8	4,4375	,41726	,14752
Тотал	79	3,9747	,72456	,08152

F = 1,833 Sig. = .105

5. Квалитативна анализа одговора из интервјуа руководиоца Компаније "X"

Поред структурираног Упитника на који су одговарали запослени, односно чланови радних тимова, за потребе потпуног разумевања тимова и тимског рада, као и начина организовања, функционисања, одлучивања, и учења у њима, помогли су и индивидуални и један групни интервју који су се реализовали са десет руководиоца ових тимова у Компанији "X". Свим руководиоцима постављена су иста питања, укупно петнаест, што је резултирало потребу да се добијени одговори и квалитативно обраде и анализирају, сходно постављеним хипотезама у дисертацији.

Сви руководиоци су се сложили да је Компанија прихватила "нов стил организовања" у чијем фокусу су радни тимови и процес тимског учења и стицања знања, као најважније средство одржавања конкурентске способности, развоја и веће ефикасности организације. Компанија је у неколико наврата претрпела извесна реструктурирања, односно измене своје макроорганизације (промене структуре на нивоу организационих јединица, усмерених на креирању нових радних тимова унутар њих). Међутим, упркос променама, то није резултирало "тањење" њене организације и стварање плиће организационе структуре, већ је она задржала бирократски модел са строго хијерархијским нивоима.

Учење и стицање знања су основне парадигме постојања, сталног развоја и опстанка сваке "паметне" организације, па тако и Компаније "X". Сви испитивани руководиоци сложили су се у једном, да услед постојања бројних ограничавајућих фактора (спољних-финансијских и друштвено-политичких, и унутрашњих - организационих и персоналних) немогуће је у потпуности задовољити стално растуће потребе за учењем и усавршавањем, и тиме применити праксу успешних светских организација из јавно-услужног сектора.

Без сумње сви испитивани руководиоци сматрају да је индивидуално учење и усавршавање, и знање које се стиче искуством на радном месту важно, али да је организационо учење важније. Наравно, тешко је утврдити у којој мери су руководиоци свесни да је немогуће одвојити процесе индивидуалног од

организационог учења, и да се под организационим учењем не подразумева само плански приступ и реализација обукама и тренинзима, већ да је сваки процес развоја и коришћења нових рутина, знања, правила и информација у организацији, а који доводи до побољшања и унапређења рутина и успешнијег реаговања на промене у окружењу организационо учење.

Сходно утврђеној систематизацији рада и описом радних места, дефинисан је ниво знања и степен стручне спреме, па самим тим и начин и обим обуке и учења запослених. С тим у вези, у Компанији "X" постоје разлике у учењу по организационим нивоима, тако да се на нижим организационим нивоу планирају и организују обуке за унапређење постојећих и увођење нових радних процеса и процедура (набавка нових средстава за рад, увођење нове опреме и технологије), а у складу са радним местом, и врстама и сложености послова. На вишим организационим нивоима, планирају се и реализују обуке и курсеви из области личног развоја менаџера на различитим хијерархијским нивоима (курсеви страних и програмских језика, из електронског пословања и др.).

Менаџери средњег и оперативног нивоа непосредно управљају радним тимовима, свим процесима и активностима који се у њима дешавају, и сходно сложености и значају проблема, доносе релеватне тимске одлуке, док стратешке одлуке на нивоу Компаније доноси топ менаџмент.

Чланови тима имају слободу у изношењу својих мишљења и ставова, док је аутономија у доношењу тимских одлука сведена на унапређење послова и процеса у радним тимовима. Иако тимови у Компанији представљају синергијски ефекат заједничког-тимског рада, они у потпуности мотивишу сваког члана тима да оствари висок ниво радних перформанси, пружи максимум свог ангажовања и повећа своје креативне идеје и иновативна мишљења. Међутим, само поједини испитани менаџери потврдили су да сваки члан тима који покаже одређени ниво креативности и иновативности бива запажен од стране непосредног руководиоца и награђен сходно систему политике тимског награђивања (материјалне стимулације и напредовање на радном месту). То указује, да слобода у изражавању креативних идеја и мишљења није у потпуности заступљена у свим тимовима. И састанци, на којима се воде дијалози и дискусије као најважније технике учења у радним тимовима, не представљају устаљену праксу размене

мишљења, ставова и идеја чланова тима. Постоји сагласност испитаних менаџера о значају дискусије, као технике учења, и неопходности њеног интензивирања међу члановима тима.

Као најчешће сметње тимском раду и тимском учењу менаџери су поред понуђених одговора (недовољно знање и искуство чланова тима, недефинисане улоге чланова, недостатак поверења, неадекватно награђивање тимског рада, неадекватно вођење и управљање тимом итд.) навели као најважније - неадекватан кадар запослених као чланова тима, што је у складу са првим понуђеним проблемом- недовољно знање и искуство чланова тима (поставља се питање на који начин се врши регрутација и селекција кандидата, међутим, овај проблем превазилази главну проблематику ове дисертације), недовољна мотивисаност чланова тима за учење и напредовање, што се може повезати са неадекватним награђивањем тимског рада.

Топ менаџмент у складу са годишњим Програмом и планом пословања и пословном политиком Компаније (а на основу препорука оперативних менаџера о потреби унапређења радних процеса и показатеља смањене продуктивности и ефикасности рада), дефинише планове и програме обуке, тренинга и стицања знања. Међутим, иако су интерне и екстерне обуке и тренинзи, специјализовани и усклађени са пословима које чланови тима обављају, испитани менаџери сматрају да је степен њихове реализације недовољан, као и да је фреквенција учесталости у обукама и усавршавањима посебно менаџера слаба, а као главни фактор ограничења су финансијска средства која се за ову сврху издвајају.

Као важан облик тимског учења који доприноси да Компанија стекне епитет организација која учи, а која се примењује у истој, је учење на искуству и пракси других сродних организација. Пре свега, постоји јако добра сарадња са организацијама из окружења које се баве истом услужном делатношћу, а организационо учење се своди да се ефикасно реализована пракса и позитивна решења других организација имплементирају у радном процесу Компаније (увођење нових технолошких поступака, унапређење ефикасности производних процеса и информационих система) и да менаџери појединих радних процеса учествују на међународним стручним семинарима и скуповима.

Анализа интервјуа менаџера даје одређену слику проучаваних појава и дозвољава да се закључи да су руководиоци свесни потребе да се врше сталне промене у организацији, да су прихватили и оријентисали организацију на мање радне тимове (где радни процеси дозвољавају), да су тимови радно-процесне организационе јединице и места где се учи и усавршава, и помоћу којих могу да повећају ефиканост организације (овим се потврђује хипотеза шест Х6). Такође, менаџери сматрају да иако постоји стална обука и тренинг у радним тимовима, да би они требало да буду знатно интензивнији и за запослене и менаџере, као и да би стицање знање и усавршавање требало да буду више стимулирани.

ГЛАВА VI РЕЗУЛТАТИ, ОГРАНИЧЕЊА И ИМПЛИКАЦИЈЕ РАДА

Ограничења рада и импликације за даља истраживања

Проучавани проблем у овој дисертацији је врло сложен и мултидимензионалан, и зато је природно да истраживач буде суочен са већим или мањим проблемима. Проблеми сежу од теоријских до практично техничких, од којих је последњи био значајан фактор ограничења, а који не зависи од истраживача.

Ограничења теоријског карактера релативно лако су могла да се превазиђу, а то се пре свега односи на концепт истраживања и одабир технике за прикупљање података, о чему је било речи у претходном делу. Друга врста проблема, захтевала је много више напора, а да аутор није био сигуран да ти проблеми не остану и касније као фактори који ограничавају рад и његове резултате. Један од проблема који је представљао ограничење је методолошке природе, а односи се на избор методе испитивања. С обзиром да се у теорији и истраживачким поступцима у науци о менаџменту, у свету и код нас, најчешће користи метода "студије случаја", а проблем који овај рад испитује захтева коришћење и друге метода, то је дилема у самом концепту истраживања постала једно од могућих претпостављених ограничења. Овај метод у научном истраживању захтева одабирање организације које су типичне, али и довољно специфичне да дају могућност генерализације закључака. Овим начином је испитана садашња ситуација у вези трансформације пословних организација, у смислу да ли оне развијају своје потенцијале за учење и да ли могу развити особине потребне за функционисање организације која учи. Може се рећи да је избор организације која је била предмет ове студије случаја, заиста репрезентативан, јер се ради о великој и врло сложеној организацији, са различитим радним процесима и организационим секторима рада, тако да постојање радних тимовима у различитим деловима радних процеса као да у потпуности задовољава различитост радних организација. Сигурно је да би већа научна тежина изведених закључака била да је испитивање обухватило још једну студију случаја, односно још једну организацију која се по структури и делатности разликује од Компаније

"X". Међутим та сложеност и обухватност проблема превазилази једно индивидуално истраживање, посебно са аспекта организације истраживања и материјалних могућности.

Свакако да је једно од даљих изазова у истраживању овог проблема да се обухвати истраживање организација других радних делатности. Ограничења рада проистичу из чињенице која су већ истакнута а то је да, ни у свету, а ни код нас, не постоји стандардизован упитник за испитивање појединих питања о процесу учења у радним тимовима. Такође, ненавикнутост испитаника-чланова тимова на овакву врсту испитивања је један од ограничавајућих фактора и објективних тешкоћа, на које се није могло утицати. Иако је организација у којој се спроведено испитивање била добар репрезент, и руководиоци схватили његову озбиљност, тешко се у оваквим истраживањима може избећи избор социјално пожељних одговора, што је уосталом проблем код свих истраживања овог типа.

Посебно ограничење је недовољна упознатост са различитим степеном поседовања савремене технологије, са којима поједини испитивани радни тимови располажу, посебно када се ради о информационој технологији која постаје све важнији фактор повезивања радних тимова, како међусобно, тако и на нивоу целог радног процеса. Овај фактор није узет у обзир као могућа варијабла значајна за учење у радним тимовима, а може бити врло важна, јер утиче на степен комуникације међу тимовима, а тиме и на односе међу члановима тима и других запослених. Такође, овај фактор у знатној мери утиче и на брзину размене информација на нивоу тимова, али и целе организације, што може довести до "тањења" хијерархијских нивоа и стварања "плиће" и флексибилније организационе структуре.

Посебну пажњу треба даље посветити проучавању постојања облика и структуре планова и програма обуке и усавршавања чланова тимова (сходно различитим задацима, циљевима и процесима у сложеном радном процесу организације), едукације свих нивоа руководилаца, са практичним препорукама, контролом реализације и њиховом евалуацијом.

Питање које се отвара као неопходна будућа активност стручњака који се баве процесом учења, стицања знања и усавршавања у радним тимовима, су разрада

метода и техника за проучавање појава и понашања чланова тимова у области учења.

Ово истраживање је понудило један општи упитник за добијање података о процесу учења у радним тимовима, дефинишући варијабле које су значајне за учење у тимовима. Међутим, упитник би могао даљом допуном и/или коришћењем у већем броју организација, применом одговарајућих статистичких метода и техника, да се стандардизује и да допринесе добијању основних података о стању функционисања радних тимова и учења у њима у другим организацијама. Исто тако, отворен је пут другим истраживачима да се даљим испитивањем сваки од ових сегмената (варијабли) у оквиру процеса учења у радним тимовима, даље и детаљније проучи уз поштовање методолошких захтева (теоријска сазнања из области процеса учења, конструкције скале у упитнику, репрезентативности организација, статистичких метода итд).

Проблем који се намеће као предмет истраживања, а који осим теоријских објашњења и претпоставки није добио и практичну операционализацију, је контрола знања и управљање знањем, како на нивоу тимова, тако и на нивоу организације.

Испитивање улоге рада у организацији која учи је толико обухватно и вишеслојно да је тешко прићи одређеном проблему а не додатаћи се многих других проблема. Свако питање које се покрене повезано је и у значајној интеракцији са великим бројем других питања. Зато је овај рад у свом теоријском полазишту пошао од неколико релевантних теорија, које се међусобно допуњавају, али које отварају и бројна питања која захтевају даља проучавање. Узимајући у обзир ове чињенице, сваки проблем који постане предмет неког истраживања, отвара велики број других питања која захтевају даљу и дубљу анализу и проучавање. Проблем који ова дисертација истражује врло је сложен и улази у сферу и других научних дисциплина, тако да се слободно може рећи да је исти отворио бројна питања за даља истраживања. Ово је посебно значајно, с обзиром да истраживања на ова питања на нашим просторима има мало или да их скоро и нема.

Поред добијених значајних резултата до којих се дошло у овом истраживању, отварају се друга бројна питања која имплицирају даља истраживања. Једно од питања које захтева да добије одговор је, да ли су радни тимови, начин њиховог

функционисања и процеси учења у њима, исти или слични у великим и сложеним мултинационалним компанијама, као и у средњим организацијама по величини, а при томе имају национални карактер. Затим поставља се питање карактер радних тимовима у производним и услужним, специфичним организацијама, као што су: здравствене, образовне, административне итд. Да ли радни тимови у тим организацијама функционишу по истим принципима које су поставили Сенге, Гарвин и други истраживачи, и на који начин они доприносе развоју учеће организације? Све то захтева посебна сложена испитивања, компаративну анализу, ангажовање већег броја истраживача итд.

З А К Љ У Ч А К

Тема ове дисертације су тимови и њихова улога у подржавању процеса учења у савременим организацијама, са циљем да се унапреди базични модел њихових структура, тако да се развије организациони потенцијал који ће створити услове за учење и трансфер знања. У овој дисертацији радни тимови су анализирани као важна менаџерска полуга у преобликовању карактеристика модела организационе структуре, да би се из примењеног конвенционалног (традиционалног/базичног) модела развио модел организације која учи.

