

Šefika Alibabić¹

OBRAZOVANJE I UČENJE ODRASLIH – JEZGRO MENADŽMENTA PROMENE²

- Sažetak -

Namera ovog rada je da elaborira i u teorijskoj ravni pokuša dokazati da je obrazovanje i učenje odraslih osnova uspešnog menadžmenta promene. U tom cilju smo izdvojili četiri varijable - strategijske promene, organizacijsku kulturu, koncept organizacije koja uči i kompetencijsku osnovu uspešnog menadžmenta. Analiza navedenih varijabli je omogućila sledeće zaključke: strategijska promena počiva na organizacijskom učenju; jezgro menadžmenta promene u organizaciji čini menadžment obrazovanja i učenja zaposlenih, jer je obrazovanje i učenje najvažnija strategija upravljanja promenama; menadžment promene je institucionaliziran organizacijom koja uči, u čijoj su organizacijskoj kulturi čvrsto pozicionirane vrednosti obrazovanja i učenja; andragoške kompetencije stoje u osnovi uspešnog menadžmenta promene, stoga je menadžment promene područje profesionalnog delovanja andragoga, jer je andragog menadžer promene.

Ključne reči: obrazovanje i učenje odraslih, menadžment promene, organizaciona kultura, organizacija koja uči, kompetencije.

Uvod

Promena je svestremenski, globalni i univerzalni fenomen. Ona je obeležje današnjeg vremena, baš kao što je bila i obeležje prošlog, a biće i budućeg. Njena prisutnost u svim vremenima (juče, danas i sutra) i u našim životima je „konstanta“, dok su njeni kvalitet, kvantitet i akceleracija različiti. Evidentno je da su današnje promene vrlo opsežne, brze, često nepredvidive i

¹ Prof. dr. Šefika Alibabić, Filozofski fakultet, Beograd.

² Rad je nastao u okviru projekta «Obrazovanje i učenje - pretpostavke evropskih integracija» (br. 149015) koji finansijski podržava Ministarstvo za nauku Republike Srbije.

stresne, te gotovo uvek sa kriznim elementima (ako se pod krizom podrazumeva neredovno stanje, poremećaj ili preokret). Promene su razvojna nužnost, odnosno zakonitost svake vrste razvoja. Stoga im i pripisujemo pozitivnu orijentaciju, mada postoje primeri promena koje vode u regresiju, promene s negativnim predznakom, odnosno s negativnom orijentacijom. U literaturi susrećemo brojne podele promena zasnovane na različitim kriterijima, kao npr.: lične i organizacijske, globalne i lokalne, radikalne i postepene, evolutivne i revolucionarne...

Promena je proces, ali i rezultat (nekog) procesa; promena je izvor krize, ali i odgovor na krizu; promena je izazov, ali i odgovor na izazov. Promena je stil života (Burnes and Buchanan, prema Paton, McCalman, 2000). Sve u svemu, promena je zaista fenomen koji treba naučno proučavati i na toj osnovi ga razumeti, kako bismo mogli njome uspešno upravljati, jer u današnjem životnom - društvenom i radnom okruženju, mogu opstajati i uspešno delovati samo oni koji znaju i umeju upravljati promenama.

U literaturi o menadžmentu koja s naučnim pretenzijama proučava upravljanje promenama, ovaj koncept se povezuje s inovativnim organizacijama, s organizacijama (preduzećima/kompanijama) koje se menjaju pod uticajem okoline. Jedan od glavnih izazova 21. veka je preoblikovanje organizacija u usmerivače promena (Drucker, 2001). U takvim organizacijama se od rukovodstva i zaposlenih zahteva neprestana inovativnost, stalno učenje i poučavanje. Vođstvo u ovakvim organizacijama je usmereno na kritičko istraživanje šablona i stereotipa koji štete razvoju, na promociju i realizaciju potrebe za organizacijskim i saradničkim učenjem u kojem ljudi zavise jedni od drugih i odgovorni su za zajedničko učenje. Samo transformacijsko liderstvo može stvarati uslove za uspešnost menadžmenta promene. Inovativne organizacije su u suštini učeće organizacije (Senge, 2003; Yukl, 2006), jer nema inovacije/promene, niti njene implementacije „u život“, bez učenja i znanja.

Upravljanje promenama je složen koncept i zahtevan poduhvat, jer se nosilac promena već u startu suočava s otporom prema promenama. To je multifaktorski koncept koji obuhvata sledeće elemente (koji ustvari predstavljaju tipične menadžmentske funkcije): definisanje pravaca i ciljeva, planiranje puteva i načina za dostizanje ciljeva, organizaciju subjektivnih i objektivnih resursa neophodnih za ostvarenje planiranih ciljeva, kontrolu ostvarivanja postavljenih ciljeva i planova (merenje postignuća), poboljšanje standarda organizacije (Everard, Morris, Wilson, 2004.).

Neki autori su skloni „put“ upravljanja promenama raščlaniti na brojne korake kako bi se taj multifaktorski koncept mogao bolje razumeti. Tako Morrison (2003) upravljanje promenama sagledava kroz brojne faktore ili faze kao što su: identifikovanje pritisaka (internih i eksternih) za promenu;

postavljanje ciljeva i planova; integrisanje novog s postojećim stanjem organizacije; integrisanje nove s postojećom organizacionom kulturom; sposobnost upravljanja mikropolitikom organizacije; omogućavanje usavršavanja u funkciji implementacije promene; omogućavanje saradnje sudionika promene zarad prihvatanja promene; omogućavanje razvijanja motivacije sudionika za promenu; pružanje povratne informacije o procesu menjanja; omogućavanje uspešnog upravljanja stresom; stvaranje mogućnosti da organizacija krene putem koji vodi ka učećoj organizaciji.

