



**УНИВЕРЗИТЕТ “СВ. КИРИЛ И МЕТОДИЈ”
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ – СКОПЈЕ**



**Студиска програма на втор циклус
МЕНАЏМЕНТ НА ЧОВЕЧКИ РЕСУРСИ ВО ОПШТЕСТВЕНИТЕ
ДЕЈНОСТИ**

**Магистерски труд на тема:
УЛОГА НА ЗАЕДНИЦИТЕ ЗА УЧЕЊЕ ВО МОТИВИРАЊЕ НА
ВРАБОТЕНИТЕ ЗА ПРОФЕСИОНАЛЕН РАЗВОЈ**

Ментор:
проф. д-р Виолета Арнаудова

Изработил:
Евелина Алибеговска

Скопје, 2021

СОДРЖИНА

Abstract	2
Апстракт	3
ВОВЕД.....	4
1. ТЕОРЕТСКИ ПРИСТАП КОН ПРОБЛЕМОТ НА ИСТРАЖУВАЊЕ	6
<i>Менаџмент на знаење</i>	<i>6</i>
<i>Теории на учење</i>	<i>14</i>
<i>Концептот за заедница за учење</i>	<i>21</i>
<i>Виртуелни заедници за учење</i>	<i>28</i>
<i>Фактори за успех на заедниците за учење.....</i>	<i>30</i>
<i>Мотивација за учење и развој</i>	<i>35</i>
1.1 Дефинирање на проблемот и основните поими.....	39
<i>Зошто заедниците за учење?</i>	<i>39</i>
<i>Зошто учењето и професионалниот развој?</i>	<i>40</i>
1.2 Релевантни емпириски истражувања.....	42
2. МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО.....	53
2.2 Цели и задачи на истражувањето	53
2.3 Хипотези.....	54
2.4 Варијабли на истражувањето	55
2.5 Техники и инструменти за истражување.....	57
2.6 Популација и примерок	58
2.7 Постапки за анализа и статистичка обработка на податоците	63
2.8 Постапка – истражувачка стратегија.....	64
3. РЕЗУЛТАТИ И АНАЛИЗА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО	65
3.1 Наоди од дескриптивната статистика	65
3.2 Наоди од тестирањето на истражувачките хипотези	82
3.3 Дискусија	89
<i>Поврзаност на структурните карактеристики на заедниците за учење со интринзичната мотивација</i>	<i>92</i>
<i>Поврзаност на видот на организација и должината на работното искуство со интринзичната мотивација</i>	<i>95</i>
<i>Недостатоци и напомени за понатамошни истражувања</i>	<i>99</i>
4. ЗАКЛУЧНИ СОГЛЕДУВАЊА	102
ЛИТЕРАТУРА.....	104
ПРИЛОЗИ.....	107
<i>Прилог 1: Прашалник и инструмент за интринзична мотивација</i>	<i>107</i>
<i>Прилог 2: Сирови скорови за варијаблите во истражувањето</i>	<i>108</i>

Abstract

Contrary to the static systems for knowledge management, communities of practice offer a different approach to knowledge-creation and knowledge-sharing, that is people-centered and employs social structures. This research offers perspectives on the presence of communities of practice in the organizations and institutions from the Macedonian local context, their structural characteristics, effectiveness, as well as their relationship with the intrinsic motivation of their members for learning and professional development. Through administering a questionnaire containing a typology of structural characteristics of the communities of practice and an intrinsic motivation inventory, to a targeted group of subjects from the civic sector and the schools in North Macedonia, it was concluded that communities of practice are present in different types of organizations, they have a supportive organizational environment and relevant topics, which contributes towards their success effectiveness. Creating a favorable and supportive organizational context is essential for the success and the effectiveness of the communities of practice and has a positive impact on the intrinsic motivation for learning and professional development of their members.

Key Words: community of practice, typology of structural characteristics, intrinsic motivation, knowledge, knowledge management, social learning

Апстракт

За разлика од статичните системи за менаџирање на знаењето, заедниците за учење нудат поинаков пристап на создавање и споделување на знаењето, со фокус на луѓето и социјалните структури. Истражувањето од овој магистерски труд нуди одговори на неколку клучни прашања: дали заедниците за учење се присутни како практика во организациите и институциите кај нас, какви се нивните карактеристики и дали се успешни како практики, и која е поврзаноста меѓу членувањето во заедниците за учење и интринзичната мотивација на членовите за учење и професионален развој.

Преку прашалник со типологија на структурните карактеристики на заедниците за учење и инструмент за проценка на интринзична мотивација, администриран врз вработени во меѓународни и локални организации од граѓанскиот сектор и училиштата во Република Северна Македонија се утврди дека заедниците за учење се присутни во различни сфери на општествените дејности, имаат поволна организациска средина, соодветна институционална поддршка и теми релевантни на секојдневната работа на членовите, што ги прави ефикасни и успешни практики. Создавањето поволна организациска средина е клучно за ефикасноста на заедниците за учење и влијае позитивно врз интринзичната мотивација за учење и развој на нивните членови.

Клучни зборови: заедница за учење, типологија на структурни карактеристики, интринзична мотивација, знаење, менаџмент на знаење, социјално учење

ВОВЕД

„Менаџирањето знаење нема да биде успешно сè додека организациите не сфатат дека она што е важно не е начинот на кој го „ловат“ знаењето, туку начинот на кој го создаваат и го инвестираат понатаму.“
- Etienne Wenger

Современите организации се сè повеќе фокусирани на тоа како успешно да управуваат со знаењето и како да создадат ефикасни системи за обука и професионален развој на вработените. Во организациски контекст, сè поактуелни стануваат концептите како што се „менаџмент на знаење“ (анг. Knowledge Management), „менаџмент на таленти“ (анг. Talent Management), поттикнување креативност, иновација итн. Како резултат на овој процес, се јавуваат најразлични форми на работни групи кои користат различни начини на размена на знаења и стекнување нови. Понова форма на професионален развој, комплементарна на традиционалните модели, која нуди можност за зајакнување на процесите на учење и споделување на знаењето меѓу вработените, претставуваат „заедниците за учење“ (анг. Communities of Practice). Заедниците за учење се засноваат главно врз концептот на колаборативно учење и, меѓу другото, имаат за цел да ја зацврстат културата на учење во една организација (Јошевска, 2017).

Терминот „заедница за учење“ е релативно нов, иако појавата на којашто се однесува одамна постои. „Заедниците за учење се присутни толку долго колку што постои размена на знаење меѓу луѓето: дома, на работното место, на училиште, како дел од хоби; секој од нас во даден момент бил дел од ваква заедница“ (Wenger & Trayner, 2015). Според Венгер (Wenger, 2004), „членовите на ваквите групи имаат заеднички интерес или пасија за нешто што знаат како да го прават и, преку редовна интеракција, работат на подобрување на своите знаења и вештини поврзани со темата од интерес“. Овој концепт сè повеќе наоѓа практична примена во корпоративниот свет, но и во образованието, општествените дејности и науката и сè поголем број организации од различни сектори се фокусираат на создавање заедници за учење како форма на развој на вработените, а со тоа и зајакнување на сопствените капацитети и перформанси.

Со подемот на технолошкиот развој и растот на интернетот, а во моментот и поради пандемијата со КОВИД-19 како дополнителен катализатор, многубројни процеси од областа на менаџментот на човечки ресурси транзитираат кон онлајн средина, па така и процесите поврзани со обуката и развојот на вработените. Како резултат на тоа, во последно време во литературата, а и во практиката се јавува идејата за виртуелни заедници за учење, при што членовите на заедницата користат дигитални комуникациски алатки и платформи за споделување и размена на знаења.