Будући да је свака организација у основи структурирана према једном од базичних модела организације - функционалном, дивизионалном, или њиховим комбинацијама (бројни хибридни модели), и да те исте савремене организације морају да уче и да се мењају, како год да су структуриране, поставља се питање како то у пракси остварити. У литератури проналазимо различите ставове о томе да ли организације структуриране према традиционалним моделима могу уопште да уче, као такве и са таквом структуром. Различити ставови у литератури, с једне стране, као и успешна искуства познатих организација, с друге стране, били су прави велики истраживачки изазов, истовремено и непопуњен истраживачки простор који је отворио могућности за оригиналне научне доприносе.

Истраживање у дисертацији ишло је у два смера. У првом је у фокусу била анализа релевантне литературе, теоријских концепата и анализе успешних примера из праксе, на темељу којих су аутори, познати не само као теоретичари, него и успешни консултанци (Сенге, Гарвин) развили концепт и креирали модел организације која учи (ОКУ), дефинисали њене карактеристике, систематизовали активности процеса изградње ОКУ, и дефинисали улоге радних тимова у том процесу. Други правац се односио на анализу студије случаја, односно једне сложене домаће организације, на чијем је искуству и пракси проверавана одрживост постављених хипотеза.

Стога је истраживање ишло у правцу проучавања адекватне литературе, да би се различити академски ставови укрстили и да би се искристалисали властити ставови истраживача, чији је полазни став у дисертацији био да су све организације, мање више организације које уче, уз одређене претпоставке. На тај начин, применом кабинетског метода истраживања и анализе, проучена је референтна литература и уважени су ставови водећих аутора из области организационог учења и теорије организационог дизајна. Теоријски ставови помогли су да се у дисертацији аргументовано подрже полазни ставови (хипотезе) у овој дисертацији.

Поред кабинетског метода, коришћен је и метод студије случаја, тако што је изабран конкретан објекат за анализу, Компанија "X", која је послужила као истраживачки полигон за проверу полазних хипотеза. У оквиру студије случаја примењене су бројне истраживачке технике (анкета, интервју, опсервација, етнографија), које су омогућиле да се дође до корисних резултата заснованих на емпиријским подацима, који су затим статистички обрађени и квалитативно анализирани.

Резултати истраживања до којих се дошло применом наведене методологије су јасно показали у чему се огледа супериорност концепта организације која учи и понудили су објашњење како се тај концепт може имплементирати. Такође, резултати емпиријског истраживања на терену, у Компанији "X", потврдили су полазни став дисертације да је и у хијерархијски уређеним структурама могуће учење и имплементација концепта организације која учи, путем коришћења радних тимова.

Истраживање је пошло од чињенице да се дешавају брзе и велике промене у друштву на глобалном нивоу и у свим сферама друштва: економској, технолошкој, политичкој, демографској итд. Развој глобалне економије, развој нових технологија и међународних односа поставили су нове захтеве за променама. Постојећа организација са својом структуром, стратегијом, понашањем, вредностима и односима, не може да опстане у данашњем времену

ригорозних захтева и великих промена. У центру свих промена организације налази се *оријентација на учење, стицање нових знања и вештина, усавршавање постојећих и развој нових способности, бржа и лакша комуникација и размена информација*. Из такве потребе развио се модел организације са особинама различитим од конвенционалне организације, који су аутори препознали као модел организација која учи. Организација која учи је примењени концепт учења, који проистиче из ефикасности самог организационог учења, те се стога студије организације која учи фокусирају на механизме организационог учења. За такве промене потребна је промена ставова, вредности, прихватање нових идеја, норми понашања и начина размишљања запослених у организацији, који би били потпуно оријентисани на стицање знања, вештина и развој нових способности. Стога је у овој дисертацији фокус стављен на процес учења, који се у организацији реализује путем тимског рада, и управљање знањем. Тимови, тимски рад и тимско учење су кључни аспекти у моделу организације која учи, односно њихова улога је одлучујућа у њеном развоју и функционисању.

Пошло се такође од става да су тимови ефикасан облик суперструктуре која, допуњујући конвенционалне (традиционалне) моделе структуре, може сваки од њих прилагодити захтевима учења и потреби трансфера знања. Другим речима, радни тимови и тимски рад су, како је истраживање у оквиру ове дисертације показало, постали ефикасно место где се у организацијама континуирано учи, да би се успешно, променама у начину рада и вођења организације, прилагођавале окружењу.

Резултати истраживања до којих се дошло у овој дисертацији могу се систематизовати у следећих неколико кључних тачака:

1. Већина великих и успешних организација прихватиле су "нови стил организовања", у коме је стицање знања централно питање и кључни циљ, а радни тимови самосталне организационе јединице и места тог учења и управљања процесима и задацима, као и организовања целе организације. Овај закључак иде

и даље у правцу констатације да су радни тимови постали захтев и императив у структурирању организације која учи.

2. Улога радних тимовима у развоју организације која учи је недвосмислено велика и значајна. Теоријска анализа је показала да су тимови најефикасније уже организационе јединице у којима се одвијају процеси учења, у оквиру којих се управља процесима, задацима и резултатима. Важно је да руководиоци у организацијама разумеју филозофију тимског рада, која укључује нове вредности, климу и културу. Следећи корак је да утичу и подрже запослене да науче и усвоје тимске улоге и правила рада у тиму. Другим речима, истраживање је показало да бројни фактори утичу на тимски рад, а преко њега и на могућности увођења концепта организационог учења. Резултати теоријске анализе су јасно указали на међузависност бројних варијабли, на којима се у теорији инсистира, и без којих организација структурирана по моделу организације која учи не би била концептуално заокружена.

3. За потребе емпиријске провере теоријских ставова, креиран је упитник који је у почетку укључио шест сложених варијабли које су касније, кроз даљи развој и прилагођавање упитника за потребе циљева истраживања и обраде података проширене на седам (варијабла Д2а). Ове варијабле су истраживане у Компанији "Х", а њихова анализа је подршка оригиналним ставовима о улози радних тимова у развоју организације која учи.

Прва варијабла се односи на став испитаника о *утицају средине на процес учења у тимовима* (Д1) или прецизније речено у којој мери постоји окружење које ствара и подржава културу и процес учења у организацији, посебно у радним тимовима.

Друга варијабла представља мишљење испитаника о *процесу учења у тимовима* (Д2). Као посебно третирана компонента ове варијабле, је самостална варијабла која испитује *најчешће проблеме у процесу учења у тимовима* (Д2а).

Трећа варијабла се односи на став о *врстама и техникама учења у тимовима* (Д3). Четврта варијабла се односи на став испитаника о *врстама активности у процесу учења* (Д4) (изражавање нових идеја, опречних мишљења, спремности да се анализирају разлике у мишљењима, спремност за учење итд).

Посебно је испитивана варијабла дефинисана кроз став о *начину решавања проблема и доношења одлука* (Д5).

Варијабла која испитује став испитаника о садржају учења у односу на повезаност са радним *процесом организације или сектора (процесна повезаност тимова)* (Д6).

У значајне индикаторе проучаваних питања у испитивању су уврштене и варијабле које диференцирају запослене према *полу, годинама старости, степену стручне спреме и радном стажу*. За испитивање свих ових варијабли конструисан је посебан упитник, који је креиран према петостепеној Ликертовој скали: од "Уопште се не слажем" (1) до "Потпуно се слажем" (5), са којим је испитано девет радних тимова са укупно 79 чланова тимова.

У квантитативној анализи одговори су третирани као нумеричке вредности, што је омогућавало израчунавање стандардних централних и дисперзионих параметара свих статистичких вредности (аритметичке средине, стандардне грешке и стандардне девијације). На свакој изворној варијабли (тврдњи) спроведена је статистичка анализа на нивоу целог узорка и на нивоу девет радних тимова. Користећи изведене варијабле извршена је и компаративна анализа на нивоу радних тимова. Такође, обављени су индивидуални интервјуи и један групни (са структурираним питањима) са девет менаџера у секторима у којима су испитивани радни тимови. На овај начин су добијени неопходни подаци о процесу учења у радним тимовима, који су обрађени методом квантитативне и квалитативне анализе, која је дала резултате који су омогућили да се изведу закључци важни за оригиналне налазе овог истраживања.

4. Кроз резултате добијене емпиријским истраживањем, у Компанији "X", у дисертацији је одговорено на постављена истраживачка питања и полазне хипотезе, а који су показали следеће:

- (a) На основу анализе ставова чланова радних тимова датих на питања у првој варијабли ("*Утицај средине на процес учења у радним тимовима*") може да се закључи да *већина испитаника сматра да је створено окружење које подржава учење, и да се то учење одвија у радним*

тимовима као основним облицима организовања. То потврђује да чланови радних тимова виде своју организацију да је оријентисана на континуирано учење и на схватање да је знање постало супериоран ресурс који разликује организације једне од других. Тиме се потврђује прва хипотеза (X1).

Ови резултати, али узимајући у обзир и анализу интервјуа руководиоца, дозвољавају да се закључи да у организацијама у којима су тимови основне радне јединице у којима запослени стичу нова знања, истовремено су и фактор који менаџерима омогућава да кроз тај процес утичу на повећање ефикасности пословања и на целокупан развој организације (менаџерски know how) чиме се потврђује и шеста хипотеза (X6).

(б) Испитани чланови тимова су високо вредновали учење у радним тимовима, значај тимског рада и учења у генерисању, креирању и протоку информација, стицању нових знања, вештина и способности, уочавање и решавање проблема кроз тимски рад (варијабла "Процес учења у тимовима, врсте и технике учења"), чиме се доказује трећа хипотеза (X3) да су тимови не само место и облик где запослени уче, већ један од основних фактора способности организације да учи.

(в) Чланови тима имају слично или исто мишљење у погледу коришћења врсте и технике учења у својим тимовима. Сви тимови су користили следеће облике и врсте техника: *дискусију, дијалог, креативно размишљање, размену информација* и др. чиме се доказују теоријске поставке и истраживања оснивача концепта организације која учи (Сенге, 2003, Гарвин, 2003, 2000), али се не потврђује пета хипотеза (X5) дисертације, да су процеси, врсте и технике учења специфичне, односно различите у радним тимовима.

(г) У погледу активности у процесу учења у тимовима, и решавање проблема и доношење одлука, чланови тима истичу да се то одвија кроз слободно изражавање идеја и ставова, кроз суочавање различитих мишљења, отворено и кроз дискусију у процесу тимског рада, кроз

уочавање и решавање проблема, итд. чиме се *потврђује* *четврта хипотеза (X4)* да су ово облици активности у тимовима у оквиру којих чланови тима уче и да су тимови најважније место учења и решавања проблема, што представља претпоставку да једна организација јесте организација која учи.

(д) Из добијених одговора чланова тимова и интервјуисаних менаџера, закључује се да: сви организациони нивои уче, али да је ипак потребно систематичније приступити процесу организовања и имплементације процеса обуке и тренинга у појединим радним тимовима; да се као проблем у тимском учењу често јавља недовољна стимулација и награђивање, и да унапређење тимског и организационог учења виде кроз праведнији систем подстицања и награђивања запослених.

(ђ) Критеријумске варијабле - пол, старост и радни стаж нису се показали као значајни индикатори разлика. Испитаници су се разликовали само у варијабли *стручна спрема* и та разлика је констатована само између испитаника са средњом и високомстручном спремом.

5. Анализом добијених резултата из одговора чланова тима, интервјуа њихових руководилаца, као и коришћењем организационо правних аката и архивске грађе (Статут, Правилник о унутрашњој организацији и систематизацији послова, Приручник о управљању квалитетом, монографија о историјском развоју), долази се до закључка да је Компанија "X" сложена, хијерархијски и бирократски организована, али да су сложене организационе јединице и сектори надограђени радним тимовима, у којима се одвија процес учења и размена знања. *Овим се потврђују две важне полазне претпоставке: прва, да бирократске (хијерархијски структуриране) нису а priori организације које не уче, већ напротив да оне имају традицију и негују тимски рад и тимско учење чиме добијају епитет организације које учи (потврда треће хипотезе (X3)), и друга, да је организација која учи пре особина (карактеристика) постојећег модела организационог дизајна, него посебан модел као такав (потврда друге хипотезе (X2)).*

6. Такође, било је могуће извести закључак да многе организације, баш као и Компанија "X" која је типичан представник велике, бирократски организоване организације на нашим просторима, нису извршиле у потпуности организациону трансформацију (реструктурирање и редизајнирање), и нису постале "плиће" организације. Међутим, упркос том организационом "недостатку", оне су се годинама развијале, унапређивале своје пословање, повећавале своју ефикасност и ефективност, задовољавале стално растуће потребе потрошача, чиме су успешно одолевале променама у променљивом и нестабилном окружењу, и на тај начин доказале да успешно опстају на тржишту захваљујући континуираном учењу и стицању знања. Делимично редизајнирање и реструктурирање подразумева надоградњу радних група и тимова (на постојеће сложене организационе јединице и секторе) у којима се одвијају радни процеси, стичу нова знања и вештине, слободно размењују искуства, мишљења и нове идеје, што доказује да традиционалне хијерархијске структуре, с једне стране, задржавају своје добре стране (ред, дисциплина, ефикасност), а с друге, уважавају потребе и захтеве савременог пословања (системско размишљање, тимско учење, брза размена идеја, ставова и информација), што само доказује да и такве организације могу да буду, и често јесу, учеће организације. Наравно, овај закључак треба прихватити са резервом, будући да је изведен из праксе једне организације. За његову генерализацију била би неопходна анализа више студија случаја (multiple-case studies), односно провера на примеру већег броја организација овакве и сличне организационе структуре.

