

Šefika Alibabić<sup>1</sup>

Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Vesna Milićević<sup>2</sup>, Mirjana Drakulić<sup>3</sup>

Fakultet organizacionih nauka, Univerzitet u Beogradu

## Modeli učenja u korporacijama<sup>4</sup>

**Apstrakt:** U ovom radu se preispituju teorijski pristupi i praksa učenja u korporacijama. Strategijski okvir podrazumeva da se polazi od relevantnih novijih koncepata, sa naglaskom na „organizaciju koja uči”. Učenju u korporacijama se pristupa iz aspekta odgovora na profesionalne izazove. Analiziraju se savremeni modeli učenja u organizaciji, pri čemu se diferenciraju modeli zasnovani na grupnoj interakciji i saradnji u socijalnom/radnom kontekstu i modeli bazirani na informaciono-komunikacionim tehnologijama. Akcenat je na modelu učenja orijentisanom na problem i na mogućnosti njegove primene u obuci menadžera u korporacijama. Posebno se obrazlažu prednosti razvoja virtuelnih okruženja i *online* učenja. Cilj ovoga rada je da se ukaže na kompleksnost i značaj učenja u korporacijama, na mogućnost primene odgovarajućih modela i na multidisciplinarnost u proučavanju istraživanih fenomena koja je neophodna iz aspekta unapređivanja prakse i postizanja rezultata.

**Ključne reči:** organizacija koja uči, modeli učenja, strategija korporacije, obrazovanje menadžera, online učenje.

### Noviji pristupi znanju i koncept „organizacije koja uči“

Savremene korporacije u fokus stavljaju znanje, fenomen koji je posebno istraživan u novijem periodu. Tako se danas govori o menadžmentu znanja, o ekonomiji znanja, o kompleksnosti merenja ljudskog kapitala, o uticaju inovativnosti i

---

<sup>1</sup> Dr Šefika Alibabić je redovni profesor na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

<sup>2</sup> Dr Vesna Milićević je redovni profesor Fakulteta organizacionih nauka Univerziteta u Beogradu.

<sup>3</sup> Dr Mirjana Drakulić je redovni profesor Fakulteta organizacionih nauka Univerziteta u Beogradu.

<sup>4</sup> U radu je objavljen deo rezultata istraživanja autorke Šefike Alibabić ostvarenih na projektu pod evidencionim brojem 179060 i deo rezultata istraživanja autorke Vesne Milićević ostvarenih na projektu pod evidencionim brojem 179081, oba istraživanja su finansirana od strane Ministarstva prosvete i nauke Republike Srbije.

znanja na rast korporacija i privrede u celini, o znanju iz aspekta kreiranja vrednosti, o proširenoj inteligenciji zahvaljujući primeni računara za podršku i povećanje ljudske inteligencije, o inteligenciji grupe u kontekstu socijalnog kapitala, o kulturi razmene znanja u preduzeću i o kolektivnoj memoriji.

Na teorijskom nivou, u okviru postmodernog preispitivanja organizacija, polazi se od pretpostavki o prirodi, značenju i implikacijama znanja na različitim nivoima privrede i društva u celini. Diferenciraju se dve kategorije znanja: eksplicitno znanje i tacitno znanje (Nonaka i Takeuchi, 1995). Eksplicitno znanje se može izraziti formalnim jezikom – pre svega rečima i brojevima i lako preneti na druge pojedince. Ono je prevladajuće u filozofskoj tradiciji Zapada. S druge strane, tacitno znanje se odnosi na znanje pojedinca vezano za personalno iskustvo i uključuje neopipljive faktore kao što su lično verovanje, uvid, intuitivna saznanja, vrednosni sistem, mentalne modele, perspektive za budućnost, ali je bitna i njegova tehnička dimenzija kroz *know-how*. Karakteristično je da se ono smatra značajnim izvorom konkurentskih prednosti japanskih kompanija. Neophodan je komplementarni odnos eksplicitnog i tacitnog znanja, odnosno njihova interakcija kao ključna dinamička komponenta kreiranja znanja u organizacijama. Primarni cilj sistema menadžmenta znanja je da identifikuje vredno i korisno znanje pojedinaca i da ga proširi kroz celu organizaciju.

Bitno je da se unutar same korporacije podstakne transfer znanja. U tome veliki značaj imaju informacione i komunikacione tehnologije (IKT), ali ne bi trebalo zanemariti ni direktnu komunikaciju „licem u lice“ koja doprinosi izgradnji jakih interpersonalnih odnosa. Pri svemu tome je značajan vremenski faktor, posebno u slučaju tacitnog znanja. U funkciji transfera znanja unutar korporacije se odvijaju procesi socijalizacije, eksternalizacije i kombinacije.

Socijalizacija se odnosi na proces komuniciranja tacitnog znanja pojedinaca u korporaciji u njen širi kontekst. Eksternalizacija predstavlja proces konvertovanja tacitnog znanja u, drugima dostupne, eksplicitne koncepte i može se odvijati na individualnom i na kolektivnom nivou. Kada se jedanput eksternalizuje tacitno znanje pojedinca, ono se može lakše kombinovati sa znanjem drugih zaposlenih. Kombinacija podrazumeva proces analiziranja, kategorisanja i integrisanja znanja niza pojedinaca da bi se kreiralo novo eksplicitno znanje, koje se onda može širiti kroz korporaciju.

Menadžment znanja se na globalnom nivou vezuje za informacione tehnologije i sisteme (baze podataka, veštačku inteligenciju, Internet/intranet aplikacije). U uslovima delovanja sve većeg broja poslovnih mreža širom sveta relevantan je koncept „umrežavanja znanja“.

Korporacije se mogu prilagoditi svim ovim izazovima globalnog okruženja svojevrsnim transformacionim procesima. Realizacija izabrane korporativne stra-

tegije dovodi u krajnjoj instanci do uspešnog repozicioniranja. Pored toga, prisutna je neizvesnost vezana za pojavu novih konkurenata i za različitu dinamiku poslovnih interakcija.

Ukoliko pođemo od toga da se ciljevi industrijskog društva odnose na masovnu potrošnju, posebno trajnih potrošnih dobara, informatičko društvo se može okarakterisati kao društvo sa velikom intelektualnom kreativnošću. U osnovi proizvodnje velikog obima i masovne potrošnje industrijskih dobara su mašine i moć vezani za koncentraciju kapitala neophodnog za velike investicione zahvate. Za funkcionisanje infomatičkog društva karakteristične su informacione vrednosti. Jezgro organizacije za stvaranje informacija ima fundamentalni karakter infrastrukture, što je povezano sa dominacijom kapitala znanja (*knowledge capital*) u strukturi privrede. Oko centralnog jezgra – elektronskih baza podataka koncentrisani su razvoj veština i umeća koji se uče, tehnološki razvoj i formulisanje strategije (Masuda, 1990). Pri tome su učenje i integrisanje u celinu dva vitalna prioriteta.