Имајќи предвид дека концептот, „заедница за учење“ е релативно нов (за првпат се јавува во литературата во 90-тите години на 20 век) постои своевиден јаз во литературата во однос на бројот на истражувања и студии што ги разгледуваат ефектите и придобивките од користењето на ваков пристап во функција на мотивирање на вработените за континуирано учење и развој.

Овој магистерски труд се фокусира на улогата на заедниците за учење и на поврзаноста на членувањето во заедниците за учење со мотивацијата на вработените за професионален развој. Истражувањето е спроведено врз случаен примерок на испитаници од различни граѓански организации, училишта и институции во Република Северна Македонија, со цел најпрво да се утврди постоењето на вакви практики во локалниот контекст, а потоа и да се разгледа поврзаноста на членувањето во ваквите видови заедници со интринзичната мотивација за професионален развој на вработените.

Според досегашното разгледување на релевантните истражувања, досега не е направено вакво истражување во Република Северна Македонија, па сознанијата од овој труд би можеле да послужат како индикатор за присуството на заедниците за учење како практика и препорака за оформување стратегија за нивно вклучување во организациите и институциите од локалниот контекст.

1. ТЕОРЕТСКИ ПРИСТАП КОН ПРОБЛЕМОТ НА ИСТРАЖУВАЊЕ

За да се разбере подобро важноста на концептот за заедници за учење како и неговата практична примена треба да се разгледа контекстот во кој се јавуваат тие, како и теориската основа на процесите поврзани со нив.

Поширокиот контекст во кој се јавува практиката на заедници за учење е поврзан со т.н. менаџмент на знаење (анг. Knowledge Management) во организацијата што се јавува како посебна дисциплина на почетокот на 1990-тите години. Всушност се работи за мултидисциплинарен пристап кон постигнување на организациските цели преку соодветно искористување на знаењето во организацијата. Заедниците за учење се сметаат за една од оперативните компоненти на менаџментот на знаење.

Теориската основа, пак, и на менаџментот на знаење и на заедниците за учење како негов дел, се поврзува пред сè со теориите на учење и разбирањето на концептот „знаење“, како и различните видови знаење што се јавуваат во организациски рамки. Следниот дел е посветен на разгледување токму на овие аспекти.

Менаџмент на знаење

Во современите организации, сè повеќе се гледа на знаењето како на клучен фактор за компетитивна предност, но сè уште постои недоволно разбирање за тоа како ефективно се создава знаењето и на кој начин се инвестира понатаму. Традиционалните пристапи кон менаџирање на знаењето се обидуваат да го зачуваат и институционализираат во статични, формални системи, како што се на пример базите на податоци. Но, знаењето е динамично по природа и бара своја примена, поради што се јавува потребата од мобилизирање на вработените и нивно активно вклучување во процесот на создавање, размена и користење на знаењето. Ова води кон потреба од создавање систем за управување или менаџирање на знаењето во една организација.

Под **менаџмент на знаење** (менаџирање на знаење, управување со знаење) се подразбира “систематско управување со капиталот од знаење на една

организација со цел да се создаде вредност и да се исполнат стратешките барања“ (Hajric, 2010). Една друга куса дефиниција за менаџмент на знаење е онаа на Том Давенпорт (Tom Davenport, 1994) која гласи: „Менаџментот на знаење е процес на зачувување, дистрибуирање и ефективно користење на знаењето.“

Во менаџментот на знаење се разликуваат главно три области: **акумулирање, зачувување и споделување на знаењето**. Целта е да се создаде култура на учење во организацијата, во која се охрабрува и поддржува споделувањето знаење и им се овозможува лесен пристап до тоа знаење на оние кои сакаат да се надградуваат. Како што се вели во еден труд на автори од MIT (Massachusetts Institute of Technology), основната цел на менаџментот на знаење е да ги поврзе „јазлите на знаење“ односно оние вработени коишто имаат знаење со оние коишто бараат знаење и на тој начин да го зголеми капиталот на знаење во една организација. Во рамките на оваа цел, авторите на трудот идентификуваат четири подцели на менаџментот на знаење: да се зачува знаењето, да се овозможи полесен пристап до знаењето, да се создаде атмосфера за споделување на знаењето и да се менаџира знаењето како актива или капитал на организацијата (Simon, 2017).

Концептот и терминологијата од областа на менаџментот на знаење најпрво се јавуваат во рамки на т.н. менаџмент-консалтинг (компаниии што обезбедуваат консултантски услуги во областа на менаџментот) во 1980-тите години. Со подемот на интернетот, таквите организации набргу сфаќаат дека т.н. *интранет*, што е всушност компјутерска мрежа што се користи внатрешно во една организација, е одлична алатка што може да се користи за да ги направи достапни информациите до сите вработени колку и да се географски распространети, но и да се користи за да поддржува разни бази на податоци и алатки за споделување успешни практики и експертиза меѓу вработените. Бидејќи сите овие процеси и новини одат во прилог на управување со знаењето во организациски рамки почнува да се користи терминот Knowledge Management или менаџмент на знаење. Набргу почнува да се шири во организации од секаков тип, да добива поширок опсег и полека да прераснува во посебна дисциплина.

Во средината на 1990-тите години, двајца водечки јапонски бизнис-експерти, Икуџиро Нонака (Ikujiro Nonaka) и Хиротака Такеучи (Hirotaka Takeuchi) го издаваат првото академско истражување на тема менаџмент на знаење и предложуваат модел што би можел да се користи за негова имплементација во една организација (Simon, 2017).

Нонака и Такеучи наведуваат три основни пристапи во рамки на менаџментот на знаење:

1. **Пристап фокусиран на луѓето:** централното место во овој пристап го имаат луѓето/вработените, односите меѓу нив, начините на кои луѓето формираат заедници за учење и други неформални начини на споделување на знаењето.
2. **Пристап фокусиран на технологијата:** централното место во овој пристап го има технологијата што се користи за да се зачува и сподели знаењето.
3. **Пристап фокусиран на процесот:** пристап во кој се разгледува како организациската структура и процесите овозможуваат и го поддржуваат споделувањето на знаењето и учењето во рамките на организацијата.

Пристапот што би се користел во една организација зависи од тоа на кој начин функционира таа, од нејзината организациска структура, политики, стил на менаџмент и постоечки процеси (Simon, 2017).

Менаџментот на знаење се состои од неколку оперативни компоненти, и тоа:

1. **Менаџмент на содржина** – најочигледната цел на менаџментот на знаење е достапноста на податоците и информациите за вработените во една организација, со користење на посебни системи за организирање и менаџирање на содржините. Ваквите системи овозможуваат брзо, практично и прегледно организирање на информациите, но и можност за нивно пребарување и филтрирање.
2. **Лоцирање на експертизата** - Бидејќи знаењето живее во луѓето, најчесто најдобриот начин да се стекне експертиза е да се учи од експерт. Честопати лоцирањето на вистинскиот експерт што го има потребното знаење може да биде предизвик, особено ако експертот се наоѓа во друга

земја. Со цел да се олесни ваквото поврзување многу организации создаваат системи за лоцирање на експертизата, во вид на различни бази на податоци, софтвери за пребарување и поврзување, внатрешни социјални медуми итн.

3. **Систем за споделување на „наравоученија“¹** – Ваквите бази на податоци имаат за цел да организираат споделени искуства или „наравоученија“ од различни процеси со цел да се повторат добрите практики или, пак, да се избегнат вообичаените грешки. Со нив се става акцент на зачувување на знаењето што доаѓа од личното искуство и експертизата.
4. **Заедници за учење** – заедниците за учење се групи од вработени со заеднички интереси, коишто се среќаваат периодично и споделуваат искуства и успешни практики, разговараат за проблеми и можности, споделуваат „наравоученија“ од работата (Wenger, 1998; Wenger & Snyder, 1999). Заедниците за учење се резултат на социјалната природа на учењето и можат да постојат во рамките на една организација или меѓу повеќе организации.