Posebno sistematičnošću se odlikuju etapni ili fazni pristupi upravljanju promenama. Ključni elementi tih pristupa su istraživanje okoline (dijagnosticiranje potrebe za promenom), planiranje, sprovođenje planova i vrednovanje (Burnes, 1996) - tipične faze strategijskog menadžmenta. Clarke je predložio jedan složen, dosta sofisticiran model upravljanja promenom koji se sastoji od dvanaest faza koje integrišu ljudsku, procesualnu i organizacijsku dimenziju promene (prema, Morrison, 2003). Može se zapaziti da značajno mesto u okviru ovog modela zauzimaju stvaranje i razvijanje kulture za promene i liderstvo usmereno na promene.

Uvođenje promena u nekoj organizaciji može biti usmereno na menjanje stavova, na menjanje uloga, ili na oboje (Beer, Eisenstat, Spector, prema Yukl, 2006). Pristup usmeren na stavove uključuje menjanje stavova i vrednosti pomoću uveravanja, pomoću obrazovnih aktivnosti i razvijanja veština, pomoću programa za menjanje kulture organizacije. Pristup usmeren na uloge uključuje menjanje radnih uloga reorganizacijom toka rada, redizajniranjem poslova kako bi uključili različite aktivnosti i odgovornosti, sticanjem neophodnih novih veština, menjanjem sistema nagrađivanja i sl. Pretpostavlja se da kada radne uloge zahtevaju od ljudi da deluju na drugačiji način, da će oni tada promeniti stavove kako bi bili u skladu s novim ponašanjem. U bilo kom pravcu da je usmerena promena, *učenje i obrazovanje je njena „pogonska energija“*.

Ovde smo naveli nekoliko (a ima ih mnogo) viđenja promene i elemenata ili faza upravljanja promenom, bez namere da ih upoređujemo i procenjujemo, ali s namerom izvođenja zaključka da *osnovu menadžmenta promene čini strategijski menadžment*, jer je: (1) strategijski menadžment, akciono orijentisan na performanse, odgovarajući na izazove iz vanjskog okruženja strategijskim i organizacijskim promenama koje počivaju na obrazovanju i učenju, pa se stoga strategijski menadžment i poistovećuje s menadžmentom promena; (2) u kulturi organizacije strategijski menadžment nalazi podršku promenama; (3) u organizaciji koja uči nalazi „energiju“ za promene ili sinergiju učenja i promene; (4) ujedinjuje menadžerske, liderske i andragoške kompetencije, jer liderstvo kreira viziju (atraktivnu i ostvarljivu sliku budu-

čnosti) i strategiju (logiku kako da se ostvari vizija), menadžment stvara planove (faze i vreme primene strategije) i akcije (prevođenje plana u aktivnosti), dok andragoška znanja i veštine omogućavaju razumevanje svih aspekata učenja i obrazovanja odraslih i uspešno upravljanje tim procesima; sve je to neophodno ujediniti zarad uspešnosti menadžmenta promene.

Uspešnost upravljnja promenom je determinisana valjanim kompetencijama svih sudionika provođenja promene. U prilog tome, među brojnim preduslovima za upravljanje promenom koje navode Paton i McCalman (2000), prepoznamo one koji se obezbeđuju i razvijaju učenjem i obukom, kao što su: sposobnosti komunikacije, timskog rada i pregovaranja; znanja o promeni, proceduri planiranja i kontrole, o usklađivanju grupnih i pojedinačnih interesa. Postoje različiti pristupi u vođenju promena, ali ono što je bitno pri opredeljivanju za konkretan pristup je razumevanje promene i na toj osnovi stvaranje „osjećaja“ i brige za promenu, za stalno usavršavanje i obogaćivanje (Fullan, 2001). Da su kompetencije izuzetno važna determinanta uspešnosti menadžmenta promene, pokazuje i način funkcionisanja tzv. Demingovog kruga (PDCA), koji može biti od pomoći u okviru menadžmenta promene. On se sastoji od četiri stepena – **Plan, Do, Check, Action**, a uslov za početak njegovog okretanja su *osveščivanje, educiranje i osposobljavanje* (Walter, prema Možina, 1999).

Obrazovanje i učenje - osnova strategijskih promena

Brojni, gotovo svi autori koji se bave fenomenom promene ističu da u promenljivom društvenom i radnom okruženju mogu opstajati i uspešno delovati samo oni koji imaju znanja i umeju upravljati promenama. To važi za svaku profesiju i svako područje delovanja. To posebno važi za andragoge, jer oni deluju na područjima koja permanentno “zapljuskuju” promene, te se od njih očekuju pravovremeni i adekvatni odgovori na izazove promena. Oni upravljaju obrazovanjem i učenjem odraslih – procesom koji omogućava odgovore na izazove promena (i izazove kriza). Od njih se očekuje da doprinesu upravljanju promenama u organizaciji/instituciji u kojoj rade, *jer je obrazovanje i učenje odraslih jedan, možda najvažniji način (ili strategija) upravljanja promenama i komponenta, pa čak i osnova svih modela strategijskih i organizacijskih promena.*

Upravo navedenu tvrdnju ćemo potkrepiti analizom modela strategijskih i organizacijskih promena, naglašavajući tom prilikom značaj obrazovanja i učenja u konkretnim modelima.

Modeli strategijskih i organizacijskih promena predstavljaju nove koncepte ili nove pristupe u *strategijskom menadžmentu kao menadžmentu promena*, nastale u izrazito kompleksnom i dinamičnom okruženju, u uslovima „hiperpromena“ (Mašić, 2001).