Karakteristično je da mentalni procesi orijentisani na razvoj znanja po svojoj prirodi mogu biti individualni i kolektivni. Pojedinci razmišljaju, ali iz sistemske perspektive i grupa ili organizacija takođe imaju svoj specifični etos, um i intuiciju prolazeći kroz procese percepcije i razvoja sopstvenog konceptualnog okvira. Prilikom menadžerskog odlučivanja svi značajni parametri, komponente i međusobne povezanosti moraju biti razmotreni. Progresija znanja u smislu institucionalnog učenja postiže se kroz socijalni proces koji je u velikoj meri usmeren na maksimiziranje kolektivnog *know-how*-a raspoloživog za oblikovanje budućnosti korporacije.

U odsustvu učenja, preduzeća, kao i pojedinci, samo ponavljaju staru praksu. Usavršavanje i strategijski izbor podrazumeva učenje nečeg novog, naročito u uslovima brzo promenljivog poslovnog okruženja koje karakteriše savremene ekonomije bazirane na znanju. U vezi sa time su aktuelni koncepti „kompanije koja kreira znanje“ (*knowledge - creating company*) i „organizacije koja uči“ (*learning organization*). Kompanije koje kreiraju znanje predstavljaju mesta gde dolaženje do novog znanja nije specijalizovana aktivnost već način ponašanja, odnosno stil života, gde je svako osoba koja radi na sticanju znanja. Pod kreiranjem znanja organizacije podrazumeva se sposobnost kompanije kao celine da kreira novo znanje, da ga prenese kroz organizaciju i da ga otelotvori u proizvodima, uslugama i sistemima (Nonaka i Takeuchi, 1995).

Timovi, prema Sengiu (Senge, 2006), predstavljaju fundamentalne jedinice učenja u savremenim organizacijama u izmenjenom globalnom okruženju. Prema ovom autoru organizacija koja uči podstiče kontinuelno učenje i generisanje znanja na svim nivoima, ima procese koji mogu lako da prenesu znanje širom

organizacije tamo gde je ono potrebno i brzo da transferišu to znanje u promene načina na koji organizacija deluje, i interno, i eksterno. Na ovaj način će se proširiti stratejski značajne informacije, podučavanje i najbolja praksa. Organizacija koja uči bitno se razlikuje od autoritarne organizacije sa dominantnim kontrolisanjem. U međuzavisne discipline učenja, prema ovom konceptu, spadaju lično usavršavanje, zajednička vizija, mentalni modeli, timsko učenje i sistemsko mišljenje kao peta disciplina koja spaja navedene četiri u celinu. Sistemsko mišljenje je povezano sa holističkim pristupom i znači da se korporacija sagledava kao celina, a njeni ljudski resursi kao aktivni učesnici u oblikovanju realnosti koji su okrenuti ka kreiranju budućnosti. Poseban značaj ima učenje tima, koje počinje dijalogom. Sistemsko razmišljanje ima integrišuću ulogu u organizaciji koja uči i na taj način kontinuirano proširuje svoj kapacitet za kreiranje sopstvene budućnosti. Pored adaptivnog učenja značajnog za opstanak, za nju je bitno generativno učenje koje dovodi do promena.

Prema Garvinu (Garvin, 1993) organizacija koja uči vešta je u kreiranju, prihvatanju i prenošenju novog znanja, kao i u modifikovanju svog ponašanja da bi ono odrazilo nove uvide i saznanja, odnosno u primeni znanja u sopstvenoj delatnosti. U taj proces uključeno je pet aktivnosti: sistematsko rešavanje problema uz kontinuirano traganje za novim znanjima i odgovarajuću proveru ovih znanja; eksperimentisanje sa novim pristupima; učenje iz sopstvenog iskustva; učenje na bazi iskustva i prakse drugih (pre svega ostalih preduzeća i kupaca) i brzo i efikasno transferisanje znanja kroz organizaciju. Pri tome je značajno učenje koje utiče na poboljšanje konkurentskih varijabli kao što su kvalitet, isporuka i uvođenje novog proizvoda ili usluge. Na ovaj način organizaciji koja uči immanentni su sticanje znanja, novi načini razmišljanja i orijentacija na poboljšanje performansi.

Koncept „organizacije koja uči“ koji se afirmisao 90-tih godina XX veka zahtevan je za primenu u korporacijama, ali se njegov značaj pokazao u delovanju na razvoj jezgra kompetencija, na povećanje efikasnosti i efektivnosti. Na početku XXI veka u fokusu je posvećenost učenju koja u savremenim korporacijama podrazumeva adekvatno okruženje bez barijera, podsticajno za učenje, otvoreno i stimulatивно za razmenu ideja. Takođe je bitno ukazati na ulogu koju ima menadžment znanja u organizaciji koja uči. Polazeći od ekspanzije informacionih i komunikacionih tehnologija i sve većeg broja virtuelnih organizacija u novijem periodu širom sveta bitna je njihova sposobnost kontinuiranog učenja radi ostvarenja poslovnog uspeha u uslovima digitalne ekonomije.

Poslovni lideri u mnogim korporacijama u svetu posvećuju značajne resurse da bi izgradili organizaciju koja uči. Pri tome se uvažavaju najnoviji trendovi u okruženju vezani za globalizaciju, nove tehnologije, liderstvo, održivi razvoj. U sistemski model organizacije koja uči Markarta (Marquardt, 2011), inkorpori-

rano je sledećih pet podsistema: dinamika učenja, organizaciona transformacija, podsticanje zaposlenih, upravljanje znanjem i primena tehnologije. U praksi se pokazalo da je investiranje u učenje od presudnog značaja za opstanak i razvoj mnogih korporacija. U novijem periodu se afirmiše koncept brzog učenja u uslovima čestih promena u okruženju. Bitni su znanje, veštine i stavovi zaposlenih u razvoju responzivnih, uspešnih i društveno odgovornih korporacija. Često se u savremenim korporacijama odvija proces transformisanja u organizacije koje uče. Pri tome se preporučuje da inkorporiraju navedenih pet podsistema koji se preporučuju za „pravu“ organizaciju koja uči. U njoj se učenje odvija na nivou pojedinaca, grupa i organizacije kao celine. Ono svakako uključuje i veštine sistemskog razmišljanja, mentalne modele, lično usavršavanje i dijalog. Brzo i sistemsko mišljenje postaju presudni za opstanak i razvoj savremenih korporacija. Rezultat učenja je novo znanje koje se manifestuje kroz nove proizvode i usluge, nove marketinške strategije i nove načine obavljanja poslovanja.