За да се има успешен и ефикасен систем на менаџмент на знаење во една организација потребно е да постои застапеност и добра рамнотежа меѓу сите овие оперативни компоненти.

За менаџментот на знаење во една организација клучни се два вида знаење: **експлицитно** и **имплицитно** знаење. Разликата меѓу овие два вида знаење е веројатно најфундаменталниот концепт за менаџментот на знаење. Првичната дистинкција на овие знаења ја направил Мајкл Полјани (Michael Polanyi) во 1960-тите години и ги објаснил на следниот начин:

- **Експлицитно знаење** е вид знаење што е кодифицирано (со поставени норми) и преточено во книги, документи, извештаи. Експлицитното знаење е лесно препознатливо, артикулирано, споделено и употребено. Тоа е знаење што може да биде артикулирано со помош на формален јазик и да биде разменето и достапно за користење.

¹ Слободен превод на „lessons learned“.

- **Имплицитно знаење** е вид знаење што е всадено во човековиот ум преку работа и искуства. Тоа вклучува мудрост, искуство, но и интуиција и лични верувања и вредности. По природа тоа е субјективно и врзано за определен контекст, а со самото тоа е и тешко да се извлече и да се кодифицира (Polyani, 1962).

Некои автори прават уште една, подискретна дистинкција меѓу имплицитно и т.н. „премолчено“ или „неискажано“² знаење (анг. Tacit Knowledge). При тоа имплицитното го објаснуваат како примена на експлицитното знаење или негова практична страна, додека „неискажаното“ знаење е сосема неопипливо, тешко се објаснува и честопати е културолошки одредено и специфично за определена ситуација. Полјани вели дека „ние знаеме повеќе отколку што можеме да кажеме/вербализираме“, алудирајќи на тоа дека сето знаење всушност ги влече своите корени од „неискажаното“ знаење. Полјани оди до таму што тврди дека токму ваквото знаење е од „еволуциска важност“ и дека „способноста за артикулирање на ова знаење е она што го разликува човекот од животните“ (Polyani, 1962).

Најголемата компетитивна предност на една организација лежи токму во неискажаното знаење на вработените, коешто, пак, е всадено во „приказните што ги раскажуваат луѓето“ (Horvath, 1999). Многу истражувања покажуваат дека не само знаењето, туку и вештините можат да бидат пренесени преку разговори и неформални мрежни активности. Оттука, еден од начините да се поддржи споделувањето и интернализирањето на „неискажаното“ знаење е да им се дозволи на вработените да зборуваат за своите искуства и да разменуваат знаење додека работат на конкретни проблеми и задачи.

Овие концепти и сознанија се земени понатаму за основа на многубројни теории на знаење и модели на менаџирање на знаењето. Еден таков модел, којшто се смета за најшироко употребуван, е моделот **SECI** (Socialization–Externalization–Combination–Internalization) на Нонака и Такеучи (Nonaka & Takeuchi, 1995). Моделот се повикува на класификацијата на Полјани за двата вида знаење:

² Слободен превод на терминот „tacit knowledge“. Во домашната литература се јавува во неколку трудови како „прекутно знаење“.

експлицитно и „неискажано“ и ги прикажува графички споредувајќи ги со моделот на „санта мраз“ (Слика 1).

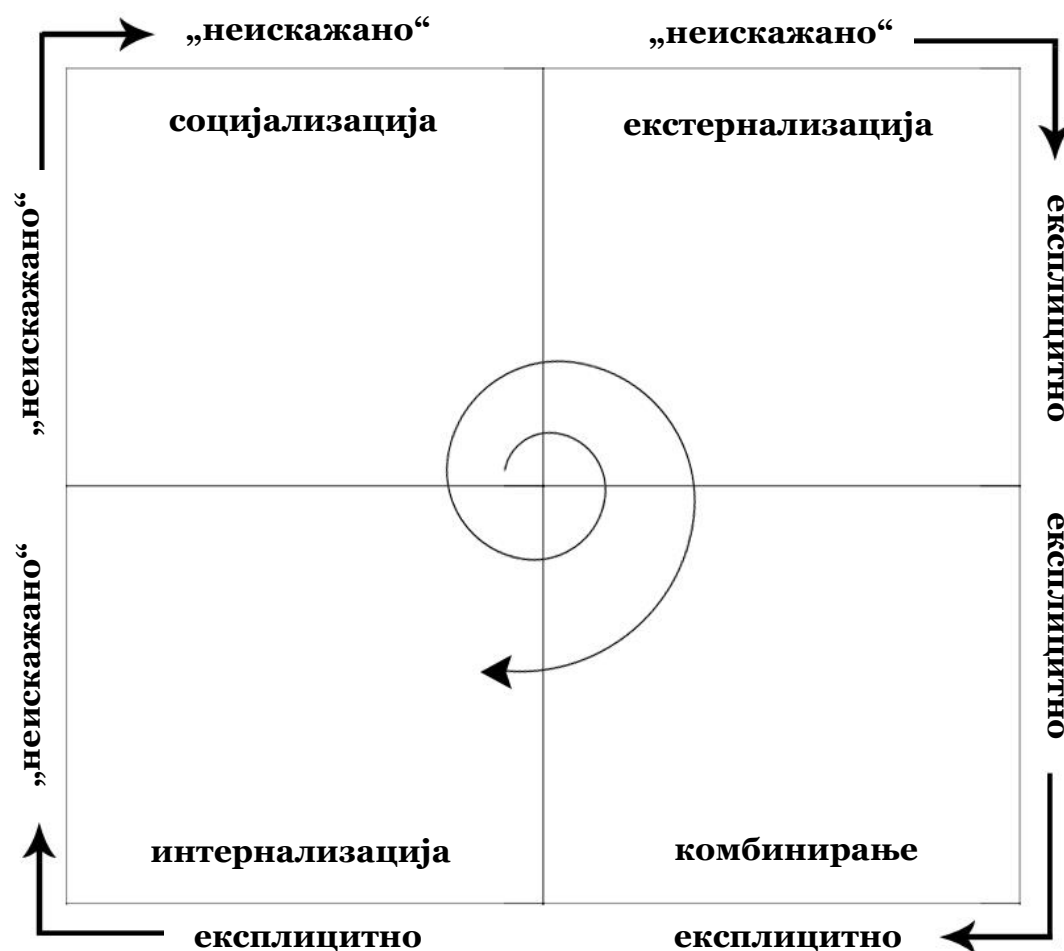


Слика 1: The Knowledge Iceberg Theory (Nonaka & Takeuchi, 1995)
Преземено од: www.vectorstock.com

„Овој модел го смета создавањето знаење за динамичен процес во кој постојаната интеракција меѓу експлицитното и „неискажаното“ знаење создава ново знаење и го проширува низ различни онтолошки нивоа: индивидуално, организациско, меѓу-органizaциско. Моделот е познат не само по тоа што ја формализира теоријата за создавање знаење, заснована врз епистемолошката дистинкција меѓу експлицитното и „неискажаното“ знаење, туку нуди и практична алатка за проценка на процесот на создавање знаење во организациски контекст“ (Farnese, Barbieri, Chirumbolo, & Patriotta, 2019).