U literaturi nailazimo na brojne liste menadžment izazova karakterističnih za kraj XX i početak XXI veka (Mašić, 2001; Drucker, 2001; Yukl, 2006). Među univerzalne menadžment izazove možemo svrstati sledeće: akceleracija promena, globalizacija poslovanja, rast konkurencije, nove tehnologije, nestabilnost tržišta, zahtevnost tržišta, revolucija znanja... Odgovore na ove i brojne druge izazove nalazimo u menadžmentskoj teoriji i praksi u vidu novih modela (ili paradigmi) strategijskih i organizacijskih promena. Ovom prilikom ćemo se zadržati na komparaciji tri modela (prema, Mašić, 2001, str. 302-312), a kao indikator komparacije smo odabrali samo jednu od brojnih njihovih komponenti - *vrstu organizacijskog učenja*.

Model evolutivnih promena je nastao u uslovima relativno stabilne okoline organizacije. On se zasniva na prilagodljivosti/adaptaciji organizacije inkrementalnim (malim, korak po korak) promenama u njenoj sredini. Adaptivnost strategijskim promenama vrši se postepeno, putem parcijalnih promena niskog intenziteta. To su ustvari promene inkrementalnog karaktera postojećeg modela strategije i organizacije. Proces strategijskih promena u evolutivnom modelu je po svom karakteru planski i racionalan. Najpoznatiji program evolutivnih promena je poznat pod nazivom Organizacioni razvoj (Organizational Development – OD). On predstavlja skup metoda i tehnika koje primenjuju interni i eksterni eksperti, poznatiji kao agenti promena, u cilju poboljšanja performansi organizacije i satisfakcije zaposlenih putem malih i postupnih modifikacija strukturalnih i psihosocijalnih komponenti organizacije. U tom kontekstu se može sagledati doprinos andragoga menadžmentu promene, jer je našim ranijim empirijskim istraživanjima potvrđena uloga andragoga kao agenta promene (Alibabić, Ovesni, 2007). Proces evolutivne promene, odnosno svih vrsta promena u organizaciji je prožet organizacijskim učenjem koje se često različito definiše. Argyris i Schone (1978) ga određuju kao proces otkrivanja i ispravljanja grešaka, ukazujući da se greške mogu otkrivati i ispravljati na dva načina, što znači da u okviru organizacijskog učenja postoje dve varijante. Prvi način ili varijanta se odnosi na otkrivanje i ispravljanje grešaka unutar postojećeg sistema normi i pravila (single loop learning) s ciljem da taj sistem i dalje ostane da egzistira. Ovaj način učenja obezbeđuje sticanje znanja da bi se rešio specifičan problem koji proizlazi iz postojećih premisa i tako stvorili uslovi da organizacija nastavi već ustaljenu politiku i kretanje ka definisanim ciljevima. Druga varijanta organizacijskog učenja se odnosi na otkrivanje i ispravljanje grešaka kroz procese preispitivanja samih

normi i pravila (double loop learning) s ciljem modifikacije organizacijskih normi i pravila, modifikacije politike i ciljeva organizacije. Ovaj način (varijanta) učenja omogućava istraživanje i kreiranje novih strategijskih područja za ekspanziju organizacije.

U literaturi susrećemo različito imenovanje navedenih varijanti organizacionog učenja, kao npr. učenje nižeg i višeg reda (Fiola/Lyles, 1985), taktičko i strategijsko učenje (Dixon, 1994), adaptivno i generativno učenje (Senge, 2003). Adaptivno učenje je usmereno na rešavanje trenutnih, uobičajenih problema po poznatim obrascima (ponavljanjem i kopiranjem već poznatih obrazaca) – poenta je u saznanju i razumevanju promene kako bi joj se moglo adaptirati. Generativno učenje podrazumeva kontinuirano eksperimentisanje, istraživanje i kreiranje novih strategijskih područja, Ono zahteva nove načine posmatranja sveta kroz pet disciplina: sistematsko mišljenje, oblikovanje vizije, timsko učenje, mentalne modele i lično usavršavanje (Senge, 2003). Navedene discipline ustvari predstavljaju programe učenja i prakse i predstavljaju suštinu koncepta organizacije koja uči.

Sušтина modela evolutivnih promena ukazuje na zaključak da ovaj model uključuje uglavnom *adaptivno učenje* ili učenje u jednom krugu (single loop learning), učenje koje se zasniva na saznanju i razumevanju promene iz okruženja kako bi joj se moglo adaptirati. Uspešnost primene modela evolutivnih promena zavisi od uspešnosti procesa adaptivnog učenja, što naglašava značaj stručnosti menadžmentskog tima koji je odgovoran za realizaciju učenja i potrebu da u timu bude stručnjak za obrazovanje i učenje odraslih.

Model revolucionarnih promena. Izrazita aceleracija promena dovodi do toga da se organizacija ne može adaptirati zahtevima okruženja malim i postepenim, pa čak ni povremeno radikalnim promenama. Neophodno je da takva organizacija u svoju strukturu ugradi model kontinuirane revolucionarne promene i na taj način ostvari održivu konkurentnu prednost. Promene u ovom modelu su kvantne, kvalitativne, inovativne i kreativne. Kao programi revolucionarnih promena najčešće se u literaturi navode: organizacijska transformacija (Organizational Transformation), reinženjering poslovnih procesa (Business Process Reengineering), upravljanje totalnim kvalitetom (Total Quality Management) i dr. Kreiranje revolucionarne strategije predstavlja novu filozofsku paradigmu menadžmenta. Organizacija može biti bolja od svojih konkurenata samo ako je u stanju da utvrdi svoje distinktivne kompetencije i da ih kontinuirano održava i razvija. Akteri revolucionarnih promena jesu svi zaposleni, ne samo menadžeri, ali treba naglasiti da *kompetentnost organizacije proističe upravo iz njihovih znanja, a tek potom iz tehničkih sistema.*

Model revolucionarnih promena uključuje isključivo *generativno učenje*, ili učenje u duplom krugu (*double loop learning*), koje predstavlja istraživanje i kreiranje novih strategijskih područja za ekspanziju organizacije. Generativnim učenjem se kreiraju potpuno nove kompetencije i to na bazi preispitivanja postojećih.