На основу ових анализа, показало се да би и организације у српској привреди могле да, афирмишући тимски рад и суперструктуре, унапреде процесе учења, афирмишу вредност знања и повећају перформансе, што је императив конкурентности у условима глобализације пословања. Такође, истраживање је показало да менаџмент организације треба да створи такву организациону климу која ће омогућити и подржати континуирано организационо учење на свим нивоима, и развити различите технике учења у радним тимовима. На тај начин повећава се ефикасност и продуктивност у обављању послова, креира и подстиче систем награђивања базиран на постигнућима, експериментисању и преузимању

ризика. Запослени који су научили да раде тимски, имају амбиције да напредују, да померају границе знања, имају проактиван и системски приступ решавању проблема, слободно износе своје идеје, ставове и мишљења, и уче на сопственој пракси, грешкама и туђем искуству, и представљају највреднији ресурс сваке организације

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Argyris, C. (1977). Double Loop Learning in Organizations. *Harward Business Review*. 55 (Sept/Oct), 115- 125.
2. Argyris, C. (1999). *On Organizational Learning* (Second edition). Oxford: Blackwell Publishing.
3. Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organizational Learning: A theory of action perspective*. Reading, Mass: Addison Wesley.
4. Argyris, C., & Schön, D. (1996). *Organisational learning II: Theory, method and practice*. Reading, Mass: Addison Wesley.
5. Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice Hall.
6. Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A social cognitive*. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice Hall.
7. Божићевић Миликић, Б. (2011). *Менаџмент људских ресурса* (Шесто измењено издање). Београд: Центар за издавачку делатност. Економски факултет.
8. Bohm, D., Factor, D., & Garrett, P. (1991). *Dialogue - a proposal*. [the informal education archives](http://www.infed.org/archives/e-texts/bohm_dialogue.htm). http://www.infed.org/archives/e-texts/bohm_dialogue.htm (20.6. 2010.)
9. Boone, L., & Kurtz, D. (2010). *Contemporary Business* (Thirteen edition). John Wiley & Sons Inc.
10. Borman, W.C., Ilgen, D.R., & Klimoski, R.J. (2003). Industrial and Organizational Psychology. *Handbook of Psychology*. Vol. 12. John Wiley & Sons, Ltd.
11. Boucouvalas, M., & Krupp, J.A. (1989). Adult Development and Learning, in: Merriam, Sh.B. and Cunningham, P.M., Eds.. *Handbook of Adult and Continuing Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
12. Burns, R. (1995). *The Adult Learner at Work*. Sydney: Business and Professional Publishing.
13. Carron, A. V. (1982). Cohesiveness in sport groups: Interpretations and considerations. *Journal of Sport Psychology*. 4 (2), 123-138.
14. Carnoy, M. (1996). Technological Change and Education. In: Tuijnman, A., Ed., *International Encyclopedia of Adult Education and Training*. Oxford: Pergamon Press/ Elsevier Science.
15. Casio, W. F. (2003). *Human Resource Management* (Sixth edition)New York: McGraw-Hill.
16. Child, J. (2005). *Organization: Contemporary Principles and Practice*. Blackwell Publishing.
17. Clegg, B. (2000). *Instant motivation*. London: Kogan Page Limited.

18. Cohen, M. (1990). *Individual Learning and Organizational Routine: Emerging Connections*. Organization Science.
19. Cohen, S.G., & Bailey, D.E. (1997). What Makes Teams Work: Group Effectiveness Research from the Shop Floor to the Executive Suite. *Journal of Management*. 23, May, 239-290.
20. Colletta, J.N. (1996). Formal, Nonformal and Informal Education. In: Tuijnman, A., Ed. *International Encyclopedia of Adult Education and Training*. Oxford: Pergamon Press/Elsevier Science.
21. Cross, P.K. (1984). *Adult Learning: State policies and institutional practices*. Washington, DC: association for the Study of Higher Education.
22. Cook, S., & Brown, J. (1999). Bridging Epistemologies: The Generative Dance Between Organizational Knowledge and Organizational Knowing. *Organization Science*. 10 (4), July-August, 381-400.
23. Daft R. (1998). *Essentials of Organization Theory and Design*. Cincinnati, Ohio: South-Western College Publishing.
24. Daft, R.L., & Weick, K.E. (1984). Toward a Model Organizations as Interpretation System. *The Academy of Management Review*. 2 (9), 284-295.
25. Dibella, A.J., Nevis, E.C., & Gould, J.M. (1996). Understanding Organizational Learning Capability. *Journal of Management Studies*, 33 (3), 361-379.
26. DiBella, A.J., & Nevis, E.C., (1998). *How Organizations Learn: An Integrated Strategy for Building Learning Capability*. San Francisco: Jossey-Bass.
27. Dierkes, M., Bethoin A.A., Child, J., & Nonaka, I. (2003). *Handbook of Organizational Learning & Knowledge*. Oxford: Oxford University Press.
28. Dixon, N. (1994). *The Organizational Learning Cycle. How we can learn collectively*. London: McGraw-Hill.
29. Деспотовић, М. (1997). *Знање и критичко мишљење у одраслом добу*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију.
30. Drucker, P. (2005). *Управљање у новом друштву*. Нови Сад: Адизес.
31. Duggan, W. (2003). *The Art of What Works How Success Really Happens*. McGraw-Hill, New York.
32. Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. Falmer Press, London.
33. Festinger, L., (1968). Informal Social Communication; Cartwright, D., The Nature of Group Cohesiveness, In *Group Dynamics: Research and Theory*. ed. Cartwright, D., Zander, A., London, 91-109.
34. Fiol, M. C., & Lyles, M. A. (1985). Organizational Learning. *Academy of Management Review* 10, 803-813.
35. Fisher C. D., Schoenfeldt L.F., & Shaw J.B. (1993). *Human Resource Management*. Boston: Houghton Mifflin Company.

36. Harrison, F., & Lock, D. (2004). *Advanced Project Management, A Structured Approach* (Fourth edition). Gower Publishing.
37. Gagne, R. (1985). *The Conditions of Learning and Theory of Instruction*. New York: Rinehart and Winston.
38. Galbraith, J. (1997). *Добро друштво - хуман редослед*. Београд: ПС Грмеч.
39. Garvin, D.A. (1993). Building a Learning Organization. *Harvard Business Review*. 71 (4), 78-91.
40. Garvin D.A. (2000). *Learning in Action: A Guide to Putting the Learning Organization to Work*. Boston: Harvard Business School Press.
41. Garvin, D.A., Edmondson, A.C., & Gino, F. (2008). Is Yours a Learning Organization?. *Harvard Business Review*. Harvard Business School Publishing Corporation. 86 (3), 109-116.
42. Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2006). *Емоционална интелигенција у лидерству*. Нови Сад: Адизес.
43. Greenberg, J., & Baron, R. (1998). *Понашање у организацијама – разумевање и управљање људском страном рада*. Београд: Желнид.
44. Handy, C. (1996). *Богови менаџмента*. Београд: Желнид.
45. Hammer M., & Champy, J. (1995). *Reengineering the Corporation*. Nicholas Brealey Publishing Limited.
46. Harrison, F., & Lock, D. (2004). *Advanced Project Management: A Structured Approach* (Fourth edition). Burlington: Gower Publishing Company.
47. Хавелка, Н. и Лазаревић, Љ. (2011). *Психологија менаџмента*. Београд: Висока спортска и здравствена школа.
48. Honey, P., & Mumford, A. (1992). *Using Your Learning Styles*. Maidenhead. Berkshire: Peter Honey Publications.
49. Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. Second edition. Thousand Oaks, CA: Sage.
50. Huber, G. P. (1991). Organizational Learning: The Contributing Processes and the Literatures. *Organization Science* 2, 88 – 115.
51. Hubner, S. (2002). *Building a Learning Organization*. Otto-Von-Guericke Universtitat Magdeburg.
<http://www.wv.uni-magdeburg.de/fwwdeka/student/arbeiten/012.pdf>
(10.3.2010.)
52. Ivancevich, J. M. (2006). *Human Resource Management* (Tenth edition). International edition. New York: McGraw-Hill.
53. Ivancevich, J.M., Gibson, J.L., Donnelly, J.H., Konopaske, R. (2005). *Organizations-Behavior, Structure, Progress* (Twelfth edition). International edition. New York: McGraw-Hill.

54. Јанићијевић, Н. (2006). Организационо учење у теорији организационих промена. *Економски анали*, 51 (171), 7-31.
55. Јанићијевић, Н. (2008). *Организационо понашање*. Београд: Дата статус.
56. Jarvis, P. (1987). *Adult Learning in the Social Context*. London: Croom Helm.
57. Jarvis, P. (1995). *Adult and Continuing Education, Theory and Practice*. London: Routledge.
58. Jones, G. (2004). *Organizational theory, design, and change* (Forth edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson, Prentice Hall.
59. Johns, G., & Saks, A.M. (2001). *Organizational Behaviour* (Fifth edition). Toronto: Addison Wesley Longman.
60. Karash, R. (1994). *Why a Learning Organization?* <http://world.std.com/~lo/WhyLO.html> (15.10.2011.)
61. Kerka, S. (1995). The *Learning Organization: myths and realities*'Eric Clearinghouse. <http://www.cete.org/acve/docgen.asp?tbl=archive&ID=A028> (20.6.2010.)
62. Kim, D. H. (1993). The Link between Individual and Organizational Learning. *Sloan Management Review*, 35 (1), 37-50.
63. Kline, P., & Saunders, B. (1998). *Ten Steps to a Learning Organization*. Atlanta: Great Ocean Publishers.
64. Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Cambridge: Englewood Cliffs, Prentice Hall.
65. Knowles, M. S. (1990). *The adult learner. A neglected species* (Fourth edition). Gulf Publishing Houston.
66. Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning*. Cambridge: Englewood cliffs, Prentice Hall.
67. Креч, Д., Крачфилд, Р. и Балаки, И. (1972). *Појединац у друштву*. Београд: Завод за уџбенике.
68. Кулић, Р. и Деспотовић, М. (2005). *Увод у андрагогију* (Треће издање). Београд: Свет књиге.
69. Кумс, Х.Ф. (1971). *Светска криза образовања*. Београд: Интерпрес.
70. Лазаревић, С. (2006). *Обука и развој заспслених у спортским организацијама*. Магистраски рад, Београд: Економски факултет.
71. Larsen, K. (2006). <http://www.quantum21.net/?id=585> (8.2.2010.)
72. Levitt, V., & March, J. G. (1991). Organizational Learning. *Annual Review of Sociology* 14, 319-340.
73. Lensioni, P. (2008). *Пет недостатака у раду тима*. Нови Сад: Адизес.
74. Luthans, F., & Youssef, C. M. (2007). Emerging positive organizational behavior. *Journal of Management*. 33. 321-349.

75. Marquardt, M. J. (2002). *Building The Learning Organization. Mastering the 5 elements for corporate learning* (Second edition). Davies-Black Publishing. Inc Palo Alto, CA.
76. Marquardt, M. J., & Reynolds, A. (1993). *The Global Learning Organization*. Irwin Professional Publishing.
77. McShane, S.L., & Von Glinow, M.A. (2003). *Organizational Behavior, Emerging Realities for the Workplace Revolution* (Second edition). New York: McGraw-Hill.
78. Милосављевић, Г., Радовић, В., Вуковић Ковачевић, М., Ћатовић, Ј., Опачина, Д. и Дрвенџија, Ј. (2010). *Тренинг и развој, Савремени теоријски аспект*. Београд: Факултет организационих наука.
79. Милосављевић, М. (1999). *Лидерство у предузећима*. Београд: Чигоја штампа.
80. Михаиловић, Д. (2004). *Методологија научних истраживања*. Београд: Факултет организационих наука.
81. Михаиловић, Д. (2006). *Психологија у организацији*. Београд: Факултет организационих наука.
82. Михаиловић, Д. и Ристић, С. (2005). *Тимски рад и радни апсентизам*. Београд: Виша железничка школа.
83. Михаиловић, Д. и Ристић, С. (2007). *Менаџмент људска страна* (Друго издање). Нови Сад: Факултет техничких наука.
84. Михаиловић, Д. и Ристић, С. (2009). *Организационо понашање*. Београд: Факултет организационих наука.
85. Михаиловић, Д. и Ристић, С. (2011). *Лидерске компетенције*. Београд: Факултет организационих наука.
86. Miller, H. L. (1964). *Teaching and Learning in Adult Education*. Macmillan.
87. Mintzberg, H. (1979). *Structuring of Organizations*. Printince Hall. Inc, Englewood cliffs.
88. Morgan, G. (1982). Cybernetics and Organization Theory: Epistemology or Tecnique?. *Human Relation*. 35, 521-538.
89. Morgan, G., (2006). *Images of Organization*. Sage Publications Inc. London, New Delhi: Thousand Oaks.
90. Nevis, E., DiBella, A., & Gould, J. (1995). Understanding Organizations as Learning Systems. *Sloan Management Review*. 86 (2), 73-85.
91. Noe, R., Hollenbeck, J., Gerhart, B., & Wright, P. (2006). *Менаџмент људских потенцијала*. Постизање конкурентске предности (Треће издање). Загреб: Мате.
92. Nonaka, I. (1991). The Knowledge - creating company. *Harvard Business Review*. Nov - Dec, 96-104.