Моделот SECI се фокусира на холистички или сеопфатни процеси кои преку трансформирање на знаењето од еден во друг вид, создаваат ново знаење со поинакви особини. Тој опишува четири начини на трансформација на знаењето при неговото движење од имплицитно („неискажано“) кон експлицитно: социјализација (Socialization) – екстернализација (Externalization) – комбинирање (Combination) – интернализација (Internalization). Моделот опишува спирално движење меѓу овие начини (Слика 2) и вели дека тоа започнува со **социјализација**, при која „неискажаното“ знаење се разменува меѓу поединците преку споделување искуства во секојдневната интеракција. Бидејќи ваквото знаење тешко се формализира и е честопати врзано за определен временски и просторен контекст, тоа може да се стекне единствено

преку директно споделување на работното искуство, на пример: набљудување на работата на колегите. Всушност овој прв начин на трансформација на знаењето го подразбира споделувањето на „неискажаното“ знаење што се случува меѓу вработените и дефинира образец за тоа „како се прават работите“. „Неискажаното“ знаење понатаму се трансформира преку **екстернализација**, при што поминува во експлицитно знаење и може да се јави во форма на концепти, слики или пишани документи. Во овој дел од процесот, вработените користат дијалог, метафори, дискусии за да го кодифицираат „неискажаното“ знаење. Оваа формализација води кон ново знаење, полесно-достапно за останатите вработени.



Слика 2: SECI model developed by Nonaka (1994), Nonaka et al. (1994), Nonaka & Takeuchi (1995), Nonaka et al. (2000), (2001a), Nonaka & Toyama (2003)
Преземено од: Ibmgroup (https://commons.wikimedia.org/wiki/File:SECI_Model.jpg), „SECI Model“, translation, <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/legalcode>

Ваквото експлицитно знаење понатаму се меша со друго внатрешно или меѓу-организациско експлицитно знаење преку **комбинирање** и на тој начин формира едно посложено и систематско експлицитно знаење.

Моделот SECI завршува со **интернализација**, каде што експлицитното знаење е апсорбирано од вработените, а со тоа е збогатено и нивното „неисказано“ знаење: формалното знаење е поврзано со личните искуства и понатаму ќе се користи во практични ситуации и ќе стане дел од обновените рутини на вработените. Ваквото ново интернализирано знаење повторно се движи низ спиралата и минува низ понатамошни трансформации, постојано се менува и се збогатува и процесот е бесконечен (Farnese, Barbieri, Chirumbolo, & Patriotta, 2019).

Она што овој модел сликовито го потврдува е и фактот дека стекнувањето знаење не се случува единствено преку формално образование и структурирани методи на учење. Во литературата има безброј истражувања што одат во прилог на тоа дека неформалните начини на стекнување и размена на знаења се исто толку, а понекогаш дури и поефикасни од формалните.

Еден модел за учење и развој т.н. 70:20:10, создаден во 1980-тите години од страна на тројца истражувачи и автори од Центарот за креативно лидерство, Морган МекКол (Morgan McCall), Мајкл М. Ломбардо (Michael M. Lombardo) и Роберт А. Ајшингер (Robert A. Eichinger), ги разгледува клучните фактори за надградување и развој кај успешните менаџери. Според овој модел, ефективното учење е мешавина од формално и неформално учење, при што повеќето од вработените го добиваат своето знаење на следниот начин:

- 70% од знаењето го стекнуваат на работното место (анг. On-the-Job), преку работното искуство,
- 20% од знаењето го стекнуваат преку интеракции со другите и
- 10% од знаењето го стекнуваат преку структурирана или формална обука (Pandey, 2017).

Создавачите на овој модел сметаат дека практичното искуство е најповолно за вработените, бидејќи им овозможува да ги усовршат своите работни вештини, да научат да донесуваат одлуки, да се справуваат со предизвици, а сето тоа преку интеракција со влијателни луѓе во нивната организација, како што се нивните претпоставени или ментори. На овој начин, тие исто така имаат можност да учат од сопствените, како и да добијат фидбек за својата перформанса.

Според овој модел, ваквиот начин на учење придонесува кон 70% од севкупното стекнато знаење. Вработените учат од другите и преку различни видови активности што вклучуваат социјално учење, советување, менторирање, колаборативно учење и други методи на интеракција со колегите. Охрабрувањето, поддршката и фидбекот од колегите се некои од основните придобивки на ваквиот начин на учење, којшто според овој модел придонесува кон 20% од севкупното стекнато знаење. Моделот претполага дека само 10% од професионалниот развој доаѓа од традиционалните начини на формална обука. Предложените вредности на процентите во моделот 70:20:10 не се апсолутно прецизни, но она на што упатуваат тие е дека неформалниот начин на учење, социјалното учење и учењето преку искуство, сочинува значително поголем процент (дури 90%) од знаењето што се добива на работното место (Denny, 2020).

Овој модел долго време се користел како насока за организациите што се обидуваат да постигнат високо ниво на ефективност во своите програми за обука и развој на вработените и се смета за зачеток на идејата за свесно воведување социјално учење во организациите.

Теории на учење

За успешен менаџмент на знаење во рамки на една организација, важно е да се разбере како се трансформира и како еволуира знаењето, но исто така е важно да се разбере и како се создава тоа, односно да се разбере процесот на учење.

Иако постојат многу различни пристапи кон проучување на процесот на учење, во литературата се издвојуваат главно три вида теории на учење: **биохевиористички**, **когнитивистички** и **социјално-конструктивистички**. Секоја од овие теории има различни сфаќања за знаењето, процесот на учење и мотивацијата кај „оној што учи“³.

³ Синтагмата „оној/оние што учи/учат“ е користена во овој труд како замена за именката „ученик/ученици“. Целта на користењето на оваа синтагма е да се дефинира лице што минува низ процесот на учење независно од контекстот, додека именката „ученик“ е до некаде лимитирана во таа смисла и вообичаено се користи за да се опише лице што учи во рамки на формален образовен систем.

Бихевиоризмот се јавува како реакција на интроспективната психологија што доминира кон крајот на 19-тиот и почетокот на 20-тиот век, во чијшто фокус биле исклучиво појавите и процесите на свеста. Бихевиористите како што се Џ. Б. Ватсон (J. B. Watson) и Б. Ф. Скинер (B. F. Skinner) ги отфрлаат методите на интроспективната психологија како субјективни и немерливи и наместо свеста се фокусираат на однесувањето како нешто што може да се набљудува и измери. Тие го толкуваат знаењето како „репертоар на однесувања“, а процесот на учење како „промена во однесувањето условена од стимули од надворешната средина“. Скинер сметал дека знаењето е „збир од пасивни, главно механички одговори на стимулите од надворешната средина“. Знаењето што не е јасно изразено во однесувањето го објаснувал како „способност за определно однесување“. Така, доколку знаењето се толкува како репертоар на однесувања, за еден поединец може да се каже дека „има разбирање за нешто доколку поседува определен репертоар на однесувања, без воопшто да се нагласува когнитивниот процес“ (Skinner, 1968). Од перспективата на бихевиористите, преносот на информации од „наставник кон ученик“ е всушност пренос на соодветниот одговор на определен стимул од средината. Според ова гледање, целта на едукацијата е да му се даде на оној што учи „соодветниот репертоар на бихевиорални одговори на конкретни стимули, како и ефективно да се поттикнат тие одговори“ (Skinner, 1968). Тоа бара постојано повторување на материјалот, мали задачи што прогресивно се менуваат кон покомплексни и постојан позитивен поттик. Без позитивниот поттик, научените одговори набргу исчезнуваат, како резултат на тоа што оние што учат постојано го менуваат своето однесување за да добијат позитивен поттик. На овој начин бихевиористите ја објаснуваат и мотивацијата што е соодветно илустрирано со експериментот со гулабите на Скинер за оперантно условување (GSI Teaching & Resource Center, University of Berkeley, 2016).