S obzirom da kompetentnost organizacije proističe u prvom redu iz znanja svih zaposlenih, jasno je da su učenje i obrazovanje nužne komponente ovog modela.

Model prekinute ravnoteže se zasniva na pretpostavci da su promene u spoljašnjoj sredini takvog intenziteta i kvaliteta da se ne mogu pratiti (*adaptirati*) reakcijama u vidu malih i postupnih (*inkrementalnih*) promena. Organizacija se adaptira takvim promenama iz okruženja na taj način što koristi kombinaciju malih i revolucionarnih promena. U periodu evolutivnih promena organizacije ostaju u svojoj ravnoteži, osciluju oko svog ravnotežnog modela, dok u periodu revolucionarnih promena one izlaze iz postojećeg modela ravnoteže. Zato se ovaj model strategijske promene i označava kao model prekinute ravnoteže.

Model prekinute ravnoteže uključuje i *adaptivno i generativno učenje*. U dužim periodima evolutivnih promena primenjuje se adaptivno, a u kratkim periodima revolucije primenjuje se generativno učenje. U procesu promena ključnu ulogu ima lider. Tok procesa promena je opisao Lewin kroz tri faze (a kasnije razradili Edgar i Schein): 1. odmrzavanje (svaki socijalni sistem se mora „odmrznuti“ da bi se pripremio za promenu) koje podrazumeva objavljivanje (i objašnjavanje) promene, motivisanje ljudi da je prihvate, delovanje u pravcu formiranja njihovih stavova, vrednosti i ponašanja za podršku promeni, 2. promena (*implementacija promene*) podrazumeva uvođenje novih znanja, novih obrazaca ponašanja i vrednosti, 3. zamrzavanje ili stabilizacija promenjenog sistema u skladu s kretanjem organizacije od sadašnjih ka budućim/željenim performansama (prema, Bovee, 1993).

Analizirajući suštinu modela promene u tri faze, možemo zaključiti da je uspešnost modela (svake faze *ponaosob*) zavisna od učenja, odnosno znanja, ne samo znanja i učenja lidera kao ključnog aktera promene već i svih drugih uključenih u proces promene.

Obrazovanje i učenje – temeljne vrednosti organizacijske kulture koja podržava promene

Koncept organizacijske kulture postaje nezaobilazan u razmatranju menadžmenta promena i uloge učenja i obrazovanja u tom procesu. Organiza-

cijska kultura se ubraja u „meke“, nevidljive faktore organizacijske uspešnosti i kao takva utkana je u sve aktivnosti organizacije. Njome su determinisani praksa i ponašanje organizacije, ali ona nije samo uzrok već je i posledica ponašanja. Organizacijska kultura može „energijom hraniti“ menadžment promene ili mu pak biti barijera. Stoga ćemo se, ovom prilikom, osvrnuti na određenje organizacijske kulture i njenih karakteristika koje mogu biti podrška promenama.

Lista definicija organizacijske kulture mogla bi biti tolika koliko ima autora koji se njome bave. Može se reći da su u mnoštvu različitih određenja i definisanja organizacijske kulture najčešća ona koja je određuju kao niz ključnih vrednosti, normi i uverenja zajedničkih svim članovima neke organizacije, odnosno odgovarajuća sinteza verovanja, stila ponašanja i delovanja; sklad zajedničkog znanja i zajedničkih spoznaja članova organizacije (prema: Sikavica i drugi, 2008). Schein (1992) smatra da je organizacijska kultura *sistem temeljnih pretpostavki (vrednosti i verovanja)* koje je grupa otkrila ili razvila kroz proces učenja, a s ciljem da savlada svoje probleme vanjske adaptacije i integracije. Sistem temeljnih pretpostavki (unutar kojeg mogu biti verovanja i u ravni nesvesnog) prenosi se na nove članove organizacije kao ispravan način percipiranja, mišljenja i osećanja u odnosu na probleme. Neki autori organizacijsku kulturu posmatraju kao *okolinu radnog mesta* koja nastaje iz interakcija na radnom mestu, a određuju je iskustva, snage, slabosti, obrazovanje i vaspitanje...(prema: Yukl, 2006). Organizacijska kultura je kompleksan konstrukt koji objedinjuje „emocije i razum“ organizacije, ili drugim rečima rečeno, objedinjuje emocionalnu osnovu organizacije (organizacijsku klimu) s njenom ideološkom (filozofskom), vrednosnom – svesnom osnovom.

Kulture različitih organizacija se razlikuju na osnovu primarnih karakteristika kulture, njihovog intenziteta i prisutnosti. Karakteristike (u vidu orijentacije na stabilnost, inovacije i rizik, na agresivnost, na ljude, na rezultate i ishode...) su brojne. Ocena njihovog prisustva na skali od niskog do visokog omogućava distinkciju dva osnovna tipa kulture koji čine krajeve kulturnog kontinuuma, na jednom kraju je statična birokratska kultura, a na drugom je dinamična i kreativna kultura promena, što znači da je orijentisana u najvišem stepenu na inovacije, a u najnižem na stabilnost (status quo). Iz brojnih podela, klasifikacija i tipologija izdvajamo Scholzovu tipologiju, čije polazište čine tri dimenzije na kojima je moguće diferencirati različite vrste kulture: prva dimenzija se odnosi na orijentaciju k stabilnosti ili promeni, druga dimenzija se odnosi na unutrašnje stanje organizacije u pitanju odlučivanja i načina rešavanja problema, a treća je vezana za odnose organizacije s okolinom. Na dimenziji *orijentacije k stabilnosti ili promeni*, mogu-