Učenje podrazumeva, odnosno pretpostavlja odvajanje vremena za promišljanje i analizu, za preispitivanje strategijskih opcija, istraživanje potreba potrošača, procenjivanje postojećih sistema rada i pronalazjenje novih proizvoda. Neophodno je da se u procesu učenja maksimalno otvore granice organizacije i da se stimuliše razmena ideja preko projektnih timova i susreta sa kupcima i snabdevačima, što povećava mogućnost sagledavanja konkurentskih perspektiva. Bitna je i novija praksa upravljanja odnosima sa kupcima i merenja profitabilnosti prema mišljenju kupaca, a sve u kontekstu sagledavanja ukupnog poslovnog uspeha korporacije (Milićević i Ilić, 2009). U uslovima podržavajućeg, otvorenog okruženja, uspešno se mogu razvijati forumi za učenje kao što su strategijska ispitivanja promenljivog konkurentskog okruženja, portfolia proizvoda, tehnoloških promena i tržišne pozicije preduzeća; analiza međufunkcionalnih procesa i sistema isporuke; proučavanje misija najuspešnijih kompanija da bi se bolje razumele njihove distinktivne kompetencije i rezultati poslovanja. Pored toga, poželjno je obučavanje za rešavanje problema, učestvovanje u *brainstorming*-u i u proceni eksperimenata

Korporacija uči o potrebi da se menja na bazi opservacije i interpretacije događaja u okruženju u kome se nalaze eksterni stejkholderi – država sa merama ekonomske politike, finansijske institucije, kupci, snabdevači, konkurenti. Na osnovu ovoga rezultiraju odluke menadžera o akcijama koje bi trebalo da preduzmu iz čega sledi sprovođenje potrebnih promena. Ove promene, sa svoje strane, utiču na ostale organizacije (kupce, konkurente, snabdevače). U povratnoj sprezi oni reaguju, a korporacija ponovo uči o uticaju i ishodu svojih odluka. Na ovaj način je pokazano da učenje ima bitan značaj u formulisanju i realizaciji korpo-

rativne strategije. Pri tome je potrebno ukazati na značajnu ulogu menadžment konsaltinga (Beitler, 2006).

Danas je aktuelan aktivistički pristup kreiranju budućnosti i iskorišćavanju globalnih šansi kroz formulisanje i realizaciju odgovarajuće strategije razvoja. Efektivni razvojni procesi povezani su sa brzim učenjem, pri čemu bi stopa učenja morala biti veća od stope promena u okruženju. U slučaju korporacije to se pre svega odnosi na ekonomske, tehnološke, društvene i kulturne promene u spoljnjem okruženju, a kada je reč o privredi kao celini radi se o regionalnom ili globalnom okruženju. Potreba za projektovanjem novih proizvoda, usluga i procesa potencira da se preispita intelektualna svojina i na makro i na mikro planu u smislu ideja, procesa, veština, *know-how-a*, pitanje zaštite intelektualne svojine, kao i pitanja transfera tehnologije i kulturnih aspekata transfera učenja. Ovo je posebno važno sa stanovišta naše privrede u budućem periodu. U prvi plan dolazi kontinuiran proces učenja u kontekstu „učeće kulture“ (*learning culture*). Iz integrisanja tehničke i „ljudske“ strane učenja proizilazi neophodnost da se prilikom realizovanja strategijskih promena pored „tvrdih“ (*hard*) područja analize i procene, uzme u obzir i „meka“ (*soft*) zona emocija i međuljudskih odnosa, što podrazumeva „socijalno-emosivni“ aspekt i ulogu koju ima emocionalna inteligencija (Goleman, 1997).

Pragmatično određivanje kulture korporacije polazi od toga da se grupe ljudi organizuju na takav način da povećaju efektivnost procesa rešavanja problema. Specifična organizaciona kultura ili funkcionalne kulture prema ovakvom pristupu, u suštini predstavljaju način na koji se grupe organizuju u dužem vremenskom periodu da bi rešile probleme i odgovorile na izazove koji se pred njih postavljaju.

Posebno se ističe uloga organizacija tipa „istraživača i inovatora“ u kojima su dominantna verovanja vezana za inovacije, za učenje i za „krčenje novih puteva“. Strategijski ciljevi se odnose na osvajanje novih proizvoda/usluga i na korišćenje šansi na tržištu. Menadžeri kreiraju strategije sa višim stepenom rizika koje podrazumevaju iskorišćenje novih šansi, sprovođenje promena, kao i naglašenu razvojnu orijentaciju. U tom smislu se strategija bazira na učenju, na razvoju proizvoda i tržišta, na stalnom istraživanju spoljnog okruženja i na novim tehnologijama. Sistem planiranja je fleksibilan, a kontrola decentralizovana, pri čemu korporativna kultura ima značajnu ulogu kao „neformalni“ mehanizam kontrole.

U ovom kontekstu bitno je istaći aktuelnost novih pristupa merenju performansi korporacija koji respektuju povećanje uloge znanja kao resursa koji često dovodi do značajnih inovacija. Na taj način se sagledavaju rezultati iz perspektive inovativnosti i učenja. Bitno je imati u vidu da se tako podržavaju ulaganja korporacije na dugi rok – u zaposlene, kupce, razvoj novih proizvoda/usluga i

u pojedine sisteme. Ovo bi trebalo da rezultira kontinuiranim poboljšanjima i inoviranjima. Takođe je izražena potreba da se mere veštine i kompetencije zaposlenih, a da adekvatan skup merila u celini obuhvati inovativne napore, kao i aktivnosti vezane za poboljšanja i učenje. Trebalo bi da se primenom navedenih novih pristupa pruži menadžerima brzo, ali i sveobuhvatno sagledavanje poslovanja. Oni bi mogli da sagledaju performanse u nekoliko područja simultano. Karakteristično je da se u novijem periodu razvijaju merila za performanse timova, što je kompatibilno sa suštinom koncepta organizacije koja uči.

### Učenje u korporacijama – odgovor na profesionalne izazove

U literaturi nailazimo na brojne liste profesionalnih izazova, posebno menadžment izazova karakterističnih za kraj XX i početak XXI veka (Drucker, 2001; Yukl, 2006). Među univerzalne izazove možemo svrstati sledeće: akceleracija promena, globalizacija poslovanja, rast konkurencije, nove tehnologije, nestabilnost tržišta, zahtevnost tržišta, revolucija znanja... Gde tražiti odgovore na navedene izazove? Očigledno – u učenju i obrazovanju za proaktivni menadžment, u permanentnom i kontinuiranom razvijanju kompetentnosti zaposlenih u korporacijama.