Како резултат на несогласувањето со строгиот фокус на однесувањето во бихевиористичките теории, се јавуваат теории што ставаат акцент на изучување на човечкиот ум и менталните процеси, како суштински фактори во процесот на учење. Ваквите теории се нарекуваат когнитивни и за нивен главен претставник се смета Жан Пијаже (Jean Piaget). Пијаже и когнитивистите ја отфрлаат претпоставката на бихевиористите дека луѓето се на некој начин програмирани

и дека учењето се случува како одговор на стимули, тврдејќи дека „луѓето се рационални суштества и нивните активности се последица на свесно размислување“. На знаењето се гледа како на нешто што е „активно конструирано од страна на оние што учат, базирано на нивните постоечки когнитивни структури“ (Piaget, 1950). „Знаењето се состои од активни системи на намерни ментални претстави што потекнуваат од минатите искуства со учење“ (Piaget, 1950). Бидејќи знаењето е активно конструирано, учењето е претставено како процес на активно откривање. За разлика од бихевиористите, кои сметаат дека оние што учат се мотивирани од екстринзични фактори, како што се наградите и казните, когнитивните теории ја гледаат мотивацијата пред сè како интринзична, па оттука успешното учење подразбира и голем личен напор (GSI Teaching & Resource Center, University of Berkeley, 2016).

Социјалниот конструктивизам претставува подвид на когнитивистичките теории, којшто става акцент на колаборативната природа на учењето. Тој бил развиен од страна на рускиот психолог Лев Виготски (Lev Vygotsky). Додека когнитивистите гледаат на знаењето како на нешто што е активно конструирано од страна на оние што учат како одговор на интеракциите со надворешните стимули, Виготски тврдел дека „сите когнитивни функции потекнуваат од социјалните интеракции и следствено на тоа можат да бидат објаснети како резултат од нив“ (Vygotsky, 1978). Освен тоа, тој сметал дека „учењето не се состои само од усвојување и прилагодување на новото знаење, туку се работи за процес во кој учесниците стануваат дел од една заедница на знаење“ (Vygotsky, 1978). Виготски исто така ја нагласува улогата на јазикот и културата во рамки на когнитивниот развој. Според него „јазикот и културата играат важна улога во интелектуалниот развој на поединецот и во тоа како тој го восприема светот“ (Vygotsky, 1978). „Јазикот и концептуалните шеми што се пренесуваат преку него се во суштина социјални појави и како резултат на тоа човечките когнитивни структури се социјално конструирани. Знаењето, пак, не е само конструирано, туку е ко-конструирано“ (Vygotsky, 1978). Виготски го прифатил тврдењето дека оние што учат не реагираат на надворешните стимули туку на сопствената интерпретација на тие стимули, но аргументирал и дека когнитивистите речиси сосема ја занемаруваат социјалната природа на учењето. Тој сметал дека како

резултат на тоа тие потфрлиле во дефинирањето на учењето како колаборативен процес.

Виготски прави разлика меѓу две развојни нивоа: ниво на **остварен развој** што е всушност нивото на развој што е веќе постигнато од страна на оној што учи и ниво на кое тој е способен самостојно да решава проблеми; и ниво на **потенцијален развој** или таканаречена „зона на проксимален (нареден/следен) развој“ што е всушност нивото на развој кое оној што учи е способен да го постигне со помош на наставници/едукатори или, пак преку соработка со своите врсници. На ова ниво всушност и се случува учењето и „опфаќа когнитивни структури што се сè уште во процес на созревање, но кои можат да созреат единствено под водство или соработка со други лица“ (Vygotsky, 1978).

За разлика од бихевиористите, кои ја гледаат мотивацијата главно како екстринзична (реакција на позитивните и негативните поттици) и когнитивистите кои сметаат дека мотивација во суштина е интринзична и се заснова на внатрешниот порив на оној што учи, социјалните конструктивисти ја гледаат мотивацијата и како екстринзична и како интринзична тврдејќи дека „учењето во суштина е социјален феномен поради што оние што учат се делумно мотивирани од наградите што доаѓаат од заедницата каде се разменува знаењето“ (Vygotsky, 1978). Од друга страна, пак, бидејќи знаењето е активно конструирано од страна на тој што учи, учењето исто така зависи и од внатрешниот порив да се разбере и унапреди самиот процес на учење (GSI Teaching & Resource Center, University of Berkeley, 2016). На Слика 3 е прикажана куса споредба меѓу овие три вида теории.

	Бихевиоризам	Когнитивизам	Социјален конструктивизам
Како гледа на знаењето?	Знаењето е репертоар на бихевиорални одговори на надворешните стимули.	Знаењето е активно конструирано од страна на оној што учи врз основа на веќе-постоечки когнитивни структури.	Знаењето е конструирано во рамки на социјалниот контекст преку интеракции со т.н. заедница на знаење.

Како гледа на процесот на учење?	Пасивно впивање на база на знаење од страна на тој што учи. Се подобрува со повторување и позитивен поттик.	Активно усвојување и прилагодување на новите информации кон постоечките когнитивни структури. Се нагласува откривањето кај оние што учат.	Оние што учат се интегрираат во т.н. заедница на знаење. Се случува колаборативно усвојување и прилагодување на ново-научената информација.
Како гледа на мотивацијата?	Екстринзична, вклучува позитивен и негативен поттик.	Интринзична, оние што учат поставуваат сопствени цели и се мотивираат себеси за учење.	Интринзична и екстринзична. Целите и мотивите на учењето се определени од страна на оној што учи и на екстринзичните награди што доаѓаат од заедницата на знаење.

Слика 3: Overview of Learning Theories

Преземено од: <https://gsi.berkeley.edu/gsi-guide-contents/learning-theory-research/learning-overview/>

Уште една теорија која се јавува како одговор на спротивставените гледишта на бихевиоризмот и когнитивизмот е онаа на Алберт Бандура (Albert Bandura) од 1970-тите години. Неговата теорија ги комбинира атрибутите на бихевиоризмот со оние на когнитивните теории на учење и поаѓа од идејата дека луѓето учат едни од други преку процес на набљудување, имитација и моделирање, ставајќи акцент на социјалниот аспект на учењето. Бандура ги поткрепува овие тврдења со наодите од неговиот познат експеримент со куклата Бобо, каде што покажал дека децата учат на тој начин што ги набљудуваат однесувањата на возрасните околу нив (McLeod, 2016). Ваквата теорија била наречена **теорија за социјално учење**, а подоцна и **теорија за социјално-когнитивно учење**.

Под **социјално учење** се подразбира учење преку набљудување, разговор, поставување прашања. Ваквото учење вклучува размена и на експлицитно и на имплицитно знаење и со самото тоа може да се случува во формална или неформална средина, а понекогаш дури и без свесност за процесот кај оној што учи. Социјалното учење е органско и речиси секогаш е без структура. Се фокусира на потребите на поединецот, а знаењето најчесто доаѓа од оние што се сметаат за поискусни или експерти на определена тема. Токму поради ваквите особини, социјалното учење тешко се следи, а се случува и тогаш кога не е планирано.

Во теоријата за социјално учење, Бандура се согласува со бихевиористичките теории за класично и оперантно условување, но ги дополнува со неколку важни

тврдења: 1) луѓето можат да учат преку набљудување; 2) внатрешните ментални состојби се неразделен дел од овој процес и 3) дури и кога нешто е научено не значи дека ќе резултира во промена во однесувањето. Додека бихевиористите тврделе дека учењето води кон трајна промена во однесувањето, Бандура покажал дека учењето преку набљудување може да се случи и без да се јави ново однесување кај оној што учи. Со други зборови, тој тврди дека еден човек може да набљудува, имитира или моделира нешто, но истото да не го научи. Тој забележал дека надворешното стимулирање што доаѓа од средината не е единствениот фактор што влијае врз учењето и однесувањето, како и тоа дека ваквото стимулирање не доаѓа секогаш од надворешни извори. Заклучил дека внатрешната ментална состојба како и мотивацијата играат важна улога во тоа дали едно однесување ќе биде научено или не. Тој сметал дека внатрешното стимулирање се јавува во форма на внатрешни награди, како што се задоволството, чувството на гордост и чувството на постигнување (Cherry, 2021).