93. Nonaka, I. (1994). A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. *Organization Science*, 5 (1), 14-37.
94. Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company*. New York: Oxford University Press.
95. Nonaka, I., Toyama, R., & Byosiere, P. (2003). A Theory of Knowledge Creation: Understanding the Dinamic Process of Creating Knowledge. In: Dierkes, M., Berthoin Antal, A., Child, J., & Nonaka, I. (eds). *Handbook of Organizational Learning & Knowledge*. (491 – 518). Oxford: Oxford University Press.
96. Olport, G. (1969). *Склон и развој личности*. Београд: Култура.
97. Osland, J. S., Kolb, D. A., & Rubin, I. M. (2001). *The Organizational Behavior Reader* (Seventh edition). New Jersey: Prentice Hall.
98. Pedler, M., Burgoyne, J., & Boydell, T. (1997). *The Learning Company, A Strategy for Sustainable Development* (Second edition). Maidenhead: McGraw-Hill.
99. Pedler, M., Burgoyne, J., Boydell, T. (2001). *A Manager's Guide to Self Development* (Fourth edition). Maidenhead: McGraw-Hill.
100. Петковић, М. (2001). Дизајнирање организације која учи (ОКУ). *Пословна политика*.
101. Петковић, М. (2004). Дизајнирање флексибилне организације. *Пословна политика*. 33 (12), 43-46.
102. Петковић, М. (2008). *Организационо понашање, са менаџментом људских ресурса* (Друго издање). Београд: ЦИД, Економски Факултет.
103. Петковић, М. (2009). The learning organization: Model of organizational structure or the characteristic of the organization. *Management*, 14 (51), 5-11.
104. Петковић, М., Јанићијевић, Н. и Богићевић Миликић, Б. (2009). *Организација: Дизајн, Понашање, Људски ресурси, Промене*. Београд: ЦИД Економски факултет.
105. Петковић, М. (2011). *Организационо понашање, са менаџментом људских ресурса* (Треће прерађено издање). Београд: ЦИД Економски Факултет.
106. Pettigrew, A., & Whipp, R. (1991). *Managing Change for Competitive Success*. Oxford. Blackwell.
107. Pocket Mentor (2006). *Leading Teams*. Harvard Business School Press.
108. Радоњић, С. (1985). *Психологија учења*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
109. Robbins, S. (1996). *Битни елементи организацијског понашања*. Загреб: Мате.
110. Robbins, S. (1998). *Organizational Behavior: Concepts, Controversies and Applications* (Eight edition). New Jersey: Prentice Hall.

111. Robbins, S. P., & Coulter, M. (2005). *Менаџмент* (Осмо издање). Београд: Дата статус.
112. Rollinson, D. (2005). *Organisational Behaviour and Analysis, An Integrated Approach*. Third edition. Prentice Hall. Pearson Education Limited.
113. Рот, Н. (1981). *Општа психологија* (Седмо издање). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
114. Рот, Н. (2010). *Психологија група*. Београд: Завод за уџбенике.
115. Sinclair, A. (1992). The Tyranny of a Team Ideology. *Organization Studies*. October. 13 (4), 611-626.
116. Schabracco, M.J., Winnbust, J.A.M., & Cooper, C.L. (2003). *The Handbook of Work and Health Psychology* (Second edition). John Wiley & Sons, Ltd.
117. Schein, E., (2004). *Organizational Culture and Leadership* (Third edition). Jossey-Bass. San Francisco: A Wiley Imprint.
118. Schermerhorn, Jr. J., Hunt, J., & Osborn, R. (2005). *Organizational Behavior* (Ninht edition). John Wiley & Sons, Ltd.
119. Senge, P. (1990). The Leaders' New Work: Building Learning Organizations. *Sloan Management Review*. Fall. 32 (1). 7-23.
120. Senge, P. (2003). *Пета дисциплина: Умеће и пракса организације која учи*. Нови Сад: Адизес.
121. Servan – Schreiber, J.J. (1968). *Амерички изазов*. Загреб: Епоха.
122. Shaw, M.E. (1976). *Group Dynamic, The Psychology of Small Group Behavior* (Second edition). New York: McGraw-Hill.
123. Stacey, R. (1997). *Стратешки менаџмент и организацијска динамика*. Загреб: Мате.
124. Stata, R. (1989). Organizational Learning - The Key of Management Innovation. *Sloan Management Review*. Spring. 63-74.
125. Stoner, J., Friman, E., & Gilbert, D. (1997). *Менаџмент*. Београд: Желнид.
126. Tisen, T., Andriesen, D., & Depre, F. L. (2006). *Дивиденда знања. Стварање компанија са високим учинком кроз управљање знањем као вредношћу*. Нови Сад: Адизес.
127. Torrington, D., Hall, L., & Taylor, S. (2004). *Менаџмент људских ресурса*. Београд: Дата статус.
128. Tuckman, B. W. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*. 63, 384-399. Чланак је поново објављен у: *Group Facilitation: A Research and Applications Journal* - Number 3. Spring 2001, 66-82, и може се наћи на интернет страници: [http:// dennislearningcenter.osu.edu/references/GROUP%20DEV%20ARTICLE.doc](http://dennislearningcenter.osu.edu/references/GROUP%20DEV%20ARTICLE.doc). (05.05.2011.)
129. Вујић, Д. (2003). *Менаџмент људских ресурса и квалитет- кључ квалитета и успеха* (Друго издање). Београд: Центар за примењену психологију.

130. Чизмић, С., Бојановић, Р., Штајнбергер, И. и Петровић, И. (1995). *Психологија и менаџмент*. Београд: Институт за психологију.
131. Yukelson, D., Weinberg, R., & Jackson, A. (1984). A Multidimensional Group Cohesion Instrument for Intercollegiate Basketball Teams. *Journal of Sport Psychology* 6, 103-117.
132. Yukl, G. (2006). *Leadership in Organizations* (Sixth edition). Pearson Prentice Hall.
133. Wenger, E., & Snyder, W. (2000). Communities of Practice: The Organizational Frontier. *Harvard Business Review*. Januar/Februar. 139-145.
134. Wilson, P., & O’Conor, D. (2000). *The Learning Organization*. Scitech Educational Ltd.
135. Wong, S., (2002). *Investing Collective Learning in Teams: The Context In Which It Occurs and The Collective Knowledge That Emerges From It*. Doctoral dissertation. Fuqua School of Business, Duke University.
136. Wren, D.A., & Voich, A. (1994). *Менаџмент, Процес, структура и понашање*. Београд: Грмеч- Привредни преглед.

П Р И Л О Г

Прилози:

- Прилог 1: Резултати добијени из варијабле Д1
(Утицај средине на процес учења у тимовима)
- Прилог 2: Резултати добијени из варијабле Д2
(Процеси учења у тимовима)
- Прилог 3: Резултати добијени из варијабле Д3
(Врсте и технике учења у тимовима)
- Прилог 4: Резултати добијени из варијабле Д4
(Врсте активности у процесу учења у тимовима)
- Прилог 5: Резултати добијени из варијабле Д5
(Начин решавања проблема и доношења одлука у тимовима)
- Прилог 6: Резултати добијени из варијабле Д6
(Повезаност тимског учења са радним процесом у организацији)
- Прилог 7: Упитник за чланове тима
- Прилог 8: Структурирана питања постављена менаџерима за време интервјуа
- Прилог 9: Молба упућена руководству Компаније "Х" са захтевом да се одобри испитивање њених запослених, односно чланова тима
- Прилог 10: Одговор Извршног директора на Молбу о могућности реализовања истраживања у Компанији "Х"

**Прилог 1. Резултати добијени из варијабле Д1
(Утицај средине на процес учења у тимовима)**

Табела Д1-1: Значајност разлике аритметичких средина између радних тимова за тврдњу "У нашој организацији се подржава учење и стручно усавршавање запослених" (Т1)

Тим	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
1.	5	3,20	,837	,374
2.	7	2,43	1,134	,429
3.	6	3,00	,894	,365
4.	15	3,67	,900	,232
5.	14	4,00	,784	,210
6.	16	3,69	,873	,218
7.	6	1,83	1,602	,654
8.	5	3,60	1,517	,678
9.	5	3,60	,894	,400
Тотал	79	3,39	1,137	,128

$\chi^2 = 18,717^*$ *Sig.* = .016

Табела Д1-2: Значајност разлике аритметичких средина између радних тимова за тврдњу "У нашој организацији највише се цени стицање и примена знања" (Т2)

Тим	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
1.	5	3,60	,548	,245
2.	7	2,43	1,272	,481
3.	6	3,33	,816	,333
4.	15	3,40	1,121	,289
5.	14	3,36	1,151	,308
6.	16	3,50	,966	,242
7.	6	1,67	1,633	,667
8.	5	2,80	1,095	,490
9.	5	3,40	,894	,400
Тотал	79	3,16	1,170	,132

$\chi^2 = 12,409$ *Sig.* = .134

Табела Д1-3: Значајност разлике аритметичких средина између радних тимова за тврдњу "Наша организација плански приступа процесу обуке и тренинга запослених" (Т3)

Тим	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
1.	5	3,40	,894	,400
2.	7	2,71	,756	,286
3.	6	3,17	,753	,307
4.	15	3,53	,915	,236
5.	14	2,93	,730	,195
6.	16	3,94	,680	,170
7.	6	2,33	1,211	,494
8.	5	2,40	,548	,245
9.	5	3,20	,447	,200
Тотал	79	3,22	,915	,103

$\chi^2 = 25,715^*$ *Sig.* = .001

Табела Д1-4: Значајност разлике аритметичких средина између радних тимова за тврдњу "Наша организација подстиче и награђује запослене за стицање нових знања и вештина" (Т4)

Тим	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
1.	5	3,20	,837	,374
2.	7	2,00	1,155	,436
3.	6	3,33	1,211	,494
4.	15	3,53	,834	,215
5.	14	3,57	1,284	,343
6.	16	3,44	1,031	,258
7.	6	2,33	1,033	,422
8.	5	3,40	1,140	,510
9.	5	2,80	,447	,200
Тотал	79	3,20	1,114	,125

$$\chi^2 = 14,461 \quad \text{Sig.} = .071$$

Табела Д1-5: Значајност разлике аритметичких средина између радних тимова за тврдњу "У оквиру наше организације се брзо и ефикасно размеђују и повезују знања и идеје свих запослених" (Т5)

Тим	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
1.	5	3,00	1,225	,548
2.	7	2,43	1,272	,481
3.	6	3,33	,816	,333
4.	15	2,93	1,033	,267
5.	14	3,71	,726	,194
6.	16	3,38	1,088	,272
7.	6	1,83	1,169	,477
8.	5	2,60	1,342	,600
9.	5	2,80	,447	,200
Тотал	79	3,04	1,103	,124

$$\chi^2 = 16,485^* \quad \text{Sig.} = .036$$

Табела Д1-6: Значајност разлике аритметичких средина између радних тимова за тврдњу "У нашој организацији запослени слободно изражавају своја мишљења и ставове" (Т6)

Тим	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
1.	5	3,80	,447	,200
2.	7	3,71	,951	,360
3.	6	3,17	1,169	,477
4.	15	3,07	1,033	,267
5.	14	3,93	,829	,221
6.	16	3,69	,946	,237
7.	6	2,33	1,211	,494
8.	5	3,80	1,095	,490
9.	5	3,00	,707	,316
Тотал	79	3,44	1,022	,115

$$\chi^2 = 15,152 \quad \text{Sig.} = .056$$

Табела Д1-7: Значајност разлике аритметичких средина између радних тимова за тврдњу "Руководиоци у нашој организацији сматрају да је учење и стручно усавршавање запослених веома важан фактор стицања предности у односу на конкуренцију" (Т7)

Тим	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
1.	5	3,80	,837	,374
2.	7	2,43	1,272	,481
3.	6	3,33	1,033	,422
4.	15	3,67	,900	,232
5.	14	4,14	1,027	,275
6.	16	4,00	1,033	,258
7.	6	3,33	1,366	,558
8.	5	3,80	,447	,200
9.	5	3,00	1,000	,447
Тотал	79	3,63	1,088	,122

$$\chi^2 = 14,808 \quad \text{Sig.} = .063$$

Табела Д1-8: Значајност разлике аритметичких средина између радних тимова за тврдњу "У нашој организацији руководиоци стално улажу напор да побољшају и унапреде процес, методе и програме учења и стручног усавршавања запослених" (Т8)

Тим	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
1.	5	3,20	,447	,200
2.	7	2,57	1,272	,481
3.	6	3,17	1,169	,477
4.	15	3,73	,961	,248
5.	14	3,71	,994	,266
6.	16	3,81	1,109	,277
7.	6	3,17	,983	,401
8.	5	3,20	,837	,374
9.	5	3,00	1,000	,447
Тотал	79	3,44	1,047	,118

$$\chi^2 = 10,854 \quad \text{Sig.} = .210$$

Табела Д1-9: Значајност разлике аритметичких средина између радних тимова за тврдњу "У нашој организацији се углавном ради у тимовима, екипама или групама" (Т9)

Тим	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
1.	5	4,20	,837	,374
2.	7	2,57	1,397	,528
3.	6	3,67	1,033	,422
4.	15	3,53	1,187	,307
5.	14	4,29	,469	,125
6.	16	4,31	,873	,218
7.	6	3,83	,983	,401
8.	5	3,80	,447	,200
9.	5	3,40	,894	,400
Тотал	79	3,82	1,035	,116

$$\chi^2 = 16,465^* \quad \text{Sig.} = .036$$

Табела Д1-10: Значајност разлике аритметичких средина између радних тимова за тврдњу "У нашој организацији радни тимови (екипе, групе) су увек спремни и отворени за међусобну размену информација и стручних знања" (Т10)

Тим	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
1.	5	3,80	,447	,200
2.	7	2,71	1,604	,606
3.	6	3,67	,516	,211
4.	15	3,47	1,060	,274
5.	14	3,71	,994	,266
6.	16	4,44	,512	,128
7.	6	3,83	,983	,401
8.	5	3,80	,447	,200
9.	5	3,60	,894	,400
Тотал	79	3,73	,983	,111

$$\chi^2 = 15,500^* \quad \text{Sig.} = .050$$

Табела Д1-11: Значајност разлике аритметичких средина између радних тимова за тврдњу "Наши руководиоци организују састанке са стручњацима из различитих тимова – одељења, сектора или група, у циљу ефикаснијег информисања, иновирања знања и усвајања нових радних операција, вештина и сл." (Т11)