Brze su promene u svim sferama života, a najbrže u profesionalnoj sferi u kojoj usled eksplozije znanja i u tom kontekstu novih zahteva tržišta rada, dolazi do disbalansa između posedovanih i traženih (neophodnih) kompetencija. Takve promene su jedan od faktora krize obrazovanja, posebno stručnog i visokog. Krizi visokog obrazovanja doprineo je i suviše akademski orijentisan pristup u kreiranju kurikuluma, koji ne uspeva da zadovolji potrebe sveta rada i ne priprema studente za realnost zahteva budućeg radnog mesta. Promena pristupa u planiranju i programiranju na nivou visokog obrazovanja i promena metodičkih pristupa (što predstavlja vrlo zahtevne reformske procese), kao i bogata ponuda kvalitetnih programa kontinuiranog usavršavanja koji su u funkciji profesionalnog razvoja zaposlenih, strategije su uspostavljanja ravnoteže sa potrebama promenljivog okruženja i sveta rada.

Suočena sa posledicom krize formalnog obrazovanja, sa disbalansom između posedovanih i traženih kompetencija, s jedne strane, te sa potrebom da bude uspešna i konkurentna, s druge strane, svaka korporacija teži da bude organizacija koja uči. Savremeni koncepti organizacije koja uči sve su više humanistički orijentisani gledajući organizaciju kao „kuću u kojoj rastu i ljudi i organizacija“ (Alibabić, 2010). „Kuća“ je asocijacija na prijatnu porodičnu atmosferu, atmosferu zajedničkih vrednosti i timskog rada, podsticajnu i motivišuću (što predstavlja

idealnu organizacionu kulturu). „Rast“ se odnosi na učenje, razvoj i unapređenje kompetencija zaposlenih i na toj osnovi konkurentne kompetentnosti organizacije.

### Modeli učenja u organizaciji

S obzirom na to da organizacija koja uči – uči da bi postojala, učenjem odgovara na promene i anticipira ih, od posebnog značaja je izbor adekvatnih modela učenja u organizaciji.

U literaturi i praksi učenja i obrazovanja zaposlenih diferenciraju se dve grupe modela učenja odraslih koji su primenjivi u savremenim korporacijama koje su na putu ka organizaciji koja uči. To su modeli zasnovani na grupnoj interakciji i saradnji u socijalnom/radnom kontekstu i modeli zasnovani na IKT.

U prvu grupu spadaju tradicionalni modeli školskog tipa, model studije slučaja i model učenja orijentisanog na problem. Suštinsko razlikovanje navedenih modela polazi od specifičnosti osnovne jedinice ili „nukleusa“ oko kojeg je organizovano učenje. U okviru tradicionalnog (školskog) modela, učenje je predmetno/sadržajno orijentisano. U centru je sadržaj, odnosno objašnjenje tehnika rešavanja problema kao osnovna jedinica oko koje je organizovano učenje. Akademska osnova ovog modela u prvi plan stavlja proučavanje literature o instrumentariju za rešavanje nekog zadatka i o mogućnosti korišćenja proučavanih instrumenata i tehnika. Model studije slučaja promovise učenje orijentisano na primer rešenja nekog problema, odnosno na analizu već rešenog slučaja koji predstavlja osnovnu jedinicu učenja. U okviru modela učenja orijentisanog na problem osnovna jedinica učenja jeste projekat rešavanja problema. Dakle, učenje je organizovano oko problema koji se timski rešava u radnom kontekstu, ili pak simulirajući radni kontekst. Akcenat nije na sticanju nefunkcionalnih znanja iz pojedinačnih disciplina, već se znanja iz različitih disciplina stavljaju u funkciju rešavanja konkretnog problema.

Drugu grupu čine modeli zasnovani na IKT. Primena informaciono-komunikacionih tehnologija promenila je mnoge sfere života i rada – eObrazovanje, eUčenik, ePredavač, eStudent, eMentor, eTutor postali su deo našeg realnog i virtuelnog okruženja, a prevashodno virtuelnog obrazovnog (Attwell, 2006). To je sve donelo niz prednosti ali i opasnosti i postalo izazov koji ne može da se zanemari. Menjaju se koncepcije, filozofije, paradigme, način rada, veštine, alati, principi. Uspostavljaju se mreže koje povezuju ljude i institucije; koriste šansu za samozapošljavanje, poslovanje, samoobrazovanje; vrše se *online* nabavke roba po nižim cenama; prihvata se koncept doživotnog razvoja *online* učenjem (*eLe-*



*arning, distance learning, blended learning*); razvija se osećanje društvene uključenosti. Sve je to radi poboljšanja kvaliteta rada i kvaliteta života u celini (Drakulić, Drakulić, 2005).

Iz andragoškog aspekta gledano, iz prve grupe modela izdvaja se model učenja orijentisanog na problem, jer je primeren odraslom zaposlenom polazniku, jer probleme crpi iz sveta rada, jer podrazumeva integrisani kurikulum obuke, jer rešavajući praktičan problem polaznici razvijaju i veštine ophođenja sa drugima, veštine komunikacije, timskog rada, liderstva, upravljanja vremenom, rešavanja konflikata. U prilog izdavanju ovog modela treba dodati i rezultate naših ranijih istraživanja koji ukazuju da rukovodioci u svom profesionalnom razvoju poželjnim procenjuju akciono učenje projektno zasnovano što je blisko modelu učenja orijentisanog na problem (Alibabić, 2008).

### *Model učenja orijentisanog na problem (UOP)<sup>5</sup>*

Učenje orijentisano na problem (*problem-based learning* ili *problem-based approach*) relativno je nov model (ili strategija) obrazovanja profesionalaca različitih profila. Već dve decenije se praktikuje u obrazovanju lekara i uglavnom se vezuje za visokoškolsko obrazovanje (Hallinger, Bridges, 2007). Imajući u vidu obeležja ovog modela i njegove vrednosti u visokoškolskoj nastavi koje su elaborirali i potkrepili istraživačkim rezultatima Hallinger i Bridges (2007), andragoški je opravdano i poželjno primenjivati ga u obukama zaposlenih. Na andragoške vrednosti ovog modela ukazuju sledeća njegova *obeležja*:

1. Početna tačka za učenje je problem (tačnije rečeno, stimulus za koji individui nedostaje spreman odgovor).
2. Osnovna jedinica učenja je projekat rešavanja problema. U srcu svakog projekta UOP je problem koji treba rešiti, situacija koju treba analizirati, znanje koje treba primeniti, alternative koje treba proceniti, odluke koje treba doneti i posledice koje treba predvideti.
3. Znanje za koje se očekuje da studenti/polaznici usvoje tokom profesionalne obuke organizovano je oko problema, a ne oko predmeta.
4. Polaznici, individualno i grupno, preuzimaju glavnu odgovornost za svoje učenje.
5. Učenje je bazirano na interaktivnosti i odvija se u malim grupama.