Во подоцнежните години од работата на Бандура на теоријата за социјално учење, тој ја дополнува со концепти што ги нагласуваат повеќе когнитивните аспекти на оваа теорија. Заклучил дека однесувањето, когнитивните процеси на оној што учи, како и средината се во меѓусебно дејство врз процесот на учење. Бандура го разгледувал и прашањето за тоа што треба да се случи за да може да се научи едно видливо однесување и дефинирал четири потребни чекори: внимание, паметење (меморија), повторување и мотивација (Brown, 2017).

Внимание: Најнапред, за да се научи едно однесување, оној што учи е потребно да обрне внимание, во спротивно тоа ќе влијае врз квалитетот на наученото.

Паметење: Исклучително важно е како и колку ќе се зачува од она што е научено или кое ќе биде нивото на ретенција на стекнатото знаење.

Повторување: Се надоврзува на претходните два чекора и подразбира примена на наученото однесување како и понатамошно вежбање на однесувањето.

Мотивација: Последниот чекор е мотивацијата којашто е неразделен дел од примената на однесувањето.

Она што е важно во однос на мотивацијата е дека таа е под влијание на поттикнувањата и казната што можат да дојдат од внатре или од средината (LaMarco, 2019).

Како што може да се забележи и социјалниот конструктивизам и теоријата на Бандура за социјално учење цврсто тврдат дека учењето има два аспекта: индивидуален и социјален, и го сметаат поединецот за активен учесник во процесот на учење.

Една понова теорија што директно се поврзува со овие две теории е **теоријата за ситуациско учење** (анг. Situated Learning Theory) на когнитивниот антрополог Џин Лејв (Jean Lave) и образовниот теоретичар Етјен Венгер (Etienne Wenger). Оваа теорија го дефинира ситуациското учење како „учење што се случува во истиот контекст каде и што се применува“ (Lave & Wenger, 1991). Лејв и Венгер, слично на Виготски, сметаат дека учењето е социјален процес во кој знаењето е „ко-конструирање“, односно учесниците во процесот на учење се активно вклучени во самиот процес. Наместо да се фокусираат на когнитивните процеси и концептуалните структури што се дел од еден процес на учење, Лејв и Венгер се фокусираат на „видовите социјални интеракции што го дефинираат определениот контекст и го овозможуваат процесот на учење“ (Lave & Wenger, 1991).

За разлика од вообичаениот начин на гледање на учењето што вклучува градење апстрактно знаење коешто е надвор од определен контекст, Лејв тврди дека учењето е ситуациско, тесно врзано за определена активност, контекст или култура. Исто така, честопати е ненамерно или неволно. Лејв и Венгер сметаат дека знаењето треба да биде претставено во автентични контексти – средина и ситуации во кои вообичаено би се применило тоа знаење. При тоа, социјалната интеракција и соработката се основните компоненти на ситуациското учење – оние што учат стануваат вклучени во „заедница за учење којашто, пак, има свои верувања и однесувања што треба да се научат“ (Lave & Wenger, 1991). „Како што еден нов член се движи од периферијата на заедницата кон нејзиниот центар, така тој станува поактивен и повклучен во културата на заедницата и полака стекнува улога на експерт“ (Lave & Wenger, 1991). Лејв и Венгер ова го нарекуваат

процес на „леgitимно/оправдано периферно учество“ (анг. Legitimate Peripheral Participation).

Овој процес ја опишува интеракцијата на новите членови на една заедница за учење пред целосно да се вклучат во активностите на заедницата или колаборативниот проект. Со други зборови, „оправданото периферно учество“ се смета за прв чекор на новите членови за да се прилагодат кон групата и да ги научат правилата на комуникација во рамките на заедницата. „Оправданото периферно учество“ дава рамка која ги објаснува критичните врски и односи меѓу новите и старите членови, како и нивните активности, идентитети, продукти, нивното знаење и нивната пракса (Lave & Wenger, 1991).

Во рамките на оваа теорија Лејв и Венгер ја користат кованицата **„заедница за учење“** (анг. Community of Practice) што за првпат се спомнува во литературата во нивната книга од 1991 година, “Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation”. Неколку години подоцна, во 1998 година со својата книга “Communities of Practice“, Венгер значително го проширува овој концепт. Оттогаш терминот „заедница за учење“ е предмет на истражување во рамките на неколку различни области, вклучувајќи го особено организациското учење, високото образование и неформалното образование.

Концептот за заедница за учење

Заедницата за учење се дефинира како група составена од членови кои се стремат кон воспоставување на заедничка практика преку меѓусебна интеракција и размена на знаења. Според Венгер, „членовите на ваквите групи имаат заеднички интерес или пасија за нешто што знаат како да го прават и, преку редовна интеракција, работат на подобрување на своите знаења и вештини поврзани со темата од интерес“ (Wenger & Trayner, 2015).

Различни организации и институции користат различни термини за заедници за учење, па честопати може да се сретнат и како мрежи за учење, тематски групи, клубови итн. Исто така, може да се разликуваат во однос на формата и големината: може да бидат составени од неколку члена до неколку стотици членови и честопати имаат една централна група и повеќе периферни членови. Тие можат да бидат локални, но и глобални. Може да бидат дел од една

организација или да вклучуваат членови од различни организации. Некои од нив се формално признаени и честопати буџетски поддржани во рамки на организацијата, додека други се сосема неформални, па дури и неочигледни. Активностите, пак, може да се одвиваат со физичко присуство на членовите или, пак, онлајн. Всушност колективната социјална практика е тоа што ги поврзува поединците надвор од официјалните организациски рамки и ги прави една заедница.

Концептот за заедница за учење ги влече своите корени од обидите за докажување на социјалната природа на процесот на учење кај луѓето, инспирирани од антропологијата и социјалната теорија (Lave, 1988; Vygotsky, 1978). Но, концептот се поврзува и со традиционалните системи. „Заедницата за учење всушност е вид систем за социјално учење и покажува такви карактеристики: растечка структура, комплексни односи, само-организација, динамични рамки, постојана промена во идентитетот и културолошките значења итн. На еден начин, таа е најпроста социјална единица којашто има карактеристики на систем за социјално учење“ (Wenger E. , 1998).

Проучувачите на социјалните науки користат различни верзии за концептот за заедница за учење, за различни аналитички намени, но потеклото и примарната употреба на овој концепт се поврзува со теоријата за учење. Лејв и Венгер ја создаваат кованицата додека го проучуваат „стажирањето“ (учењето занает, чиракувањето) како модел на учење. Тоа вообичаено се разбира како врска помеѓу „ученикот“ (чиракот) и „учителот“ (мајсторот), но во суштина открива комплексен сет од социјални односи преку кои се одвива учењето. И терминот заедница за учење е создаден за да се именуваат токму тие односи (Wenger E. , 1998).

Според Венгер, за да може една група да се нарече заедница за учење потребно е да ги има следните три елементи:

1. **Домен** (поле или област на интерес): Една заедница за учење не може да се поистовети со клуб на пријатели или мрежа од контакти. Таа има свој идентитет кој е дефиниран од заедничкото поле или област на интерес. Членувањето во ваквите заедници подразбира обврзаност и посветеност

кон полето на интерес, а со самото тоа и заедничка компетентност што ги разликува членовите на ваквата група од другите.