Тим	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
1.	5	3,20	,837	,374
2.	7	2,14	1,464	,553
3.	6	3,17	1,169	,477
4.	15	3,73	,884	,228
5.	14	3,64	,929	,248
6.	16	3,63	1,025	,256
7.	6	2,83	1,472	,601
8.	5	3,60	,548	,245
9.	5	3,40	,894	,400
Тотал	79	3,38	1,090	,123

$$\chi^2 = 11,194 \quad \text{Sig.} = .191$$

Табела Д1-12: Значајност разлике аритметичких средина између радних тимова за тврдњу "Нова знања и вештине се у нашој организацији стичу кроз учење у тимовима" (Т12)

Тим	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
1.	5	3,60	,894	,400
2.	7	2,29	1,254	,474
3.	6	3,33	,816	,333
4.	15	3,40	,986	,254
5.	14	3,71	1,069	,286
6.	16	4,13	,719	,180
7.	6	2,83	1,329	,543
8.	5	2,40	,894	,400
9.	5	3,40	,894	,400
Тотал	79	3,41	1,092	,123

$$\chi^2 = 19,899^* \quad \text{Sig.} = .011$$

**Прилог 2: Резултати добијени из варијабле Д2
(Процеси учења у тимовима)**

Табела Д2-1: Значајност разлике аритметичких средина између радних тимова за тврдњу "У нашем тиму се систематски прикупљају и размењују потребне информације" (Т1)

Тим	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
1.	5	4,00	1,000	,447
2.	7	3,71	1,380	,522
3.	6	3,50	,837	,342
4.	15	3,53	1,125	,291
5.	14	4,21	,426	,114
6.	16	4,25	,447	,112
7.	6	3,00	1,095	,447
8.	5	2,60	,894	,400
9.	5	4,00	1,414	,632
Тотал	79	3,77	,999	,112

$\chi^2 = 16,883^*$ *Sig.* = .031

Табела Д2-2: Значајност разлике аритметичких средина између радних тимова за тврдњу "О новим информацијама отворено разговарамо у тиму" (Т2)

Тим	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
1.	5	4,00	,707	,316
2.	7	4,43	1,134	,429
3.	6	3,50	,837	,342
4.	15	3,87	1,060	,274
5.	14	4,64	,497	,133
6.	16	4,56	,629	,157
7.	6	3,00	1,095	,447
8.	5	3,80	1,095	,490
9.	5	4,40	,894	,400
Тотал	79	4,14	,957	,108

$\chi^2 = 21,569^*$ *Sig.* = .006

Табела Д2-3: (Значајност разлике аритметичких средина између радних тимова за тврдњу "У нашем тиму се брзо размењују и примењују нова знања." (Т3)

Тим	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
1.	5	4,20	,837	,374
2.	7	3,57	1,512	,571
3.	6	3,33	1,211	,494
4.	15	3,53	1,246	,322
5.	14	4,07	,475	,127
6.	16	4,00	,730	,183
7.	6	3,00	1,095	,447
8.	5	4,00	1,225	,548
9.	5	3,60	,894	,400
Тотал	79	3,75	1,019	,115

$\chi^2 = 6,986$ *Sig.* = .538

Табела Д2-4: Значајност разлике аритметичких средина између радних тимова за тврдњу "У нашем тиму се охрабрује изношење различитих мишљења и ставова." (Т4)

Тим	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
1.	5	4,20	,837	,374
2.	7	3,86	1,345	,508
3.	6	3,67	,516	,211
4.	15	3,27	1,100	,284
5.	14	4,21	,579	,155
6.	16	3,75	,856	,214
7.	6	2,83	1,722	,703
8.	5	4,20	1,304	,583
9.	5	4,00	,000	,000
Тотал	79	3,75	1,031	,116

$$\chi^2 = 11,124 \quad \text{Sig.} = .195$$

Табела Д2-5: Значајност разлике аритметичких средина између радних тимова за тврдњу "Брзо размењивање мишљења и ставова је карактеристично за наш тим." (Т5)

Тим	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
1.	5	4,40	,894	,400
2.	7	4,14	1,069	,404
3.	6	3,67	,516	,211
4.	15	3,53	1,125	,291
5.	14	3,71	,611	,163
6.	16	4,25	,577	,144
7.	6	3,83	,983	,401
8.	5	3,60	1,517	,678
9.	5	3,80	1,304	,583
Тотал	79	3,87	,925	,104

$$\chi^2 = 8,908 \quad \text{Sig.} = .350$$

Табела Д2-6: Значајност разлике аритметичких средина између радних тимова за тврдњу "Наш тим дубље и темељније размишља о проблемима који су сложени." (Т6)

Тим	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
1.	5	4,00	1,000	,447
2.	7	4,57	1,134	,429
3.	6	3,50	1,049	,428
4.	15	3,87	,990	,256
5.	14	4,21	,426	,114
6.	16	4,38	,500	,125
7.	6	3,50	1,225	,500
8.	5	4,00	1,225	,548
9.	5	4,20	1,304	,583
Тотал	79	4,08	,917	,103

$$\chi^2 = 10,869 \quad \text{Sig.} = .209$$

Табела Д2-7: Значајност разлике аритметичких средина између радних тимова за тврдњу "У нашем тиму постоји потреба за увођењем новина и координације у раду" (Т7)

Тим	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
1.	5	4,40	,894	,400
2.	7	3,86	1,069	,404
3.	6	3,83	1,169	,477
4.	15	4,27	,594	,153
5.	14	4,00	,877	,234
6.	16	3,56	1,031	,258
7.	6	3,83	,983	,401
8.	5	4,40	1,342	,600
9.	5	4,20	1,304	,583
Тотал	79	3,99	,967	,109

$\chi^2 = 9,991$ $Sig. = .434$

Табела Д2-8: Значајност разлике аритметичких средина између радних тимова за тврдњу "Чланови нашег тима често потпомажу друге тимове унутар организације." (Т8)

Тим	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
1.	5	4,00	,707	,316
2.	7	3,29	1,604	,606
3.	6	3,67	,516	,211
4.	15	3,40	1,056	,273
5.	14	4,21	,699	,187
6.	16	3,94	,574	,143
7.	6	3,50	1,378	,563
8.	5	4,80	,447	,200
9.	5	4,20	1,304	,583
Тотал	79	3,85	,988	,111

$\chi^2 = 13,442$ $Sig. = .098$

Табела Д2-9: Значајност разлике аритметичких средина између радних тимова за тврдњу "У нашем тиму брзо се стичу нове вештине". (Т9)

Тим	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
1.	5	4,00	1,000	,447
2.	7	2,86	1,215	,459
3.	6	3,50	1,049	,428
4.	15	3,47	,915	,236
5.	14	4,21	,579	,155
6.	16	3,75	,683	,171
7.	6	3,67	,816	,333
8.	5	4,00	1,225	,548
9.	5	4,20	1,304	,583
Тотал	79	3,73	,943	,106

$\chi^2 = 12,563$ $Sig. = .128$

Табела Д2-10: Значајност разлике аритметичких средина између радних тимова за тврдњу "Проблеме најлакше уочавамо и решавамо када радимо тимски." (Т10)

Тим	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
1.	5	4,80	,447	,200
2.	7	4,43	1,134	,429
3.	6	3,83	,753	,307
4.	15	4,00	,845	,218
5.	14	4,43	,852	,228
6.	16	4,31	,602	,151
7.	6	4,33	,516	,211
8.	5	4,20	1,304	,583
9.	5	4,20	1,304	,583
Тотал	79	4,27	,843	,095

$$\chi^2 = 8,616 \quad \text{Sig.} = .376$$

Табела Д2-11: Значајност разлике аритметичких средина између радних тимова за тврдњу "У нашем тиму учење се цени и награђује." (Т11)

Тим	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
1.	5	3,80	,447	,200
2.	7	3,29	1,380	,522
3.	6	3,33	1,366	,558
4.	15	3,13	1,187	,307
5.	14	3,93	,917	,245
6.	16	3,38	1,310	,328
7.	6	2,67	1,633	,667
8.	5	3,00	1,225	,548
9.	5	3,40	,894	,400
Тотал	79	3,37	1,189	,134

$$\chi^2 = 6,024 \quad \text{Sig.} = .645$$

Табела Д2-12: Значајност разлике аритметичких средина између радних тимова за тврдњу "Наш тим је место где се најефикасније стичу нова знања, вештине и развијају способности." (Т12)

Тим	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
1.	5	4,00	1,000	,447
2.	7	2,57	1,134	,429
3.	6	3,17	,753	,307
4.	15	3,53	,990	,256
5.	14	4,07	,616	,165
6.	16	3,94	,574	,143
7.	6	3,67	,516	,211
8.	5	3,40	1,342	,600
9.	5	3,20	1,304	,583
Тотал	79	3,61	,939	,106

$$\chi^2 = 15,007 \quad \text{Sig.} = .059$$

Табела Д2-13: Значајност разлике аритметичких средина између радних тимова за тврдњу "У решавању проблема активно се укључују сви чланови тима." (Т13)

Тим	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
1.	5	4,20	,837	,374
2.	7	3,71	1,254	,474
3.	6	3,17	,753	,307
4.	15	3,53	1,125	,291
5.	14	4,14	,535	,143
6.	16	4,00	,730	,183
7.	6	3,50	1,225	,500
8.	5	3,80	1,643	,735
9.	5	4,20	1,304	,583
Тотал	79	3,82	,997	,112

$$\chi^2 = 8,373 \quad \text{Sig.} = .398$$

Табела Д2-14: Значајност разлике аритметичких средина између радних тимова за тврдњу "Рад у тиму нас подстиче и мотивише да уносимо новине и промене у свој начин рада." (Т14)

Тим	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
1.	5	4,40	,548	,245
2.	7	4,00	1,000	,378
3.	6	3,33	,816	,333
4.	15	3,67	,900	,232
5.	14	4,14	,663	,177
6.	16	4,06	,574	,143
7.	6	3,83	1,169	,477
8.	5	3,60	,894	,400
9.	5	4,20	1,304	,583
Тотал	79	3,92	,844	,095

$$\chi^2 = 9,538 \quad \text{Sig.} = .299$$

Табела Д2-15: Значајност разлике аритметичких средина између радних тимова за тврдњу "Чланови тима пружају отпор тимском учењу зато што им је за то потребно додатно време и сматрају да им то није потребно." (Т15)

Тим	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
1.	5	3,40	,894	,400
2.	7	3,29	1,113	,421
3.	6	2,83	1,169	,477
4.	15	3,07	1,163	,300
5.	14	3,64	,842	,225
6.	16	3,81	,834	,209
7.	6	2,83	1,329	,543
8.	5	3,60	1,517	,678
9.	5	3,60	,894	,400
Тотал	79	3,39	1,055	,119

$$\chi^2 = 9,704 \quad \text{Sig.} = .286$$

Табела Д2-16: Значајност разлике аритметичких средина између радних тимова за тврдњу "Проблеми у тиму нам често представљају сметњу у тимском раду и тимском учењу." (Т16).

Тим	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
1.	5	3,00	1,581	,707
2.	7	3,71	,951	,360
3.	6	3,17	1,169	,477
4.	15	3,00	1,195	,309
5.	14	3,36	1,336	,357
6.	16	3,69	,946	,237
7.	6	2,50	1,378	,563
8.	5	2,80	1,643	,735
9.	5	3,60	,894	,400
Тотал	79	3,27	1,206	,136

$$\chi^2 = 7,155$$

$$Sig. = .520$$

**Прилог 3: Резултати добијени из варијабле Д3
(Врсте и технике учења у тимовима)**

Табела Д3-1: Значајност разлике аритметичких средина између радних тимова за тврдњу "Посматрањем праксе најуспешнијих организација и угледањем на ту праксу учимо од оних који раде добро." (Т1)

Тим	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
1.	5	3,80	,837	,374
2.	7	2,43	1,512	,571
3.	6	3,50	,548	,224
4.	15	3,73	1,438	,371
5.	14	4,29	,611	,163
6.	16	3,50	1,461	,365
7.	6	3,67	1,366	,558
8.	5	3,20	1,304	,583
9.	5	3,80	1,304	,583
Тотал	79	3,62	1,264	,142

$\chi^2 = 10,108$ $Sig. = .258$

Табела Д3-2: Значајност разлике аритметичких средина између радних тимова за тврдњу "Кад год је могуће користимо добре идеје других организација." (Т2)

Тим	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
1.	5	4,00	,707	,316
2.	7	2,86	1,773	,670
3.	6	3,67	,816	,333
4.	15	3,87	1,187	,307
5.	14	4,14	1,167	,312
6.	16	3,63	1,360	,340
7.	6	4,33	,516	,211
8.	5	3,40	1,140	,510
9.	5	4,60	,548	,245
Тотал	79	3,82	1,196	,135

$\chi^2 = 9,637$ $Sig. = .291$

Табела Д3-3: Значајност разлике аритметичких средина између радних тимова за тврдњу "Наш тим често учи на својим и туђим грешкама." (Т3)

Тим	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
1.	5	4,00	,707	,316
2.	7	3,43	1,134	,429
3.	6	3,83	,753	,307
4.	15	3,80	1,082	,279
5.	14	4,50	,519	,139
6.	16	3,94	,680	,170
7.	6	3,83	1,472	,601
8.	5	3,60	,894	,400
9.	5	3,60	,894	,400
Тотал	79	3,91	,909	,102

$\chi^2 = 9,948$ $Sig. = .269$

Табела ДЗ-4: Значајност разлике аритметичких средина између радних тимова за тврдњу "Слободно и спонтано изражавање идеја и мишљења су важан облик учења у нашем тиму." (Т4)

Тим	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
1.	5	4,40	,548	,245
2.	7	4,29	1,113	,421
3.	6	3,67	,516	,211
4.	15	3,80	,941	,243
5.	14	4,43	,646	,173
6.	16	4,00	,730	,183
7.	6	3,67	1,366	,558
8.	5	4,00	1,225	,548
9.	5	4,20	1,304	,583
Тотал	79	4,05	,904	,102

$\chi^2 = 9,234$ Sig. = .323

Табела ДЗ-5: Значајност разлике аритметичких средина између радних тимова за тврдњу "Ризик и изазов су снажни подстицајни фактори у нашем тимском учењу." (Т5)