---

<sup>5</sup> Osnovu modela primenjivog u obrazovanju zaposlenih, posebno menadžera, čini koncept učenja orijentisanog na problem koji su elaborirali Hallinger i Bridges (2007) u kontekstu unapređivanja i funkcionalizovanja visokoškolskog obrazovanja menadžera.

*Razlozi primene modela UOP u obrazovanju i obukama zaposlenih su kognitivne i motivacione prirode.*

UOP kreira tri uslova koja teorija informacija povezuje sa ponavljanjem i transferom novih informacija: aktiviranje prethodnog znanja, sličnost konteksta učenja sa kontekstom u kome će se naučeno kasnije primenjivati, omogućavanje diskusije o naučenom. Prethodno znanje se aktivira kada se od polaznika traži da primene već stečeno znanje kako bi razumeli novu informaciju. Prethodno znanje i vrsta kognitivnih struktura u kojima je uskladišteno, određuju šta će se od novog iskustva razumeti i šta će biti naučeno. Od polaznika se ne traži da skladište informacije, već da uvide njihovu upotrebu u organizaciji. U okviru UOP, nastavnici/treneri odabiraju i raščlanjuju problem kako bi osigurali aktivizaciju prethodnog znanja, dok je kontekst u pravom smislu funkcionalan jer polaznici uče u organizaciji – u pravoj radnoj sredini. Informacija se bolje razume, procesuiri i priziva ukoliko polaznici imaju priliku da o njoj promišljaju i diskutuju. Promišljanje obezbeđuje istrajnost u strukturi memorije, koja za uzvrat smanjuje zaboravljanje i služi budućem prisećanju. Promišljanje se u učenju orijentisanom na problem javlja u različitim vidovima – diskusijom sa drugima o sadržaju, beleškama o tome šta su prvo naučili, razmenom stanovišta o tome kako je moguće primeniti informaciju na problem koji žele da reše, pismenim osvrtom na to šta su naučili u potrazi za rešenjem problema.

Učenje orijentisano na problem stremi ka stvaranju osnovnih preduslova za uspešnost koristeći raznovrsne strategije motivisanja. Nastavnik/instruktor/trener kreira podržavajuću atmosferu učenja ohrabrivanjem polaznika da preuzimaju rizik, nagrađujući ih za svaki takav pokušaj, tretirajući greške i „neuspeh“ kao prilike za učenje, raspodeljujući zadatke prigodne težine. Ovaj preduslov se postiže odabirom projekata koji nisu ni suviše laki ni suviše teški za polaznike i postupnim usloznavanjem svakog od projekata. Instruktor bira svaki projekat UOP imajući na umu svrsishodnost ciljeva učenja. Na kraju, koristi različite načine za podsticanje motivacije polaznika. Kako bi zadržao očekivanje uspeha kod polaznika, nastavnik UOP podvlači kako je kurikulum dizajniran da promovise uspeh. Projekti se biraju i raspoređuju na način koji od polaznika/studenata zahteva osnovne veštine potrebne za uspeh u ovakvoj obrazovnoj situaciji. Ne samo to, svaki od projekata sadrži set znanja i vodećih pitanja koji mogu da pomognu polaznicima u pokušajima da reše problem. Polaznici se ohrabruju da traže i druge resurse koji će im olakšati promišljanje o problemu i njegovo rešavanje. Svaki uspešno okončan projekat UOP jača očekivanje da napor vodi ka uspehu. Svaki projekat u okviru modela UOP sadrži brojne podstičuće i motivišuće elemente i situacije kao što su: prilike za aktivno učešće, uključivanje simulacije, trenutno

pružanje povratne informacije, pružanje prilike za rad sličan onom u realnom radnom okruženju, omogućavanje interakcije sa drugima.

### **Mogućnost primene modela UOP u obuci menadžera u korporacijama**

Pošto UOP predstavlja radikalni iskorak iz tradicionalnog obrazovanja budućih i sadašnjih menadžera, često se javlja pitanje: „Kako ovaj model učenja utiče na obrazovnu/nastavnu situaciju, na same polaznike, na sadržaj kurikuluma i ishode učenja, na nastavnike/instruktoare/trenere?“. U pokušaju da odgovorimo na ovo pitanje, oslonićemo se na rezultate istraživanja koja su sprovedena uglavnom u oblasti medicinskog obrazovanja (Isto). Zbog toga ćemo se selektivno osvrnuti na implikacije ovih istraživanja na obrazovanje menadžera.

*Obrazovna/nastavna situacija.* Primena modela UOP u oblasti obrazovanja menadžera stvara posvećeniju i odgovorniju situaciju za učenje nego u tradicionalnim oblicima. Ta posvećenost i odgovornost velikim delom potiče iz projektne prirode kurikuluma u UOP. Projektni timovi rade bez aktivne pomoći instruktora/nastavnika koji interveniše samo u određenim situacijama kako bi pomogao timovima u upravljanju procesom rešavanja problema i eventualnim interpersonalnim odnosima. Zahtev za stvarnim produktom, a ne akademskim radom, kao i primena rešenja u vremenski ograničenom roku, doprinose kreiranju obrazovne situacije koja je u isto vreme uzbudljiva, značajna, podsticajna, kao i stresna i iscrpljujuća za polaznike.

*Polaznici/studenti.* I pored toga što je izuzetno odgovorna (intenzivna) i stresna nastavna situacija u okviru modela UOP, polaznici/studenti iskazuju visok nivo zadovoljstva u procesu učenja. Takođe svoju obuku za menadžere vide kao dosta realniju, praktičniju i značajniju nego u tradicionalnim programima. Ove nalaze podržavaju sistematska istraživanja iz oblasti obrazovanja u medicini i periodični izveštaji iz drugih naučnih disciplina, uključujući i obrazovanje menadžera (Isto).

*Sadržaj.* Svaki projekat UOP suočava polaznike/studente sa višestrukim ciljevima sticanja znanja relevantnih za dati problem, postižući konsenzus oko toga kako se nositi sa problemom i primenom rešenja. S obzirom na to da je program orijentisan na problem (a ne na sadržaj), neophodno je da dođe do kompromisa između širine i dubine sadržaja, a sve u funkciji rešavanja konkretnog problema. Izbor sadržaja je u potpunosti determinisan prirodom problema, a njegova osnovna karakteristika je integrisanost i multidisciplinarnost.