2. **Заедница:** Во потрагата по интересот во рамките на нивниот домен, членовите се вклучуваат во заеднички активности и дискусии, си помагаат еден на друг и споделуваат информации. На тој начин, тие градат меѓусебни односи што им овозможуваат да учат едни од други.
3. **Практика:** Заедницата за учење не е само заедница од интерес, како на пример група на луѓе-љубители на филм. Членовите на една заедница за учење се практичари. Тие развиваат заеднички репертоар на ресурси: искуства, приказни, алатки, начини на справување со проблеми или накусо – заедничка практика. Ова бара време и постојана интеракција (Wenger & Trayner, 2015).

Заедниците за учење се разликуваат од останатите форми во една организација на неколку начини, прикажани на Слика 4.

Споредба на организациски форми				
Заедници за учење, формални работни групи, неформални мрежи на вработени се организациски форми што се комплементарни една на друга, но имаат различна функција.				
	Која е целта?	Кои се членовите?	Што ја одржува?	Колку долго постои?
Заедница за учење	Да се развијат способностите на членовите; да се изгради и размени знаење.	Членовите се вклучуваат самите на доброволна основа.	Пасија, посветеност и идентификување со експертизата на групата.	Сè додека постои интерес за одржување на групата.
Формална работна група	Да се испорача продукт или услуга.	Членови се сите вработени што му се подредени на менаџерот на групата.	Очекувања поврзани со работата и заедничките цели.	До следната реорганизација.
Проектен тим	Да се исполни конкретна задача.	Членови се вработени назначени од менаџментот на организацијата.	Целите и постигнувањата на проектот или задачата.	До завршувањето на проектот или задачата.
Неформална мрежа	Да се збере и да се пренесе информација поврзана со работата.	Членовите се пријатели и познаници што ги поврзува организацијата.	Заедничките потреби.	Сè додека луѓето имаат причина за да се поврзуваат.

Слика 4: Snapshot Comparison, Wenger E. and Snyder M. W. *Communities of Practice: The Organizational Frontier*

Преземено од: <https://hbr.org/2000/01/communities-of-practice-the-organizational-frontier>

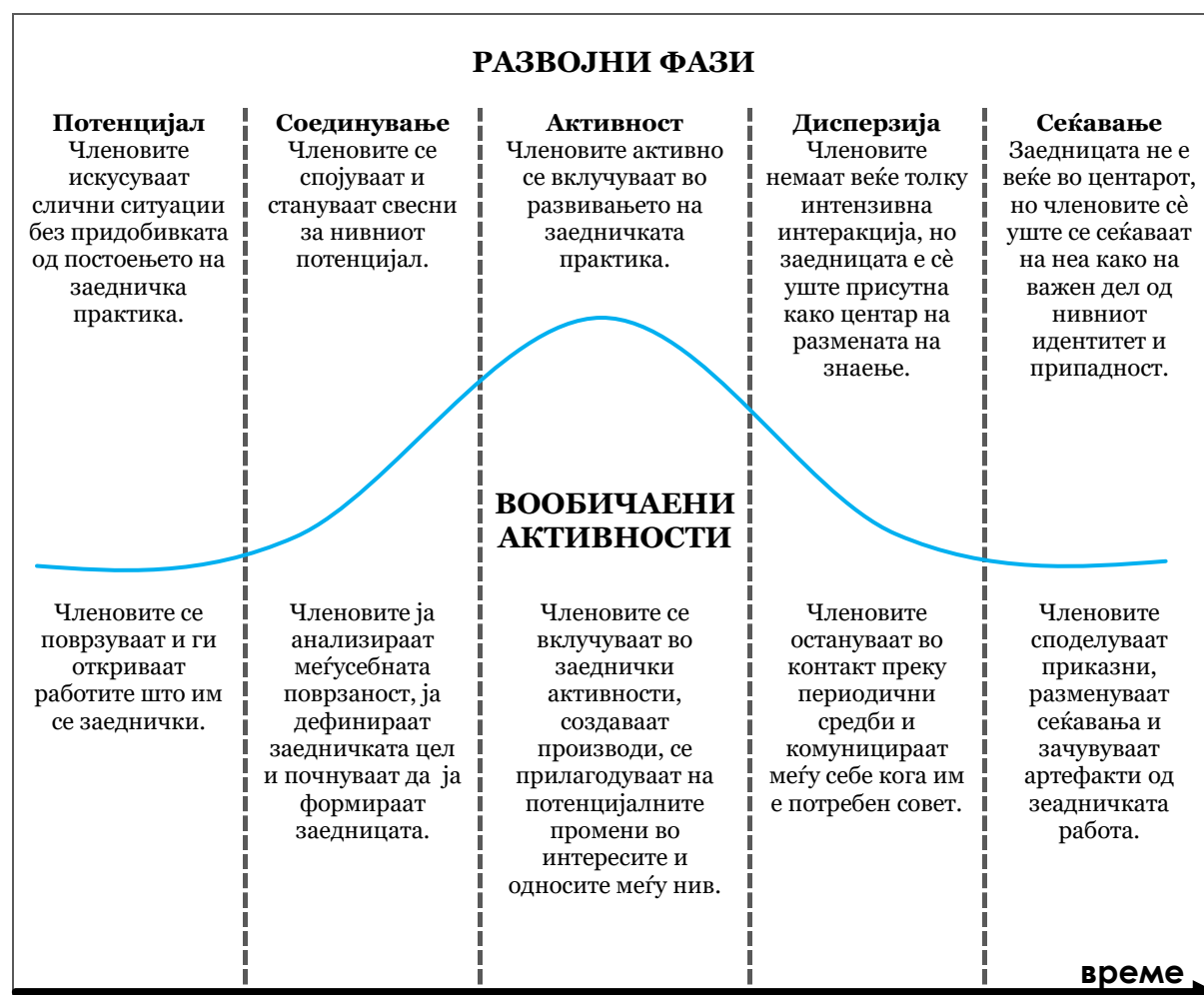
Според Венгер, заедницата за учење се разликува од која било останата организациска единица пред сè во тоа што не е однапред дефинирана, туку тоа го постигнува преку нејзината активност и интересот на нејзините членови. Токму ова ги прави нејзините граници пофлексибилни од оние на која било друга организациска единица, а вработените можат да припаѓаат кон една заедница за учење и истовремено да бидат дел од други организациски структури. Членството е отворено за секој што сака и може да придонесе кон заедницата и секој вработен може да учествува на различен начин и до различен степен. Ваквата отвореност создава многу можности за учење и за оние членови што се на периферијата, како и за оние што се во центарот на заедницата, преку нивната заедничка интеракција.

Заедницата за учење се разликува од тимот во тоа што заедничкото учење и интересот на нејзините членови е она што ја прават тоа што е. Вообичаено се создава органски и постои толку долго колку што постои интересот кај нејзините членови за да придонесат кон неа или да добијат нешто од неа. За разлика од тоа, тимовите вообичаено се создаваат од страна на менаџерите со цел да се заврши конкретна задача или проект. Менаџерите ги одбираат членовите на тимот врз основа на нивната способност да придонесат кон целите на тимот и обично тимовите се распуштаат со завршувањето на проектот за кој биле наменети (Wenger E. , 1998). Заедницата за учење исто така се разликува и од мрежа на вработени во тоа што во неа се случува процес на колективно учење и се гради заедничка практика, за разлика од едноставното поврзување што е основа на мрежите (Wenger E. , 1998).