Тим	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
1.	5	3,60	,894	,400
2.	7	2,86	1,345	,508
3.	6	3,33	,516	,211
4.	15	3,60	1,121	,289
5.	14	3,79	,426	,114
6.	16	3,63	,885	,221
7.	6	3,50	1,225	,500
8.	5	2,40	1,140	,510
9.	5	2,80	,447	,200
Тотал	79	3,42	,969	,109

$\chi^2 = 13,468$ Sig. = .097

Табела ДЗ-6: Значајност разлике аритметичких средина између радних тимова за тврдњу "Када у тиму учимо нешто ново, ми одбацујемо старе и креирамо нове начине рада, усвајамо нова схватања и ставове." (Т6)

Тим	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
1.	5	3,40	,548	,245
2.	7	2,43	1,512	,571
3.	6	3,50	,548	,224
4.	15	3,53	1,187	,307
5.	14	4,00	,000	,000
6.	16	3,50	1,095	,274
7.	6	3,50	1,225	,500
8.	5	2,60	1,342	,600
9.	5	3,80	,447	,200
Тотал	79	3,46	1,048	,118

$\chi^2 = 11,585$ Sig. = .171

Табела ДЗ-7: Значајност разлике аритметичких средина између радних тимова за тврдњу "На састанцима често користимо дискусију као облик комуникације међу члановима тима." (Т7)

Тим	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
1.	5	4,00	1,000	,447
2.	7	4,14	1,069	,404
3.	6	3,33	1,366	,558
4.	15	3,53	1,246	,322
5.	14	3,79	,893	,239
6.	16	3,56	,964	,241
7.	6	4,17	,408	,167
8.	5	4,00	1,225	,548
9.	5	4,00	,000	,000
Тотал	79	3,76	1,003	,113

$$\chi^2 = 5,301 \quad \text{Sig.} = .725$$

Табела ДЗ-8: Значајност разлике аритметичких средина између радних тимова за тврдњу "У нашем тимском учењу дијалог је чест облик комуникације међу члановима тима." (Т8)

Тим	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
1.	5	4,00	,707	,316
2.	7	4,57	,535	,202
3.	6	4,00	,894	,365
4.	15	4,00	1,069	,276
5.	14	4,00	,784	,210
6.	16	4,06	,680	,170
7.	6	4,17	,408	,167
8.	5	4,00	1,225	,548
9.	5	3,60	,894	,400
Тотал	79	4,05	,815	,092

$$\chi^2 = 4,985 \quad \text{Sig.} = .759$$

Табела ДЗ-9: Значајност разлике аритметичких средина између радних тимова за тврдњу "Примена дијалога и дискусије је најчешће губљење времена у нашем тиму." (Т9)

Тим	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
1.	5	3,80	,837	,374
2.	7	4,00	1,000	,378
3.	6	3,67	1,211	,494
4.	15	3,47	1,125	,291
5.	14	4,21	1,122	,300
6.	16	3,00	1,265	,316
7.	6	3,67	1,033	,422
8.	5	4,20	1,304	,583
9.	5	3,80	1,095	,490
Тотал	79	3,67	1,163	,131

$$\chi^2 = 11,075 \quad \text{Sig.} = .197$$

Табела ДЗ-10: Значајност разлике аритметичких средина између радних тимова за тврдњу "Дијалог нам помаже да слободно и креативно истражујемо сложена и осетљива питања у тиму, да поштујемо и помно слушамо једни друге." (Т10)

Тим	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
1.	5	3,80	,837	,374
2.	7	4,00	1,000	,378
3.	6	3,50	,837	,342
4.	15	3,80	1,207	,312
5.	14	3,86	,535	,143
6.	16	4,06	,574	,143
7.	6	3,50	1,225	,500
8.	5	4,20	,837	,374
9.	5	4,80	,447	,200
Тотал	79	3,92	,874	,098

$$\chi^2 = 10,465 \quad \text{Sig.} = .234$$

Табела ДЗ-11: Значајност разлике аритметичких средина између радних тимова за тврдњу "У нашем тиму имамо пуну слободу да износимо и бранимо своје идеје, мишљења и ставове." (Т11)

Тим	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
1.	5	3,80	,837	,374
2.	7	4,14	1,069	,404
3.	6	3,33	,816	,333
4.	15	3,40	1,242	,321
5.	14	3,93	,616	,165
6.	16	3,94	,854	,213
7.	6	3,83	,983	,401
8.	5	4,80	,447	,200
9.	5	4,60	,548	,245
Тотал	79	3,89	,947	,107

$$\chi^2 = 16,250^* \quad \text{Sig.} = .039$$

Табела ДЗ-12: Значајност разлике аритметичких средина између радних тимова за тврдњу "Чланови тима не одбацују олако своја схватања, већ их прво темељно преиспитују." (Т12)

Тим	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
1.	5	3,80	,837	,374
2.	7	3,43	1,134	,429
3.	6	3,33	,516	,211
4.	15	3,40	,828	,214
5.	14	3,86	,535	,143
6.	16	3,94	,854	,213
7.	6	3,50	1,225	,500
8.	5	4,00	,707	,316
9.	5	4,40	,894	,400
Тотал	79	3,72	,846	,095

$$\chi^2 = 9,860 \quad \text{Sig.} = .275$$

Табела ДЗ-13: Значајност разлике аритметичких средина између радних тимова за тврдњу "Кроз дијалог, чланови тима могу помоћи једни другима да постану свесни својих различитих мишљења, ставова и претпоставки." (Т13)

Тим	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
1.	5	4,40	,548	,245
2.	7	4,00	1,000	,378
3.	6	4,17	,408	,167
4.	15	3,93	1,100	,284
5.	14	4,00	,784	,210
6.	16	4,38	,619	,155
7.	6	4,17	,408	,167
8.	5	4,20	,447	,200
9.	5	4,40	,548	,245
Тотал	79	4,15	,753	,085

$$\chi^2 = 3,670 \quad \text{Sig.} = .886$$

Табела ДЗ-14: Значајност разлике аритметичких средина између радних тимова за тврдњу "Када су суочени са конфликтом, чланови нашег тима често мењају ("ублажавају" и/или "пренаглашавају") (Т14)

Тим	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
1.	5	2,40	1,342	,600
2.	7	3,00	1,291	,488
3.	6	2,67	,516	,211
4.	15	2,80	,941	,243
5.	14	2,93	,829	,221
6.	16	2,63	1,088	,272
7.	6	2,33	1,033	,422
8.	5	2,00	,000	,000
9.	5	3,80	1,095	,490
Тотал	79	2,75	1,006	,113

$$\chi^2 = 10,474 \quad \text{Sig.} = .233$$

Табела ДЗ-15: Значајност разлике аритметичких средина између радних тимова за тврдњу "Прихватим и уважавам колеге (чланове свог тима) иако имају различита мишљења, ставове и претпоставке; показујем колегијалан однос." (Т15)

Тим	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
1.	5	4,40	,548	,245
2.	7	4,86	,378	,143
3.	6	4,33	,516	,211
4.	15	4,47	,743	,192
5.	14	4,43	,514	,137
6.	16	4,06	,772	,193
7.	6	4,50	,837	,342
8.	5	4,80	,447	,200
9.	5	4,60	,548	,245
Тотал	79	4,43	,654	,074

$$\chi^2 = 10,851 \quad \text{Sig.} = .210$$

Табела ДЗ-16: Значајност разлике аритметичких средина између радних тимова за тврдњу "У нашем тиму често постоји страх од јавног изношења својих мишљења, ставова и претпоставки, како их други не би протумачили погрешно и јавно осудили." (Т16)

Тим	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
1.	5	3,20	1,483	,663
2.	7	3,43	1,813	,685
3.	6	2,83	1,169	,477
4.	15	2,47	1,506	,389
5.	14	3,71	1,204	,322
6.	16	3,13	1,310	,328
7.	6	2,33	1,506	,615
8.	5	3,80	1,643	,735
9.	5	3,60	,894	,400
Тотал	79	3,13	1,418	,159

$$\chi^2 = 9,376 \quad \text{Sig.} = .312$$

Табела ДЗ-17: Значајност разлике аритметичких средина између радних тимова за тврдњу "Дискусија у нашем тиму је најчешће продуктивна-увек долазимо до правих решења и закључака." (Т17)

Тим	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
1.	5	3,80	,837	,374
2.	7	4,57	,535	,202
3.	6	3,83	1,169	,477
4.	15	3,53	1,302	,336
5.	14	4,14	,535	,143
6.	16	4,06	,443	,111
7.	6	3,67	1,366	,558
8.	5	3,80	1,095	,490
9.	5	3,80	,447	,200
Тотал	79	3,92	,903	,102

$$\chi^2 = 7,038 \quad \text{Sig.} = .533$$

Табела ДЗ-18: Значајност разлике аритметичких средина између радних тимова за тврдњу "Одлуке се најчешће доносе консензусом (већинска одлука)." (Т18)

Тим	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
1.	5	3,60	,894	,400
2.	7	3,43	1,397	,528
3.	6	2,50	1,225	,500
4.	15	3,33	1,345	,347
5.	14	3,57	1,016	,272
6.	16	4,00	,516	,129
7.	6	3,67	1,366	,558
8.	5	3,40	1,342	,600
9.	5	3,80	1,095	,490
Тотал	79	3,53	1,119	,126

$$\chi^2 = 7,968 \quad \text{Sig.} = .437$$

**Прилог 4: Резултати добијени из варијабле Д4
(Врсте активности у процесу учења у тимовима)**

Табела Д4-1: Значајност разлике аритметичких средина између радних тимова за тврдњу "Са већим бројем изнетих идеја и мишљења, лакше долазимо до правих решења." (Т1)

Тим	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
1.	5	4,20	,837	,374
2.	7	4,71	,488	,184
3.	6	4,17	,408	,167
4.	15	3,93	,884	,228
5.	14	4,29	,469	,125
6.	16	4,63	,500	,125
7.	6	4,33	,516	,211
8.	5	4,00	1,225	,548
9.	5	4,80	,447	,200
Тотал	79	4,33	,693	,078

$\chi^2 = 12,917$ $Sig. = .115$

Табела Д4-2: Значајност разлике аритметичких средина између радних тимова за тврдњу "Чланови тима отворено признају своје слабости и грешке." (Т2)

Тим	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
1.	5	3,20	1,095	,490
2.	7	3,29	,951	,360
3.	6	2,50	,548	,224
4.	15	2,87	1,356	,350
5.	14	3,07	,997	,267
6.	16	3,50	,966	,242
7.	6	3,50	1,643	,671
8.	5	2,80	1,304	,583
9.	5	3,60	,894	,400
Тотал	79	3,15	1,110	,125

$\chi^2 = 6,636$ $Sig. = .576$

Табела Д4-3: Значајност разлике аритметичких средина између радних тимова за тврдњу "У нашем тимском учењу често се користи конфликтни дијалог (супростављање мишљења) јер доводи до добрих решења." (Т3)

Тим	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
1.	5	3,80	,837	,374
2.	7	3,00	1,633	,617
3.	6	3,00	,894	,365
4.	15	3,13	1,060	,274
5.	14	3,21	1,424	,381
6.	16	3,50	1,033	,258
7.	6	4,33	,516	,211
8.	5	3,20	1,304	,583
9.	5	2,40	,894	,400
Тотал	79	3,29	1,167	,131

$\chi^2 = 10,619$ $Sig. = .224$

Табела Д4-4: Значајност разлике аритметичких средина између радних тимова за тврдњу "Чланови нашег тима су веома отворени и немају никакве ограде када се дискутује о разним питањима и проблемима." (Т4)

Тим	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
1.	5	3,20	1,095	,490
2.	7	4,14	1,215	,459
3.	6	3,33	,816	,333
4.	15	3,60	1,056	,273
5.	14	4,14	,770	,206
6.	16	4,06	,680	,170
7.	6	3,83	,983	,401
8.	5	4,00	1,732	,775
9.	5	4,20	1,304	,583
Тотал	79	3,87	1,005	,113

$$\chi^2 = 10,460 \quad \text{Sig.} = .234$$

Табела Д4-5: Значајност разлике аритметичких средина између радних тимова за тврдњу "Састанци тима су интересантни." (Т5)

Тим	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
1.	5	3,60	,894	,400
2.	7	3,86	,690	,261
3.	6	3,17	1,329	,543
4.	15	3,80	,941	,243
5.	14	3,86	,663	,177
6.	16	3,94	,574	,143
7.	6	4,00	1,095	,447
8.	5	4,00	1,225	,548
9.	5	3,80	,447	,200
Тотал	79	3,81	,833	,094

$$\chi^2 = 4,397 \quad \text{Sig.} = .820$$

Табела Д4-6: Значајност разлике аритметичких средина између радних тимова за тврдњу "Увек постоји спремност да се анализирају разлике у мишљењима и идејама." (Т6)

Тим	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
1.	5	3,40	1,140	,510
2.	7	4,43	,535	,202
3.	6	2,67	1,033	,422
4.	15	3,80	1,146	,296
5.	14	4,07	,829	,221
6.	16	3,94	,680	,170
7.	6	3,83	,983	,401
8.	5	4,00	1,225	,548
9.	5	4,20	1,304	,583
Тотал	79	3,86	,997	,112

$$\chi^2 = 12,645 \quad \text{Sig.} = .125$$

Табела Д4-7: Значајност разлике аритметичких средина између радних тимова за тврдњу "Чланови нашег тима су спремни за учење нових, другачијих начина обављања посла." (Т7)