*Ishodi učenja.* Rane studije o ishodima UOP sugeriraju da participanti u programima UOP završavaju kurseve brže, više uživaju u obrazovanju, usvajaju pristup učenju orijentisan na svrhu, a ne na memorisanje, skloniji su boljem učinku u pogledu spretnosti u rešavanju problema (Albanese, Mitchel, 1993; Walton, Matthews, 1989). Tokom poslednjih 20 godina sprovedena su brojna empirijska istraživanja u oblasti ishoda UOP-a. Meta analiza Gijbelsa i saradnika ukazala je na podatak da su efekti primene UOP-a pozitivniji od efekata primene tradicionalnih modela, mada razlike nisu statistički značajne (Gijbels i drugi, 2005). Iako brojni, istraživački nalazi još uvek su nepotpuni u pogledu primene UOP-a u oblasti obrazovanja zaposlenih, posebno u oblasti menadžmenta. I pored toga, oni počinju da pružaju empirijsku osnovu za tvrdnje onih koji se zalažu za primenu UOP u visokoškolskom obrazovanju i u profesionalnim obukama (Hallinger i Bridges, 2007).

*Nastavnik/trener.* Kada opisuju svoje iskustvo u vezi sa UOP, većina nastavnika/trenera ističe zavidan nivo motivisanosti studenata/polaznika, kvalitet njihovog rada i njihovo angažovanje na zadacima. Međutim, nekim nastavnicima nedostaje priprema za primenu modela UOP što ukazuje na potrebu planiranja i sprovođenja obuke za nastavnike/trenere kako bi primena modela UOP bila efikasna (Isto).

## Modeli učenja zasnovani na IKT

Za projektovanje modela učenja zasnovanih na IKT posebno je značajan razvoj virtuelnih okruženja za učenje (*virtual learning environments - VLEs*) kao sistema projektovanih da omoguće predavačima upravljanje obrazovnim kursevima korišćenjem računarske opreme, kojima se omogućuje eUčenje, kao i učenje na daljinu (Graetz, 2006). Ovo okruženje formira zajednice za virtuelno učenje (*Virtual Learning Communities*) koje moraju da zadovolje (Kowch i Schwier, 1997) sledeće: pregovaranje, intimnost, privrženost, angažovanost.

U relevantnoj literaturi iz ove oblasti (Dillenbourg, 2000; Mueller i Strohmeier, 2011) naglašava se da okruženje za učenje karakteriše:

- Dizajniranje informacionog prostora tako da se umesto strukture i organizacije informacija stvara njihova arhitektura, te se razvija bolje razumevanje njihovog korišćenja u obrazovnim/nastavnim aktivnostima i interakcijama.
- Virtuelno okruženje učenja je društveni prostor jer obuhvata i sinhronu komunikaciju (npr. pričaoice, MUDs - *Multi-User Dungeon*, *Multi-User Domain* ili *Multi-User Dimension*), online okruženje u kome je

- prijavljeno više korisnika koji su u interakciji jedni s drugim, a ne samo asinhrono (npr. elektronska pošta, forumi). Umesto komunikacije *jedan-na-jedan* ovo okruženje prihvata komunikacije *jedan-na-više* ili *više-na-više* korišćenjem audio i video materijala i omogućujući indirektnu komunikaciju svih u „gusto naseljenom” prostoru. Uvodi se i novi termin „mesto” (*place*) kao prostor sa naglašenim društvenim uticajem.
- Informacioni/društveni prostor je eksplicitno zastupljen i varira od tekstova do impresivnih 3D svetova kojima se prezentuju sadržaji ali ne *per se* već da bi se posmatralo kako virtuelni prostor utiče na ponašanje korisnika (Dalgarno i Lee, 2010).
  - Akteri nisu samo aktivni, nego i aktiviraju. Oni su ko-konstruktori virtuelnog prostora. Drugim rečima, aktivnosti učenja u virtuelnom okruženju su bogatije, mnogobrojnije. Polaznici su aktivni članovi i saradnici društvenih i informativnih prostora. Oni ih dograđuju, modeluju, oživljavaju. Učenje bazirano na digitalnim igrama (*Digital Games-Based Learning – GBL* ili „*Serious Games*”) modifikuje koncepciju učenja činjenjem (*learning by doing*) i iskustveno učenje (*experiential learning*).
  - Virtuelno okruženje učenja nije samo usmereno na savladavanje razdaljina, već i na obogaćivanje svih aktivnosti u „učioinici”. Pri tome se mora imati u vidu da svi alati imaju ograničenja koja tokom vremena postaju realne prepreke za učenje. Neke od aktivnosti zahtevaju ko-prisustvo aktera/polaznika (npr. pokretanje novog projekta, kompleksnu tehničku pomoć, ispravku konceptualnog nerazumevanja, pregovaranja). Suština je da se obezbedi: lakše učenje („učljivost”), efikasnost, zapamtljivost, što manje grešaka i pogrešnih koraka „korisnika”, zadovoljstvo (Graetz, 2006).
  - Ono integriše heterogene tehnologije i različite andragoške pristupe, mada one mogu da variraju po nivoima.
  - Virtuelno okruženje se poklapa sa fizičkim okruženjem jer je izuzetno važno da se oba okruženja integrišu, a ne odvajaju (Paiva, 2008).

U organizaciji koja uči i koja je bazirana na znanju, osnovna je pretpostavka da je stvorena odgovarajuća klima za učenje (*learning climate*). Ona je deo aktivnosti vezanih za razvoj ljudskih resursa, ali i poslove menadžera. Strategija koja joj prethodi okrenuta je prema menadžmentu ljudskih resursa orijentisanom ka učenju (*learning-oriented HRM*) i kako ističu Džou i Lju (Jaw i Liu, 2003) koriste se biheviorističke perspektive za razvoj okvira koji će pokazati odnose između ovog menadžmenta i pozitivnih stavova prema učenju i samoobnovljivoj organizacio-

noj klimi (*self-renewal organizational climate*). Sve je očiglednije da menadžment ljudskih resursa ne može da izostavi razvoj tih resursa baziran na učenju i znanju i da su „timovi instrumenti za izgradnju, širenje i primenu znanja u okviru i preko različitih organizacionih procesa (regrutovanja, prijema, vođenja karijere)”. Znanje je multidisciplinarno i multifunkcionalno te i timovi moraju da, umesto konvencionalne savetodavne, imaju strategijsko-partnersku ulogu uspostavljenju sa bilo kojim nivoom menadžera u korporaciji. Ovakvi timovi su kompetentni da menjaju klimu u organizaciji u odnosu na znanje i učenje. Time se podižu i individualne kompetencije što je deo dugoročne organizacione strategije i nivoa organizacione kulture učenja (Lindahl, 2006). Ova je kultura povezana sa organizacionim učenjem (*organizational learning*) kao procesom koji čine pribavljanje, širenje i korišćenje znanja u organizaciji (DiBella, Nevis, Gould, 1996) i koji se odvija u više faza: identifikacija postojećeg znanja; kreiranje ili generisanje novog; difuzija postojećeg i novog znanja; integracija i modifikacija znanja i njihovo korišćenje za promenu ponašanja članova organizacije (Lojić, 2010).