će je diferencirati pet vrsta kulture: *stabilna* (okrenuta prošlosti, orijentisana prema unutra - pokazuje jaku averziju prema promenama), *reaktivna* (bavi se sadašnjošću, orijentisana prema unutra - teško prihvata bilo kakve promene), *anticipirajuća* (okrenuta prema unutra, ali i prema spolja, prihvata postupne promene, moto joj je „planiraj unapred“), *istraživačka* (orijentisana prema okolini, velikim delom prihvata promene, moto joj je „budi tamo gde su akcije“), *kreativna kultura* (izrazito je ekstrovertna, kontinuirano traga za inovacijom i promenom, moto joj je „kreiraj budućnost“) (prema, Sikavica i dr. 2008). Dakle, *istraživačka* a posebno *kreativna kultura* mogu se nazvati *kulturom promena*. Upravo ove dve vrste kulture su u celosti usmerene na promene pod motom „biti tamo gde je akcija“ i „kreirati budućnost“. Biti u akciji znači učiti, na rezultatima učenja, na znanju – kreirati budućnost. To mogu organizacije u čijoj su organizacionoj kulturi čvrsto ugrađene *primarne vrednosti – učenje, obrazovanje, znanje i inovacija*, a takve organizacije se nazivaju *organizacijama koje uče*.

Odnos organizacione kulture i ostalih aspekata organizacije u procesu menadžmenta promene u organizaciji koja uči može se sagledati kroz McKinseyev model **7-S** (Peters, Waterman, 1982). Model predstavlja odnos sedam varijabli: Strategije (plan za postizanje ciljeva organizacije); Strukture (rezultat organizovanja timova, poslova...); Sistema (planiranje, kontrola, nagrađivanje, obuka...); Stila (način ponašanja i rukovođenja); Osoblja (zaposleni u organizaciji i njihove kompetencije – ljudski resursi); Veština (osnova konkurentne prednosti) i Kulture (zajedničke ključne vrednosti, norme i uverenja...) (**Strategy, Structure, Systems, Style, Staff, Skills i Shared Values**), koje su međusobno povezane i koje moraju biti u centru pažnje u procesu upravljanja promenama. Model (ili mreža) ukazuje na međuzavisnost i interakciju sedam varijabli, na potrebu da se pri promeni jedne naprave i odgovarajuće promene u drugim varijablama – sve su istovremeno promenljive varijable. *Kultura, odnosno zajedničke vrednosti zauzimaju središnje mesto u ovom modelu i imaju ulogu vezivnog tkiva u organizaciji, glavnog vodiča individualnog i organizacionog ponašanja. Obrazovanje i učenje su temeljne vrednosti kulture koja podržava i podstiče promene u bilo kojoj od navedenih varijabli i u samoj sebi, a takva kultura je nukleus organizacije koja uči.*

Organizacija koja uči – institucionalizacija menadžmenta promena zasnovanog na obrazovanju i učenju

Organizacija koja uči je „kuća“ u kojoj „rastu i ljudi i organizacija“. Stoga je koncept „organizacije koja uči“ predmet proučavanja brojnih disciplina koje se bave i ljudima i organizacijom, kako andragoških, psiholoških i socioloških tako i menadžment disciplina. Danas, kada su stalne samo promene, tradicionalni „faktori proizvodnje“ (ili prirodni resursi) postaju sekundarni jer se lako mogu pribaviti. Primarni faktori se nalaze u neopipljivoj aktivni organizacije, a među njima posebno mesto pripada iskustvu, znanju i sposobnostima. Suštinu (jezgro) kompetentnosti organizacije čine veštine, tehnologije, učenje i njihova sinergija (Drucker, 2001; Mašić, 2001; Milisavljević, 2005). U turbulentnom i promenljivom okruženju učenje je osnovna pretpostavka razvijanja suštinske kompetentnosti organizacija i njihovog uspeha u odgovorima na nove menadžmentske izazove. Učenje jeste imperativ, ali nije dovoljno samo da se uči, već je neophodno učiti brže od konkurentskih organizacija (Milisavljević, 2005), a stepen i brzina učenja moraju biti veći od stepena i brzine promena u organizaciji i njenom okruženju, te tako učenje nije samo posledica promena već i njihov anticipator (Kulić, Despotović, 2004).

Brojna određenja organizacije koja uči uglavnom polaze od stava da je učenje „utkano“ u život takve organizacije. Senge (2003) navodi da organizacija koja uči podstiče kontinuirano učenje i generisanje znanja na svim nivoima, omogućava protok znanja u organizaciji i njegovo brzo transformisanje u (planiranu) promenu, u njoj se gradi nov i fleksibilan način razmišljanja i kolektivne aspiracije slobodno definišu, u njoj ljudi uče kako da uče zajedno. To je ustvari grupa ljudi koja kontinuirano uvećava svoje sposobnosti da bi stvorila ono što treba da stvori. Senge je predložio pet „učućih disciplina“ (learning disciplines) koje predstavljaju umeće i praksu organizacije koja uči. *Lično usavršavanje* (personal mastery) je disciplina koja polazi od pretpostavke da su svi zaposleni odgovorni za svoje usavršavanje, te da će tako permanentno i kontinuirano sticati znanja, razvijati sposobnosti i veštine neophodne za kreiranje najpoželjnijih rezultata svoje organizacije. *Mentalni modeli* (mental models) su lične paradigme i slike (eksplicitno i implicitno razumevanje) o načinima funkcionisanja sveta i predstavljaju osnovu preduzimanja akcija i donošenja odluka. Organizacija koja uči mora obezbediti prevazilaženje stereotipa, šablona i rutina i omogućiti učenje - kreiranje različitih mentalnih modela u cilju poboljšanja svoje konkurentske pozicije. *Zajednička vizija* (shared vision) predstavlja osnovu za okupljanje zaposlenih i usmeravanje organizacije, obezbeđuje integrisanost zaposlenih,