Тим	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
1.	5	3,80	,837	,374
2.	7	3,43	1,134	,429
3.	6	3,83	,408	,167
4.	15	3,60	,828	,214
5.	14	4,21	,699	,187
6.	16	3,88	,619	,155
7.	6	4,17	1,169	,477
8.	5	3,40	1,342	,600
9.	5	4,20	1,304	,583
Тотал	79	3,85	,878	,099

$$\chi^2 = 8,568 \quad \text{Sig.} = .380$$

Табела Д4-8: Значајност разлике аритметичких средина између радних тимова за тврдњу "Сматрам да је у неким ситуацијама боље задржати своје мишљење и идеје за себе да не би дошло до конфликта са колегама у тиму." (Т8)

Тим	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
1.	5	3,80	1,095	,490
2.	7	3,71	1,254	,474
3.	6	2,67	1,211	,494
4.	15	3,40	1,404	,363
5.	14	3,21	1,424	,381
6.	16	3,31	1,014	,254
7.	6	3,50	1,049	,428
8.	5	2,80	1,643	,735
9.	5	3,80	1,095	,490
Тотал	79	3,34	1,239	,139

$$\chi^2 = 4,802 \quad \text{Sig.} = .779$$

Прилог 5: Резултати добијени из варијабле Д5
(Начин решавања проблема и доношења одлука у тимовима)

Табела Д5-1: Значајност разлике аритметичких средина између радних тимова за тврдњу "У нашем тиму постоји стална спремност да се идентификују и слободно износе проблеми." (Т1)

Тим	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
1.	5	3,60	,894	,400
2.	7	4,14	1,069	,404
3.	6	3,33	,816	,333
4.	15	3,40	1,056	,273
5.	14	3,79	,802	,214
6.	16	3,81	,544	,136
7.	6	3,67	1,033	,422
8.	5	3,80	1,095	,490
9.	5	3,80	1,095	,490
Тотал	79	3,70	,882	,099

$\chi^2 = 5,851$ *Sig.* = .664

Табела Д5-2: Значајност разлике аритметичких средина између радних тимова за тврдњу "Када се појаве проблеми, тимским учењем брзо долазимо до решења." (Т2)

Тим	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
1.	5	4,00	,707	,316
2.	7	4,00	1,000	,378
3.	6	3,83	,753	,307
4.	15	3,47	1,246	,322
5.	14	4,00	,392	,105
6.	16	4,25	,683	,171
7.	6	4,33	,516	,211
8.	5	3,60	1,517	,678
9.	5	4,20	1,304	,583
Тотал	79	3,95	,918	,103

$\chi^2 = 6,977$ *Sig.* = .539

Табела Д5-3: Значајност разлике аритметичких средина између радних тимова за тврдњу "За превазилажење проблема најчешће се користе решења која су била ефикасна у претходном периоду." (Т3)

Тим	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
1.	5	3,80	,837	,374
2.	7	4,14	,378	,143
3.	6	4,33	,516	,211
4.	15	3,53	1,060	,274
5.	14	4,14	,535	,143
6.	16	4,31	,793	,198
7.	6	4,17	,408	,167
8.	5	3,80	,447	,200
9.	5	4,00	,000	,000
Тотал	79	4,03	,733	,083

$\chi^2 = 11,264$ *Sig.* = .187

Табела Д5-4: Значајност разлике аритметичких средина између радних тимова за тврдњу "Приликом решавања проблема доносе се одлуке које ће отклонити сам узрок проблема у тимском раду." (Т4)

Тим	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
1.	5	3,60	,894	,400
2.	7	4,00	,577	,218
3.	6	3,67	,816	,333
4.	15	3,73	1,033	,267
5.	14	4,43	,646	,173
6.	16	4,25	,577	,144
7.	6	3,67	1,366	,558
8.	5	3,40	1,342	,600
9.	5	3,20	,447	,200
Тотал	79	3,91	,894	,101

$$\chi^2 = 15,721^* \quad \text{Sig.} = .047$$

Табела Д5-5: Значајност разлике аритметичких средина између радних тимова за тврдњу "Дискусијом анализирамо проблеме и износимо мишљења што нам омогућава да брзо и ефикасно доносимо одлуке." (Т5)

Тим	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
1.	5	4,00	,707	,316
2.	7	3,86	1,069	,404
3.	6	3,67	,516	,211
4.	15	3,60	1,121	,289
5.	14	4,00	,679	,182
6.	16	3,94	,680	,170
7.	6	4,50	,548	,224
8.	5	3,60	,894	,400
9.	5	3,80	,447	,200
Тотал	79	3,87	,806	,091

$$\chi^2 = 6,412 \quad \text{Sig.} = .601$$

Табела Д5-6: Значајност разлике аритметичких средина између радних тимова за тврдњу "Идентификовани проблеми у нашем тиму су најчешће последица промена у нашем окружењу." (Т6)

Тим	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
1.	5	3,40	,894	,400
2.	7	3,43	,535	,202
3.	6	2,83	1,169	,477
4.	15	3,80	,862	,223
5.	14	3,57	,646	,173
6.	16	3,44	,964	,241
7.	6	3,17	1,329	,543
8.	5	2,60	1,342	,600
9.	5	3,80	,447	,200
Тотал	79	3,43	,929	,105

$$\chi^2 = 7,696 \quad \text{Sig.} = .464$$

Табела Д5-7: Значајност разлике аритметичких средина између радних тимова за тврдњу "Одлуке у нашем тиму доносе искључиво руководиоци организације." (Т7)

Тим	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
1.	5	2,60	1,517	,678
2.	7	3,71	1,254	,474
3.	6	4,33	,816	,333
4.	15	3,87	,915	,236
5.	14	3,71	,825	,221
6.	16	2,38	1,258	,315
7.	6	4,17	,408	,167
8.	5	4,00	,707	,316
9.	5	2,40	,894	,400
Тотал	79	3,42	1,205	,136

$$\chi^2 = 25,706^* \quad \text{Sig.} = .001$$

Табела Д5-8: Значајност разлике аритметичких средина између радних тимова за тврдњу "У доношењу одлука сви чланови тима подједнако учествују." (Т8)

Тим	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
1.	5	2,60	,894	,400
2.	7	3,14	1,464	,553
3.	6	2,00	,894	,365
4.	15	3,27	1,163	,300
5.	14	3,64	1,082	,289
6.	16	3,94	,680	,170
7.	6	3,17	1,329	,543
8.	5	2,60	1,342	,600
9.	5	3,00	,707	,316
Тотал	79	3,25	1,149	,129

$$\chi^2 = 19,435 \quad \text{Sig.} = .013$$

**Прилог 6: Резултати добијени из варијабле Д6
(Повезаност тимског учења са радним процесом у организацији)**

Табела Д6-1: Значајност разлике аритметичких средина између радних тимова за тврдњу "Учење у тимовима и знање стечено на тај начин повезано је са радним процесом у организацији." (Т1)

Тим	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
1.	5	3,80	,837	,374
2.	7	3,29	1,380	,522
3.	6	3,33	,816	,333
4.	15	3,87	,640	,165
5.	14	4,00	,555	,148
6.	16	4,00	,632	,158
7.	6	3,83	,983	,401
8.	5	3,40	,894	,400
9.	5	3,60	,894	,400
Тотал	79	3,77	,800	,090

$\chi^2 = 6,266$ *Sig.* = .617

Табела Д6-2: Значајност разлике аритметичких средина између радних тимова за тврдњу "Знање и вештине стечено кроз тимско учење значајно доприносе повезивању свих сегмената рада у јединствен радни процес." (Т2)

Тим	N	Просечна скаларна вредност (M)	Стандардна девијација (Std. Dev.)	Стандардна грешка (Std. Error)
1.	5	4,40	,548	,245
2.	7	4,00	1,155	,436
3.	6	3,83	,408	,167
4.	15	4,07	,799	,206
5.	14	4,29	,469	,125
6.	16	4,56	,727	,182
7.	6	4,17	1,169	,477
8.	5	3,80	,447	,200
9.	5	3,80	1,095	,490
Тотал	79	4,18	,781	,088

$\chi^2 = 10,563$ *Sig.* = .228

Прилог 7 : Упитник за чланове тима

УПИТНИК ЗА ЗАПОСЛЕНЕ (ЧЛАНОВЕ ТИМА)

Овај УПИТНИК је део истраживачког пројекта "УЛОГА РАДНИХ ТИМОВА У РАЗВОЈУ ОРГАНИЗАЦИЈЕ КОЈА УЧИ" који се реализује у оквиру програма докторских студија на Факултету организационих наука у Београду.

Да бисмо реализовали планирано истраживање неопходна је ваша сарадња. Обраћамо Вам се са молбом да учествујете у нашем истраживању тако што ћете одвојити део свог времена да пажљиво прочитате УПИТНИК и одговорите на сва постављена питања.

УПИТНИК се састоји из већег броја тврдњи или исказа у којима се говори о разним аспектима рада у вашој организацији. Ради боље прегледности, тврдње су груписане у пет група.

Питање на које Ви треба да одговорите у вези са сваком наведеном тврдњом гласи:

У којој мери или којем степену се Ви лично слажете или не слажете са оним што се износи у конкретној тврдњи?

Своје слагање или не слагање можете изразити заокруживањем једног од бројева који се налазе на десној страни од сваког исказа, а чије значење је:

- 1 = Уопште се не слажем
- 2 = Углавном се не слажем
- 3 = Неодлучан сам, немам мишљење
- 4 = Углавном се слажем
- 5 = Потпуно се слажем

Испитивање је анонимно. Ваши одговори биће шифрирани и компјутерски обрађени.

Сматрамо да ће Ваши потпуно искрени и отворени одговори бити од изузетне користи за анализу поменуте проблематике, а све са циљем унапређивања пословања наших радних организација.

Хвала на сарадњи!

На почетку, неколико уобичајених питања која су неопходна за статистичку анализу података.

1. Којег сте пола? а) Мушког б) Женског
 2. Колико имате година? _____
 3. Који степен стручне спреме имате? (заокружити одговор)
 1. основна школа
 2. средња школа(заокружити степен квалификација: а) КВ б) ВКВ)
 3. виша школа
 4. висока школа
- (заокружити евентуално завршене студије: а) магистарске б) докторске)

4. Које је ваше занимање? _____
5. На којем радном месту радите? _____
6. Колико имате радног стажа? _____

I део

Уопште се Углавном се Немам Углавном се Потпуно
не слажем не слажем мишљење слажем се слажем

1.	У нашој организацији се подржава учење и стручно усавршавање запослених.	1	2	3	4	5
2.	У нашој организацији највише се цени стицање и примена знања.	1	2	3	4	5
3.	Наша организација плански приступа процесу обуке и тренинга запослених	1	2	3	4	5
4.	Наша организација подстиче и награђује запослене за стицање нових знања и вештина.	1	2	3	4	5
5.	У оквиру наше организације се брзо и ефикасно размењују и повезују знања и идеје свих запослених.	1	2	3	4	5
6.	У нашој организацији запослени слободно изражавају своја мишљења и ставове.	1	2	3	4	5
7.	Руководиоци у нашој организацији сматрају да је учење и стручно усавршавање запослених веома важан фактор стицања предности у односу на конкуренцију.	1	2	3	4	5
8.	У нашој организацији руководиоци стално улажу напор да побољшају и унапреде процес, методе и програме учења и стручног усавршавања запослених.	1	2	3	4	5
9.	У нашој организацији се углавном ради у тимовима, екипама или групама.	1	2	3	4	5
10.	У нашој организацији радни тимови (екипе, групе) су увек спремни и отворени за међусобну размену информација и стручних знања.	1	2	3	4	5
11.	Наши руководиоци организују састанке са стручњацима из различитих тимова – одељења, сектора или група, у циљу ефикаснијег информисања, иновирања знања и усвајања нових радних операција, вештина и сл.	1	2	3	4	5
12.	Нова знања и вештине се у нашој организацији стичу кроз учење у тимовима.	1	2	3	4	5

II део

Уопште се Углавном се Немам Углавном се Потпуно
не слажем не слажем мишљење слажем се слажем

1.	У нашем тиму се систематски прикупљају и размењују потребне информације.	1	2	3	4	5
2.	О новим информацијама отворено разговарамо у тиму.	1	2	3	4	5
3.	У нашем тиму се брзо размењују и примењују нова знања.	1	2	3	4	5
4.	У нашем тиму се охрабрује изношење различитих мишљења и ставова.	1	2	3	4	5
5.	Брзо размењивање мишљења и ставова је карактеристично за наш тим.	1	2	3	4	5
6.	Наш тим дубље и темељније размишља о проблемима који су сложени.	1	2	3	4	5
7.	У нашем тиму постоји потреба за увођењем новина и координације у раду.	1	2	3	4	5
8.	Чланови нашег тима често потпомажу друге тимове унутар организације.	1	2	3	4	5
9.	У нашем тиму брзо се стичу нове вештине.	1	2	3	4	5
10.	Проблеме најлакше уочавамо и решавамо када радимо тимски.	1	2	3	4	5

11.	У нашем тиму учење се цени и награђује.	1	2	3	4	5
12.	Наш тим је место где се најефикасније стичу нова знања, вештине и развијају способности.	1	2	3	4	5
13.	У решавању проблема активно се укључују сви чланови тима.	1	2	3	4	5
14.	Рад у тиму нас подстиче и мотивише да уносимо новине и промене у свој начин рада.	1	2	3	4	5
15.	Чланови тима пружају отпор тимском учењу зато што им је за то потребно додатно време и сматрају да им то није потребно.	1	2	3	4	5
16.	Проблеми у тиму нам често представљају сметњу у тимском раду и тимском учењу.	1	2	3	4	5
17.	Који су најчешћи проблеми који представљају ограничење тимском раду и тимском учењу: - недовољно знање и искуство чланова тима - недефинисане улоге чланова - недостатак поверења међу члановима тима - неадекватно награђивање тимског рада - неадекватно вођење и управљање тимом	1	2	3	4	5
		1	2	3	4	5
		1	2	3	4	5
		1	2	3	4	5
		1	2	3	4	5
		1	2	3	4	5

III део

Уопште се Углавном се Немам Углавном се Потпуно
не слажем не слажем мишљење слажем се слажем