Na osnovu utvrđenih obrazovnih potreba u organizaciji usklađenih sa potrebama razvoja zaposlenih, utvrđenim ciljevima učenja i individualnim karijernim potrebama definišu se programi obuke uz procenu adekvatnosti, određenje tehnologija koje će se koristiti i definisanje načina i ciljeva evaluacija.

Jedna od opcija je korišćenje *online* učenja. Pri tome se mora poći od pitanja zašto bi se bilo koja korporacija opredelila za ovaj tip učenja. Prema ekspertima iz ove oblasti (Drakulić i ostali, 2011; Tarle, 2007) odgovori su u:

1. Lakoj dostupnosti i ekonomičnosti informaciono-komunikacionih tehnologija jer je danas uobičajeno da svaka korporacija poseduje bar minimalnu računarsku opremu. Izdatak je dodatni softver i organizacija rasporeda opreme u prostorijama.
2. Fleksibilnosti i mobilnosti opreme, polaznika, predavača i obrazovnih sadržaja.
3. Prevazilaženju problema prostora i vremena, te korporacija postaje stožer oko koga se okreću „mesta“ koja se mogu nalaziti na radnom mestu, posebnim prostorijama organizacije, kod kuće zaposlenih, u udaljenim organizacionim jedinicama i radnom prostoru i sl. Vreme može biti striktno određeno ili fleksibilno.
4. Multifunkcionalnosti opreme i mogućnosti da bude podrška raznim oblicima i metodama učenja.
5. Integrisanosti andragoških, tehničkih, organizacionih, društvenih, psiholoških (motivacionih) komponenti sticanja znanja u organizaciji koja uči.

6. Korišćenju sofisticiranih i raznovrsnih medija (Anderson, 2008), alata koji su po *C4LPT* i Džejn Hartn (Hartn, 2007) sve više besplatni (u 2011. godini, koja je proglašena za godinu eUčenja, razvijeno je mnogo *open source*, *freeware*, *liteware*, *trialware* i drugih softverskih alata kakvi su npr. OpenOffice, Slideshare, Wink, Audacity) i veština (upravljanja sobom, upravljanja drugima, upravljanja organizacijom u okviru programa treninga opšteg menadžmenta, liderstva, organizacije poslovnih procesa, projektnog ili operativnog menadžmenta).
7. Raznovrsnoj komunikaciji i razvojnim mogućnostima dostupnim svima (samorazvojne mogućnosti za sve – *self-development opportunities for all*).
8. Okrenutosti ka polaznicima – polaznička centriranost. Ovaj relativno novi model komunikacije (prema Harisu i Šandoru egzistira od 2004. godine) pogodan je za grupe od 15 do 30 polaznika, što posebno pogoduje treninzima u korporacijama.
9. Orijetisanosti ka rezultatima – sve više su investicije, reorganizacije i reinženjerinzi procesa orijentisani ka rezultatima obrazovnih usluga, odnosno na kvalitetu znanja koja se stiču. Danas se gotovo svaki treći trening u mnogim korporacijama realizuje elektronski približavajući ih timski realizovanim projektima u kojima svaki akter ima određenu ulogu radi ostvarivanja konkretnih ciljeva i rezultata.
10. Transparentnosti koja pretpostavlja otvorenost i „prozirnost“ rada svih nivoa menadžmenta ljudskih resursa, menadžera obrazovanja, koji su „najbliži“ polaznicima.
11. Sigurnosti koja je istovremeno prednost i veliki problem učenja u virtuelnom okruženju. Obezbeđenje sigurnosti odnosi se na nabavku takve softversko hardverske konfiguracije koja će pružiti dovoljno sigurne platforme i okruženja, ali i sprečiti razne oblike zloupotreba.

Iz navedenog proizilazi da je osnovna odlika modela *online* učenja u korporacijama okrenutost ka zaposlenima kao polaznicima – akterima, uz realizovanje analiziranih karakteristika i prednosti vezanih za razvojnu perspektivu.

## Zaključci

U uslovima savremenog okruženja i razvoja strategijskog menadžmenta prisutni su andragoški izazovi vezani za učenje u korporacijama i njihovu orijentaciju za postizanje rezultata u budućnosti. Afirmiše se koncept organizacije koja uči i razvija menadžment znanja. Pod kreiranjem znanja podrazumeva se sposobnost

korporacije kao celine da kreira novo znanje, da ga prenese kroz organizaciju i da ga otelotvori u proizvodima, uslugama i sistemima. Timovi predstavljaju fundamentalne jedinice učenja u korporacijama u izmenjenom globalnom okruženju. S obzirom na to da organizacija koja uči – uči da bi postojala, učenjem odgovara na promene i anticipira ih, od posebnog značaja je izbor adekvatnih modela učenja. U literaturi i praksi učenja i obrazovanja zaposlenih diferenciraju se dve grupe modela učenja odraslih koji su primenjivi u savremenim korporacijama kao učećim organizacijama. To su modeli zasnovani na grupnoj interakciji i saradnji u socijalnom/radnom kontekstu i modeli bazirani na informaciono komunikacionim tehnologijama. U prvu grupu spadaju tradicionalni modeli školskog tipa, model studije slučaja i model učenja orijentisanog na problem. Suštinsko razlikovanje ovih modela polazi od specifičnosti osnovne jedinice kao „nukleusa“ oko kojeg je organizovano učenje. Iz aspekta menadžmenta, u prvi plan dolazi prihvatanje modela učenja orijentisanog na problem. Primena modela zasnovanih na IKT podrazumeva virtuelno okruženje i *online* učenje na čije je prednosti posebno ukazano.