usmerava ih i organizuje za zajedničko učenje. *Timsko učenje* (team learning) omogućava grupama ljudi da vide više i šire od individualne perspektive. Stoga su timovi bazične jedinice koje uče u organizaciji, a timsko učenje jedna od „učućih disciplina“. Osnovni uslov za timsko učenje je adekvatna organizacijska kultura i klima koja podstiče, ohrabruje i ceni komunikaciju, stvaralaštvo, saradnju u cilju razvoja svakog pojedinca, timova i organizacije u celini. *Sistemsko razmišljanje* (systems thinking) je disciplina koja integriše sve navedene discipline u koherentnu celinu teorije i prakse organizacije koja uči, jer je sistemsko razmišljanje potrebno prilikom stvaranja zajedničke vizije, mentalnih modela, timskog učenja i usavršavanja/razvijanja ličnih sposobnosti i veština. Odgovor na pitanje kako promeniti i unaprediti uspešnost organizacije u skladu s brojnim menadžmentskim izazovima (ekonomskim, naučno-tehnološkim, izazovima globalizacije...), daje upravo sistemsko razmišljanje. Stoga je učenje s ciljem razvijanja sistemskog pogleda na svet, odnosno sistemskog mišljenja, u fokusu organizacije koja uči.

I drugi autori posmatraju organizaciju koja uči kao grupu zaposlenih sposobnih da proizvode nova znanja, proizvode i usluge, istovremeno naglašavajući da je specifičnost takve organizacije *kultura* koja omogućava i pospešuje individualno i grupno učenje. Organizacija koja uči osposobljava svoje zaposlene da kritički misle kako bi razumeli ono što one čine i zašto to čine. Tako zaposleni pomažu organizacijama da uče iz sopstvenih grešaka i uspeha (Marquardt and Reynolds, 1994). Organizacija koja uči je sposobna da stvara i vrši transfer znanja, da modifikuje svoje ponašanje reflektujući nova znanja. Ona je rezultat učenja na celokupnom organizacijskom nivou, što omogućava učenje svih i permanentnu transformaciju organizacije (Pedler i dr. 1997). Organizacija koja poseduje organizacijsku infrastrukturu za unapređenje i razvoj svojih članova, a u funkciji postizanja organizacijskih ciljeva i ciljeva okruženja/zajednice – jeste organizacija koja uči (Kulić, Despotović, 2004).

Polazeći od pet „učućih disciplina“ koje predstavljaju celoživotni program učenja i prakse, te od ključnih pitanja i odgovora bitnih za upravljanje promenama, Thompson je razvio matricu evolucije kreiranja organizacije koja uči – od organizacije zasnovane na zadacima i individualcima s izraženim otporom na promene, preko organizacije fokusirane na priznavanje promena i u tom kontekstu rešavanje problema, do organizacije zasnovane na timskom učenju, koja u svoju strukturu ugrađuje multifunkcionalne timove kako bi brzo reagovala na pritiske promena, a potom do *organizacije koja uči* zasnovane na integraciji zaposlenih u timove, na kulturi koja podstiče osamostaljivanje i razvoj, s karakteristikama inovativnosti i spremnosti

na preduzetničko iniciranje promena i u tom kontekstu na preuzimanje rizika (prema, Mašić, 2001). Zanimljiv put koji vodi do koncepta organizacije koja uči nalazimo u radovima Sengea. Taj put je satkan od problema i njihovih rešenja u vidu učenja – sistematska obuka radnika bila je rešenje problema nedostatka veština; lično usavršavanje, razvoj i akciono učenje u radnom kontekstu rešenje je problema slabog transfera obuke; *organizacija koja uči* nudi rešenje problema neintegrisanog individualnog i organizacionog učenja, jer integriše individualnost i kolektivno učenje, podstiče kontinuirano učenje i generisanje znanja na svim nivoima te tako omogućava redizajniranje i menjanje svih varijabli McKinsey modela „7S“, strategije, strukture, sistema, stila, osoblja, veština i kulture (Isto).

Ovaj odeljak rada smo započeli a želimo ga i završiti našim određenjem/poimanjem organizacije koja uči kao „kuće“ u kojoj „rastu i ljudi i organizacija“. „Kuća“ je asocijacija na prijatnu porodičnu atmosferu, atmosferu zajedničkih vrednosti i timskog rada, podsticajnu i motivišuću (idealna organizacijska kultura). „Rast“ se odnosi na učenje, razvoj i unapređenje kompetencija zaposlenih i na toj osnovi konkurentne kompetentnosti organizacije. Organizacija koja uči – uči da bi postojala, učenjem odgovara na promene i anticipira ih. Stoga se može reći da ona predstavlja „laboratoriju“ za istraživanje promena i za učenje kako upravljati promenama i tako ostvariti svestranu kompetentnost. Ona se, dakle, bavi učenjem odraslih – potrebama, planovima, ciljevima, vrstama, nivoima, sadržajima, oblicima, načinima... učenja i obrazovanja zaposlenih. Obeležja njenog identiteta su učenje, obrazovanje i znanje, odnosno upravljanje obrazovanjem i učenjem. *Ona ugrađuje tipičan andragoški entitet u svoju strukturu (čime institucionalizira učenje i obrazovanje) i zbog toga ostvarenje njene misije počiva i na andragoškim kompetencijama.*