1.	Посматрањем праксе најуспешнијих организација и угледањем на ту праксу учимо од оних који раде добро.	1	2	3	4	5
2.	Кад год је могуће користимо добре идеје других организација.	1	2	3	4	5
3.	Наш тим често учи на својим и туђим грешкама.	1	2	3	4	5
4.	Слободно и спонтано изражавање идеја и мишљења су важан облик учења у нашем тиму.	1	2	3	4	5
5.	Ризик и изазов су снажни подстицајни фактори у нашем тимском учењу.	1	2	3	4	5
6.	Када у тиму учимо нешто ново, ми одбацујемо старе и креирамо нове начине рада, усвајамо нова схватања и ставове.	1	2	3	4	5
7.	На састанцима често користимо дискусију као облик комуникације међу члановима тима.	1	2	3	4	5
8.	У нашем тимском учењу дијалог је чест облик комуникације међу члановима тима.	1	2	3	4	5
9.	Примена дијалога и дискусије је најчешће губљење времена у нашем тиму.	1	2	3	4	5
10.	Дијалог нам помаже да слободно и креативно истражујемо сложена и осетљива питања у тиму, да поштујемо и помно слушамо једни друге.	1	2	3	4	5
11.	У нашем тиму имамо пуну слободу да износимо и бранимо своје идеје, мишљења и ставове.	1	2	3	4	5
12.	Чланови тима не одбацују олако своја схватања, већ их прво темељно преиспитују.	1	2	3	4	5
13.	Кроз дијалог, чланови тима могу помоћи једни другима да постану свесни својих различитих мишљења, ставова и претпоставки.	1	2	3	4	5
14.	Када су суочени са конфликтом, чланови нашег тима често мењају ("ублажавају" и/или "пренаглашавају") своја мишљења, ставове и претпоставке.	1	2	3	4	5
15.	Прихватам и уважавам колеге (чланове свог тима) иако имају различита мишљења, ставове и претпоставке; показујем	1	2	3	4	5

	колегијалан однос.					
16.	У нашем тиму често постоји страх од јавног изношења својих мишљења, ставова и претпоставки, како их други не би протумачили погрешно и јавно осудили.	1	2	3	4	5
17.	Дискусија у нашем тиму је најчешће продуктивна-увек долазимо до правих решења и закључака.	1	2	3	4	5
18.	Одлуке се најчешће доносе консензусом (већинска одлука).	1	2	3	4	5

IV део

		Уопште се не слажем	Углавном се не слажем	Немам мишљење	Углавном се слажем	Потпуно се слажем
1.	Са већим бројем изнетих идеја и мишљења, лакше долазимо до правих решења.	1	2	3	4	5
2.	Чланови тима отворено признају своје слабости и грешке.	1	2	3	4	5
3.	У нашем тимском учењу често се користи конфликтни дијалог (супростављање мишљења) јер доводи до добрих решења.	1	2	3	4	5
4.	Чланови нашег тима су веома отворени и немају никакве ограде када се дискутује о разним питањима и проблемима.	1	2	3	4	5
5.	Састанци тима су интересантни.	1	2	3	4	5
6.	Увек постоји спремност да се анализирају разлике у мишљењима и идејама.	1	2	3	4	5
7.	Чланови нашег тима су спремни за учење нових, другачијих начина обављања посла.	1	2	3	4	5
8.	Сматрам да је у неким ситуацијама боље задржати своје мишљење и идеје за себе да не би дошло до конфликта са колегама у тиму.	1	2	3	4	5

V део

		Уопште се не слажем	Углавном се не слажем	Немам мишљење	Углавном се слажем	Потпуно се слажем
1.	У нашем тиму постоји стална спремност да се идентификују и слободно износе проблеми.	1	2	3	4	5
2.	Када се појаве проблеми, тимским учењем брзо долазимо до решења.	1	2	3	4	5
3.	За превазилажење проблема најчешће се користе решења која су била ефикасна у претходном периоду.	1	2	3	4	5
4.	Приликом решавања проблема доносе се одлуке које ће отклонити сам узрок проблема у тимском раду.	1	2	3	4	5
5.	Дискусијом анализирамо проблеме и износимо мишљења што нам омогућава да брзо и ефикасно доносимо одлуке.	1	2	3	4	5
6.	Идентификовани проблеми у нашем тиму су најчешће последица промена у нашем окружењу.	1	2	3	4	5
7.	Одлуке у нашем тиму доносе искључиво руководиоци организације.	1	2	3	4	5
8.	У доношењу одлука сви чланови тима подједнако учествују.	1	2	3	4	5
9.	Учење у тимовима и знање стечено на тај начин повезано је са радним процесом у организацији.	1	2	3	4	5
10.	Знање и вештине стечено кроз тимско учење значајно доприносе повезивању свих сегмената рада у јединствен радни процес.	1	2	3	4	5

Ваш коментар на Упитник:

ХВАЛА НА САРАДЊИ!

Прилог 8: Структурирана питања постављена менаџерима за време интервјуа

1. Да ли је Ваша организација прихватила "нов стил организовања" у чијем фокусу је знање, као фактор од критичне важности за стицање конкурентске предности на тржишту?
2. Како учи Ваша организација?
Да ли сматрате да је индивидуално учење важније од организационог учења за Вашу организацију? Зашто?
3. Да ли постоје разлике у учењу по организационим нивоима? Ако постоје, у чему се огледају те разлике?
4. У којој мери се у Вашој организацији негује тимска култура - тимови, тимски рад и тимско учење и како су тимови прецизно повезани са главним оперативним процесом?
5. На који начин сложеност Ваше организационе структуре омогућава трансформисање у којој кључну улогу имају тимови?
6. Који типови и врсте тимова који доминирају у Вашој организацији?
7. Како се формирају тимови и како се одабирају чланови тима?
8. Ко и како се управља тимовима и токовима знања, и у којој мери чланови тима имају слободу доношења одлука и управљања процесима рада?
9. У којој мери постоји програм и план рада на обуци чланова тима ради стицања нових знања, развоја способности и талента појединих чланова тима? Какве обуке постоје?
10. Да ли и на који начин тимски рад стимулише и мотивише своје чланове за повећање њихове креативности и иновативности?
11. Који проблеми се јављају као најчешћа сметња у тимском раду и учењу (недовољно знање и искуство чланова тима, недефинисане улоге чланова, недостатак поверења, неадекватно награђивање тимског рада, неадекватно вођење и управљање тимом итд.)?
12. Да ли се често одржавају састанци на којима се слободно размењују мишљења, ставови и идеје појединаца? (дискусија/дијалог)
13. Да ли у тиму постоји слобода изражавања креативних идеја и мишљења, која се на почетку не критикују и не одбацују, и која се бележе као једна јединствена листа. Тек у наредним фазама идеје се рашчлањавају (листа идеја се сређује), одбацују се неприхватљива и задржавају добра решења. (brainstorming)
14. Да ли се примењује пракса успешних иностраних компанија (компанија из региона) и на који начин?
15. Да ли је могуће и како по Вама унапредити капацитете Ваше организације за учење?

Пролог 9: Молба упућена риководству Компаније "Х" са захтевом да се одобри испитивање њених запослених, односно чланова тима

БЕОГРАД, СРБИЈА
Бр. XI 525/2
28-09-11
20____ године

-Директору _____

МОЛБА

Поштовани Директоре г-дине _____

У оквиру истраживачког пројекта под називом "УЛОГА РАДНИХ ТИМОВА У РАЗВОЈУ ОРГАНИЗАЦИЈЕ КОЈА УЧИ", који се реализује у склопу програма докторских студија на Факултету организационих наука у Београду, методолошки део рада обухвата и емпијско истраживање у домаћим организацијама. Молим Вас да одобрите да један број запослених у Вашој организацији – _____ учествује у попуњавању Упитника који је у том циљу припремљен. Да би се реализовало планирано истраживање, неопходна је Ваша сагласност и одобрење.

Сматрам да _____ спада у ред најбољих јавно _____ предузећа у Београду са дугачком традицијом. Такође, сложеност организационе структуре Ваше организације, велики број запослених, стално растући квалитет и сигурност Ваших услуга, задовољство грађана и др., само су неке од чињеница које указују да би било од значаја обавити истраживање у Вашој организацији.

У емпијском делу истраживања, користила би се метода интервјуа (са високим руководиоцима Ваше организације) и анкета, односно структурирани упитник који би запослени, као чланови различитих радних тимова, попуњавали.

Упитник се састоји од већег броја тврдњи или исказа у којима се говори о разним аспектима процеса учења и рада у тимовима и радним групама у Вашој организацији. Попуњавањем Упитника и давањем искрених и отворених одговора од стране искључиво запослених који су чланови неког од радних тимова унутар Ваше организације, добиће се релевантни подаци од изузетне користи за анализу горе поменуте проблематике, а све са циљем унапређења пословања организација на домаћем тржишту.

Уколико ми дозволите да обавим истраживање у Вашој организацији, свакако да би Вам анализа добијених резултата и интерпретирање истих, и препоруке у раду биле у потпуности доступне, а сматрам и значајним за унапређење пословања и организовања Ваше организације. Такође, испоштовала бих договор са Вама да, уколико сматрате да није пожељно да се јавно именује Ваша организација, у анализи резултата Вашу организацију именујем као организацију "Х".

Ово испитивање има за циљ да истражи улогу радних тимова у процесу развоја организације, од модела са карактеристикама бирократске до модела који карактерише "Организација која учи". Поред технолошког развоја, глобализације економије и интеграције тржишта, најзначајније промене дешавају се и у сфери људских ресурса. Они су постали фактор од критичне важности за успех и стицање конкурентске предности на тржишту сваке организације, а знање запослених у њој, као најважнији расположиви ресурс и капитал. С обзиром да раније стечена знања брзо застаревају,

неопходно је континуирано обнављати знања запослених и подржати њихове иновације у организацији. Данас је знање дефинитивно највреднији ресурс и запослени, руководиоци и неруководиоци, морају да уче. Истраживање треба да покаже, да су радни тимови ефикасан инструмент учења и трансфера знања, који треба да буде прихваћен и у нашим организацијама. Такође, истраживање има за циљ да, одговори на питање да ли и под којим условима је могуће остварити концепт Организација која учи у организацијама у Србији и каква је улога радних тимова у том процесу.

Због свега горе наведеног, молим Вас да ми изађете у сусрет и омогућите да спроведем истраживање у Вашој организацији.

У прилогу Вам достављам и један примерак Упитника.

Унапред Вам се захваљујем на разумевању.

С поштовањем,

Мр Снежана Лазаревић

Београд, 1.09.2011.год.

Прилог 10: Одговор Извршног директора на Молбу о могућности реализовања истраживања у Компанији "X"

████████████████████
"Београд"

████████████████████
"БЕОГРАД" с.р.о.о.

Бр. ХЛ 525/11
26-09-11
20 године

Директорима погона-ОЈ
Власницима процеса у Систему квалитета

Предмет : Обавештење о спровођењу анкете по организационим целинама ██████████, као и интервјуа за руководиоце

Циљ спровођења анкете је утврђивање степена организованости и способности радних тимова и организационих целина за примену нових сазнања. Анкета је у сагласности са потребама и захтевима Система квалитета ISO 9001:2008.године, као и према захтеву Факултета организационих наука у београду и докторанта Мр Снежане Лазаревић.

За спровођење анкете је задужен Извршни директор ОЈ "Развој и системски инжењеринг", ██████████, који ће обезбедити материјал, упутство за попуњавање и коме ће се предати анкетни материјал после попуњавања.

Извршни директор предузећа
████████████████████


Биографија аутора

Мр Снежана Лазаревић рођена је 1972. године у Београду. Након завршене Математичке гимназије «Вељко Влаховић», уписала је Економски факултет Универзитета у Београду, смер - Финансије, банкарство и осигурање, где је и дипломирала на тему *«Модел економске ефикасности у спорту»*. Последипломске студије на истом факултету, на магистарском курсу - Организација предузећа завршила је 2006. године одбравивши магистарску тезу под називом *«Развој и обука запослених у спортским организацијама»*.

Од 2000. године је у сталном радном односу на Високој спортској и здравственој школи струковних студија у Београду.

Изабрана је 2007. године за предавача на предметима Менаџмент људских ресурса у спорту и Менаџмент у спорту.

Активно учествује у органима Школе као члан Савета и организатор наставе, а од 2007. године обавља функцију помоћника директора Школе.

Теоријска и стручна интересовања: Менаџмент људских ресурса, Менаџмент у спорту и Организационо понашање.

Прилог 1.

ИЗЈАВА О АУТОРСТВУ

Потписани-а мр Снежана Лазаревић
број индекса _____

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом
"Улога радних тимова у развоју организације која учи"

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена дисертација у целини ни у деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

Потпис докторанда

У Београду, 5. 7. 2012. године

Снежана Лазаревић

Прилог 2.

**ИЗЈАВА О ИСТОВЕТНОСТИ ШТАМПАНЕ И ЕЛЕКТРОНСКЕ ВЕРЗИЈЕ
ДОКТОРСКОГ РАДА**

Име и презиме аутора Снежана Лазаревић
Број индекса _____
Студијски програм _____
Наслов рада "Улога радних тимова у развоју организације која учи"
Ментор Проф. др Добривоје Михаиловић

Потписани/а _____

Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла за објављивање на порталу **Дигиталног репозиторијума Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис докторанда

У Београду, 5. 7. 2012. године

Снежана Лазаревић

Прилог 3.

ИЗЈАВА О КОРИШЋЕЊУ

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

"Улога радних тимова у развоју организације која учи"

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство
2. Ауторство - некомерцијално
3. Ауторство – некомерцијално – без прераде
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима
5. Ауторство – без прераде
6. Ауторство – делити под истим условима

Потпис докторанда

У Београду, 5. 7. 2012. године

Александар Мезаревић