## Literatura

- ALBANESE, M. & MITCHELL, S. (1993). Problem-based learning: A review of literature on its outcomes and implementation issues. *Academic medicine*, 68, 52–81.
- ALIBABIĆ, Š. (2008). Razvijanje liderskih kompetencija. *Andragoške studije*, 2, 250–265.
- ALIBABIĆ, Š. (2010). Change management – Andragological professional challenge. U Medić, S. et al, (Eds.) *Adult Education: The Response to Global Crisis Strengths and Challenges of the Profession* (str. 109–127). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- ANDERSON T. (?) *Towards a Theory of Online Learning*, [http://cde.athabascau.ca/online\\_book/ch2.html](http://cde.athabascau.ca/online_book/ch2.html)
- ATTWELL G. (?) *Evaluating e-learning A guide to the evaluation of e-learning*. Pristuljeno na: [http://www.pontydysgu.org/wp-content/uploads/2007/11/eva\\_europe\\_vol2\\_prefinal.pdf](http://www.pontydysgu.org/wp-content/uploads/2007/11/eva_europe_vol2_prefinal.pdf)
- BEITLER, A.M. (2006). *Strategic Organizational Change – A Practitioner's Guide for Managers and Consultants*. Greensboro: Practitioner Press International.
- DIBELLA, A., NEVIS, E. & GOULD, J. (1996). Understanding Organizational Learning Capability. *Journal of Management Studies*, 33(3), 361–379.
- DRAKULIĆ, M. I DRAKULIĆ, R. (2005). *Privatnost i eUprava*. Portorož.
- DRAKULIĆ, M, JOKSIMOVIĆ, Ž. N, JOVANOVIĆ, S. I DRAKULIĆ, R. (2011). *Educational leadership training programme in Serbia for employees in education*. Mednarodna konferenca o razvoju organizacijskih znanosti, Portorož, 2011. Pristuljeno na: <http://>



- [www.fov.uni-mb.si/konferenca/Program.htm#Splošni\\_management/\\_General\\_Management\\_\(ENG\)](http://www.fov.uni-mb.si/konferenca/Program.htm#Splošni_management/_General_Management_(ENG))
- DRUCKER, F.P. (2001). *Managerski izziviv 21. stoletju*. Ljubljana: Založba.
- GARVIN, D. (1993). Building a Learning Organization. *Harvard Business Review*, July-August: 78–91.
- GIJBELS, D., DOCHY, F., VAN DEN BOSSCHE, P. & SEGERS, M. (2005). Effects of problem-based learning: A meta-analysis from the angle of assessment. *Review of Educational Research*, 75(1), 27-61.
- GOLEMAN, D. (1997). *Emocionalna inteligencija*. Beograd: Geopoetika.
- GRAETZ, A. K. (2006). The Psychology of Learning Environments. U Oblinger, G. D. (Ed.) *Learning Spaces*. Pristupljeno na: [www.educause.edu/learningspaces](http://www.educause.edu/learningspaces).
- HALLINGER, P. & BRIDGES, E. M. (2007). *A Problem-based Approach for Management Education: Preparing Managers for Action*. Springer.
- HARTN, J. A (2007) Guide to Free E-Learning Tools. Pristupljeno na: <http://c4lpt.co.uk/library/janes-articles-and-presentations/a-guide-to-free-e-learning-tools/>.
- JAW, B. S. & LIU, W. (2003). Promoting organizational learning and self-renewal in Taiwanese companies: The role of HRM. *Human Resource Management*, 42, 223–241.
- YUKL, G. (2006). *Rukovođenje u organizacijama*. Zagreb: Naklada Slap.
- KOWCH, E. & SCHWIER R. (1997). *Characteristics of Technology-Based Virtual Learning Communities*. Pristupljeno na: <http://www.usask.ca/education/coursework/802papers/communities/community>.
- LINDAHL, R. (2006). *The role of organizational climate and culture in the school improvement process: a review of the knowledge base*. Pristupljeno na: <http://cnx.org/content/m13465/latest/>
- LOJČIĆ, R. (2010). Organizaciono učenje. *Vojno delo*, leto/2010.
- MARQUARDT, M. (2011). *Building the Learning Organization: Achieving Strategic Advantage through a Commitment to Learning*. Boston – London: Nicholas Brealey Publishing.
- MASUDA, Y. (1990). *Managing in the Information Society*. Oxford: Basil Blackwell.
- MILIĆEVIĆ, V. I ILIĆ B. (2009). Efektni menadžment troškova i merenje profitabilnosti po kupcima. *Management*, 53, 5–12.
- MUELLER, D. & STROHMEIER, S. (2011). *Design Characteristics of Virtual Learning Environments: State of Research*. Pristupljeno na: <http://www.mendeley.com/research/design-characteristics-virtual-learning-environments-state-research/>,
- NONAKA, I. & TAKEUCHI, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford: Oxford University Press.
- SENGE, P. (2006). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization, revised and updated edition*. New York, London, Toronto, Sydney, Auckland: Currency – Doubleday.

- PEJČIĆ, S. T. I OSTALI (2007). *e-Učenje u teoriji i praksi, Priručnik za jednostavno kreiranje on-line kurseva*. Pristupljeno na: [http://www.sf.bg.ac.rs/downloads/katedre/drus\\_na](http://www.sf.bg.ac.rs/downloads/katedre/drus_na).
- PAIVA, A. (2008). *Learning to Interact: Connecting Perception with Action in Virtual Environments*. Pristupljeno na: <http://www.mendeley.com/research/learning-interact-connecting-perception-action-virtual-environments/>
- WALTON, H. & MATTHEWS, M. (1989). Essentials of problem-based learning. *Medical Education*, 23, 542–559.

---

Šefika Alibabić<sup>6</sup>

Faculty of Philosophy, University of Belgrade

Vesna Milićević<sup>7</sup>, Mirjana Drakulić<sup>8</sup>

Faculty of Organizational Sciences, University of Belgrade

## Learning Models in Corporations<sup>9</sup>

**Abstract:** This article questions theoretical approaches and practice of corporate learning. Strategic framework implies that the starting viewpoint is based on relevant and newer concepts, focusing on a “learning organization“. Our approach to corporate learning derives from the perspective of answering to professional challenges. We analyse contemporary models of organisational learning, while we differentiate models based on a group interaction and cooperation in social/working context, and models based on information and communication technologies. The focus is on the model of learning that is a problem-oriented and the possibilities of its application in corporate training for managers. We especially elaborate the advantages of virtual environments and online learning. The goal of this article is to point to the complexity and significance of corporate learning, to the possibilities of applying adequate models and multi-disciplinarily approach in research of the phenomena necessary for the improvement of practice and achieving results.

**Key words:** learning organization, learning models, corporate strategy, managers education, online learning.

---

<sup>6</sup> Šefika Alibabić, PhD is a professor at the Department for pedagogy and Andragogy at the Faculty of Philosophy, University of Belgrade.

<sup>7</sup> Vesna Milićević, PhD is a professor at the Faculty of Organizational Sciences, University of Belgrade.

<sup>8</sup> Mirjana Drakulić, PhD is a professor at the Faculty of Organizational Sciences, University of Belgrade.

<sup>9</sup> This article also publishes part of the research results of the author Šefika Alibabić conducted in the projects under the evidence number 179060 and part of the research results of the author Vesna Milićević conducted in the projects under the evidence number 179081, both financed by the Ministry of Education and Science of Republic of Serbia.