Menadžment promenama zasnovan na kompetencijama

Liderstvo i menadžment su dva posebna, ali dopunjujuća sistema. Svaki ima svoju funkciju i karakteristične aktivnosti. Oba sistema su izuzetno važna za uspeh. U sve složenijoj i promenljivijoj okolini posebno je važna njihova integracija. Dok se menadžment bavi savladavanjem složenosti, vođenje se bavi savladavanjem promena. (Kotter, 1990). Dok liderstvo kreira viziju (atraktivnu i ostvarljivu sliku budućnosti) i strategiju (logiku kako da se ostvari vizija), menadžment stvara planove (faze i vreme primene strategije) i akcije (prevođenje plana u aktivnosti). Baš kao što se liderstvo i menadžment razlikuju po funkcijama i aktivnostima tako se lideri i menadžeri

razlikuju po ulogama i zadacima. Vođe su zadužene za definisanje osnovnih vrednosti organizacije koje menadžeri pretvaraju u poslovne rezultate. Lideri su usredsređeni na budućnost, a menadžeri, ne zanemarujući budućnost, nadziru sadašnjost. U tom kontekstu su istraživane osobine odnosno karakteristike lidera i menadžera. Rezultati ukazuju (pored ostalog) da su menadžeri racionalni, analitični, uporni, promišljeni, autoritativni, deluju stabilizirajuće i imaju položajnu moć, dok su lideri vizionari, kreativni, podsticajni, fleksibilni, inovativni, istraživači, iniciraju promene i imaju osobnu moć (Daft, 2006,). Imajući u vidu suštinu menadžmenta promene, očigledno je da u cilju njegove uspešnosti treba ujediniti sve navedene karakteristike. Za odgovorima na pitanje u čemu je razlika između menadžera i lidera i šta rukovodioca čini uspešnim, tragalo se i traga u okvirima brojnih istraživanja, ali odgovor ne može biti samo jedan, univerzalan i svestremenski. Na rezultatima kako ranih tako i novijih istraživanja nastale su različite teorije liderstva, različiti profili i liste karakteristika, odnosno osobina, sposobnosti i veština (ne)uspešnih rukovodilaca (više u: Boyatzis, 1982; Yukl, 2006; Sikavica i dr. 2008). U literaturi koja s naučnim pretenzijama tretira problem kompetentnosti i kompetencija u oblasti menadžmenta i liderstva nailazimo na pojamovnu neujednačenost i nesaglasnost. Tako se kompetencija izjednačava s veštinom ili sa sposobnošću, ili se pak osobina ličnosti poistovećuje s veštinom, i sl. – nema jasne distinkcije među pojmovima. U promišljanju i sagledavanju kompetencija za menadžment promene mi smo pošli od razumevanja kompetencije kao jednog „*funkcionalnog paketa znanja, veština, stavova, osobina i sposobnosti*“, kao sinergije svega onog što je zajednički određeno učenjem i nasleđem i svega onog što se može samo učenjem i obrazovanjem razvijati, a što je u funkciji uspešnosti nekih radnih aktivnosti. U skladu s prethodnim određenjem, kompetentnost bi bila „*funkcionalni paket kompetencija*“ koji obezbeđuje uspeh na poslu, odnosno efektivne i superiorne performanse na poslu. U literaturi, široko prihvaćen pristup u klasifikovanju sposobnosti rukovodioca (pri čemu se sposobnost ili veština izjednačava s kompetencijom) koristi trofaktorsku taksonomiju koja uključuje tehničke sposobnosti (poznavanje metoda, procesa, postupaka i tehnika za sprovođenje neke specijalizirane aktivnosti, znanja o (konkretnoj) organizaciji te veštine korišćenja relevantnih alata i opreme); interpersonalne sposobnosti (poznavanje ljudskog ponašanja i interpersonalnih procesa, sposobnost razumevanja emocija, stavova i motiva drugih ljudi, sposobnost komuniciranja, sposobnost/veština uspostavljanja saradničkih odnosa); konceptualne sposobnosti (analitičnost, logičko mišljenje, kreativnost, induktivno i deduktivno zaključivanje). Iz navedenog proizlazi (u skladu s našim određenjem pojmova) da kompetentnost rukovodioca podrazumeva tri kom-

petencije, *tehničku* (odnosi se na stvari, a čine je znanja i veštine iz oblasti kojom se bavi konkretna organizacija); *interpersonalnu* (odnosi se na ljude, a čine je znanja o ljudskom ponašanju, osobine ličnosti (empatija, socijalna osetljivost, taktičnost...), veštine komuniciranja, uveravanja, slušanja); *konceptualnu* (odnosi se na ideje i pojmove, a čine je uglavnom sposobnosti mišljenja, rešavanja problema, kreativnosti). Ovom trofaktorskom modelu se poslednjih godina pridružuju i neke dodatne kompetencije, a naročito *socijalna inteligencija, sistemsko mišljenje, meta-kognicija ili sposobnost učenja i emocionalna inteligencija* (više u: Goleman, 1995; Senge, 2003; Yukl, 2006). Sve su to, naravno, sposobnosti koje ulaze u strukturu kompetencija uspešnog menadžera promena.

S obzirom da menadžment promene integriše menadžerske i liderske kompetencije, model kompetentnog menadžera koji predlaže Schroder (1989), čini nam se baš takvim, jer kompetentnost menadžera počiva na četiri (područja) grupe kompetencija: *kognitivne* (sposobnosti analiza informacija i iskustva, na toj osnovi izrada koncepata, a potom izbor i donošenje odluka); *motivacione* (sposobnosti sagledavanja stvari iz tuđe pozicije, kooperativnosti, podsticanja interaktivnosti te stvaranja i održavanja pozitivnog odnosa sa/prema drugima); *liderske* (veštine odlučivanja, prezentacije, komunikacije); *kompetencije postignuća* (orijentacija k postignuću koja se postiže postavljanjem ciljeva, njihovom procenom i težnjom da se ostvare; proaktivna orijentacija koja podrazumeva implementaciju ideja i strategija).

U turbulentnom okruženju u kojem se i organizacije neminovno menjaju, jedna od najvažnijih kompetencija menadžera može se izraziti sintagmom „*znati, umeti i hteti stalno učiti*“, što podrazumeva integraciju osposobljenosti za učenje (posebno učenje iz iskustva) i pozitivnog stava prema učenju i obrazovanju. Ova se kompetencija dovodi u vezu s metakognicijom jer uključuje znanje o načinima učenja, odnosno učenje kako treba učiti, svest o sebi - o svojim jakim i slabim stranama, te sposobnost introspektivne analize sopstvenih kognitivnih procesa i pronalaženje načina da se ti procesi poboljšaju (Yukl, 2006).

Prirodu menadžerskog posla menjaju nove promene koje pred menadžera, posebno menadžera promene, stavljaju nove zahteve u vidu novih znanja, sposobnosti i veština. S obzirom da se sve više povećava brzina globalizacije, naučno-tehnološkog razvoja i društvenih promena, raste značaj i vrednost kompetencija koje se odnose na ideje (kognitivnih, konceptualnih, sposobnost sistemskog mišljenja), posebno onih koje se odnose na ljude, a koje uključuju sposobnosti emocionalne i socijalne inteligencije, znanja o ljudskom ponašanju, veštine motivisanja i interpersonalnih odnosa, sposobnost i veštinu (samo)učenja i podučavanja.

Ovaj, kratak, osvrt na problem kompetentnosti i kompetencija u menadžmentu (mada je literatura o ovom problemu vrlo obimna), imao je cilj da ukaže na značajno mesto andragoških kompetencija u strukturi kompetentnosti menadžera promene. Naime, iniciranje promena, a potom upravljanje njima, temelji se na pozitivnom odnosu prema obrazovanju i učenju, na shvatanju obrazovanja i učenja kao vrednosti, na razumevanju promene kao izazova za novo učenje, na doživljavanju sebe kao doživotnog učenika, na znanju o karakteristikama učenja i ponašanja odraslih (zaposlenih), na veštinama timskog rada, komunikacije, podsticanja, savetovanja, (samo)učenja i podučavanja. *Jezgro menadžmenta promene u organizaciji čini menadžment obrazovanja i učenja odraslih, koji uključuje upravo navedene kompetencije neophodne za uspešnost jedne od uloga andragoga – uloge menadžera obrazovanja i učenja, odnosno, menadžera promene.*

Prof. dr. Šefika Alibabić
Philosophical Faculty of Belgrade

ADULT EDUCATION AND LEARNING – THE CORE OF CHANGE MANAGEMENT

- Abstract -

Intention of this work is to elaborate and to demonstrate on a theoretical level that adult education and learning is the basis of successful change management. For this purpose we have selected four variables – strategic changes, organisational culture, concept of learning organisation and competence basis of successful management. The analysis of these variables enabled the following conclusions: strategic change is based on organisational learning; the core of change management in organisation is the education and learning management of employees, since education and learning is the most important strategy of managing changes; change management is institutionalised by learning organisation in whose organisational culture, educational and learning values are firmly positioned; successful change management is based on andragogic competences, therefore, change management is the area of professional activity of andragogist, because the andragogist is the change manager.

Keywords: **adult education and learning, change management, organisational culture, the learning organisation, competences.**

Literatura:

- Alibabić, Š., Ovesni, K., (2007) Andragozi – menadžeri znanja, Zbornik: „Obrazovanje odraslih za ekonomiju znanja“, Zagreb, Hrvatsko andragoško društvo
- Argyris, C., Schone, D., (1978) Organizational Learning: A Theory of Action Perspective, Massachusetts, Addison – Wesley
- Bovee, C. L., and others, (1993) Management, McGraw – Hill, Inc
- Boyatzis, R., (1982) The Competent Manager; A Model for Effective Performance, New York, A Wiley – Interscience publication
- Burnes, B., (1996) Managing Change: A Strategic Approach to Organizational Dynamics, London, Pitman
- Daft, R. L., (2006) The New Era of Management, International edition, Thomson South – Western
- Dixon, N., (1994) The organizational Learning Cycle, London, McGraw-Hill
- Drucker, F. P., (2001) Managerski izzivi 21. stoletju, Ljubljana, Založba
- Everard, K. B., Morris, G., Wilson, I., (2004) Effective School management, London, Paul Chapman Publishing Ltd
- Fiola, C. M., Lyles, M. A., (1985) Organizational Learning, Academy of Management Review, 10, 4
- Fullan, M., (2001) Leading in a culture of change, San Francisco, Jossey-Bass
- Goleman, D., (1995) Emotional intelligence; Why it can matter more than IQ, New York, Bantam Books
- Kotter, J. P., (1990) What Leaders Really Do? Harvard Business Review, May/June, Vol. 68, No. 2
- Kulić, R., Despotović, M., (2004) Uvod u andragogiju, Beograd, Svet knjige
- Mašić, B., (2001) Strategijski menadžment, Beograd, Univerzitet BK
- Milisavljević, M., (2005) Savremeni strategijski menadžment, Beograd, Megatrend univerzitet
- Morguardt, M., Reynolds, A., (1994) The Global Learning Organization, Illinois, Irwin Burr Ridge
- Morrison, K., (2003) Management theories for educational Change, London Paul Chapman Publishing Ltd
- Možina, S., (1999) Savladavanje sprememb v organizaciji, Neprofitni menadžment 2 (1/2)
 - Paton, R. A., McCalman, J., (2000) Change Management A guide to effective implementation, London Thousand Oaks, New Delhi, Sage Publications Ltd
 - Pedler, M., Burgoyne, J., Boydell, T., (1997) The Learning Company, London, McGraw-Hill
 - Peters, T. J., Waterman, R. H., (1984) In Search of Excellence, New York, Harper & Row 10
 - Schein, E. H., (1992) Organizational Culture and Leadership, San Francisco, CA, Jossey-Bass
 - Schroder, H. M., (1989) Managerial Competence and Style, London, Routledge
 - Sikavica, P., Bahtijarević-Šiber, F., Pološki-Vokić, N., (2008) Temelji menadžmenta, Zagreb, Školska knjiga
 - Yukl, G., (2006) Rukovođenje u organizacijama, Zagreb, Naklada Slap