Венгер смета дека заедниците за учење по дефиниција се неформални – организирани се од самите членови, имаат своја агенда и поставуваат свое лидерство. Членувањето во една заедница за учење е на доброволна основа и вообичаено „зависи од тоа дали вработениот смета дека може да придонесе кон заедницата или, пак, да добие нешто од неа“ (Wenger & Snyder, 2000). За разлика од него, Пери и Зендер (Perry & Zender), во една студија за Американската асоцијација за менаџирање на знаењето од областа на здравјето (AHIMA), покажале дека заедниците за учење може да бидат успешни и кога се целно формирани од страна на самата организација. Всушност, во современите организации, коишто се грижат за тоа како се управува со знаењето за да се

подобри конкурентноста, постои голема мотивација за целно креирање на заедници за учење од страна на самата организација. „Современите организации се стремат кон тоа да го менаџираат постоењето на заедниците за учење како дел од систематски и стратешки пристап кон промовирање на ефективен менаџмент на интелектуалниот капитал и како средство за долгорочна одржливост на институционалната меморија“ (Dubé, Bourhis, & Jacob, 2006). Ова е особено важно во организации од интернационален карактер, каде што ваквите процеси се соочуваат со предизвикот на ограничени можности за интеракција меѓу вработените од различни земји. Во вакви средини, вообичаено е организацијата да ја преземе иницијативата за организирање на ваквите заедници.

Според Венгер заедниците за учење минуваат низ различни развојни фази (Слика 5), коишто се карактеризираат со различни нивоа на интеракција меѓу членовите на заедницата и различни видови активности (Wenger E. , 1998).



Слика 5: Stages of Development, Wenger E. *Communities of Practice: Learning as a Social System*
Преземено од: <https://thesystemsthinker.com/communities-of-practice-learning-as-a-social-system/>

Концептот за заедници за учење наоѓа практична примена во областа на бизнисот, организацискиот развој, државните институции, образованието, професионалните асоцијации и граѓанскиот сектор.

Организации: Концептот е прифатен најмногу поради потребата од квалитетен менаџмент на знаење во организациски рамки. Во споредба со статичните информатички системи за менаџирање на знаењето, заедниците за учење нудат нов пристап со фокус на луѓето и социјалните структури што им овозможуваат да учат едни од други. Венгер издвојува неколку главни придобивки за организациите што применуваат ваква практика со цел развивање стратешки капацитети во организациите:

- Заедниците за учење им овозможуваат на вработените да преземат колективна одговорност за менаџирање на знаењето што им е потребно.
- Заедниците создаваат директна врска меѓу учењето и перформансата, бидејќи истите луѓе што учествуваат во заедниците за учење, се дел и од другите организациски форми.
- Вработените добиваат можност да ги разменат и споделат и експлицитните и имплицитните форми на знаење во организацијата.
- Заедниците не се ограничени со формалните структури: тие создаваат односи меѓу вработените надвор од организациските рамки и географските ограничувања.

Од оваа перспектива, „знаењето во една организација постои во констелација со заедниците за учење, при што секоја од нив надополнува конкретен аспект од компетенциите што ѝ се потребни на организацијата“ (Wenger E. , 2015).

Државни институции: Слично како и кај организациите, државните институции се соочуваат со предизвик во однос на менаџирањето знаење коешто станува сè пообемно и покомплексно. Државните институции се посветени на области како што се образование, здравство, безбедност, области што бараат координација и споделување знаење низ различните нивоа на институцијата или пак меѓу различни институции. Главна пречка во отвореното споделување знаење во државните институции би била „формалноста на бирократијата“.

Образование: Училиштата се посебен вид организации кои исто така се соочуваат со предизвикот за организирање и споделување на знаењето. Примарната примена на заедниците за учење е во обуката на наставниците и оттука интересот за професионален развој преку интеракција со колегите станува сè поголем.

Граѓански сектор: Во граѓанскиот сектор се јавува растечка потреба и интерес за градење заедници меѓу припадниците. Сè повеќе се бараат можности за поврзување на вработените и можности за учење со или без поддршка од страна на институциите.

Меѓународни организации што работат на полето развој: Покрај вообичаениот финансиски предизвик, постои сè поголемо сфаќање дека еден од предизвиците на земјите во развој е исто така и создавањето и размената на знаење. „Се верува дека пристапот на заедниците за учење може да понуди нова парадигма во работата на развојот, особено што со тоа се става акцент на градење знаење. Некои од агенциите за развој ја гледаат својата улога повеќе на страната на создавањето на ваквите заедници, отколку во едноставното обезбедување знаење“ (Wenger E. , 2015).

Интернет: Новите технологии како што е интернетот овозможуваат интеракции надвор од географските граници на традиционалните заедници, но „растот на протокот на информации не ја намалува потребата од заедница. Напротив, тој ги зголемува можностите на заедницата и бара нови видови заедници што можат да одговорат на новите потреби“ (Wenger E. , 2015).

Очигледно е дека концептот за заедниците за учење има влијание врз теоријата и практиката на многу полиња и полека станува „основа за нова перспектива кон знаењето и процесот на учење, којашто, пак, ги храни напорите да се создадат системи за учење во различни сектори и на различни нивоа, од локални заедници, организации, градови, региони, па и целиот свет“ (Wenger E. , 2015).

Венгер тврди дека заедниците за учење се важни за функционирањето на една организација, особено ако таа го смета знаењето за нејзин главен капитал.

Во таа смисла, една ефективна организација опфаќа збир на меѓусебно поврзани заедници за учење посветени на различни аспекти од организациското работење. Во нив знаењето се создава, се споделува, се организира и се разменува. Заедниците за учење исполнуваат повеќе функции во однос на создавањето, акумулирањето и ширењето на знаењето во една организација:

- Тие се јазлите каде што се разменуваат и се толкуваат информациите. Бидејќи членовите имаат заедничко разбирање, тие знаат што е релевантно и како да се сподели тоа. Како резултат на тоа, заедниците за учење се идеален канал за ширење на информациите, како што се успешните практики, советите и фидбекот и надвор од организациските рамки.
- Во нив се зачувува знаењето на динамичен и жив начин, различен од оној на базите на податоци или прирачниците. Заедниците за учење го зачувуваат „неискажаното“ знаење што не може да се опфати со формалните системи.
- Тие можат да послужат како одличен извор за поттикнување креативност и иновација во организацијата. Членовите честопати разговараат за нови идеи и начини на работење и разменуваат информации за нови практики во и надвор од организацијата.
- Тие му даваат структура на организациското учење на два начина: „преку знаењето што се развива во нивниот центар и преку интеракциите што се случуваат на нивната периферија“ (Wenger E. , 1998).

За да го развие својот капацитет за создавање и одржување на знаењето, една организација треба да изгради „институционална и технолошка инфраструктура којашто ги препознава, поддржува и им дава значење на заедниците за учење во нејзините рамки“ (Wenger E. , 1998).

Виртуелни заедници за учење

Со технолошкиот развој и подемот на интернетот во литературата сè почесто се зборува за **виртуелни заедници за учење** (анг. Virtual Community of Practice; VCoP) како понова форма на колаборативно учење и споделување знаење. Виртуелната заедница за учење се дефинира како заедница за учење чишто

членови користат технолошки алатки (имејл, конференциски врски, дигитални платформи, дигитални алатки за комуникација, веб страни, интранет) за комуницирање и разменување знаење и искуства. Виртуелните заедници за учење имаат важна улога во стратегиите за менаџирање на знаењето онаму каде што организациските и географските граници се пречка во создавањето вакви практики.

Општо гледано, главната разлика меѓу заедниците за учење и виртуелните заедници за учење е во нивната технолошка компонента. Некои автори сметаат дека името „виртуелни заедници за учење“ е несоодветно, бидејќи се коси со оригиналниот концепт на заедниците за учење, којшто е заснован врз идејата за ситуациско учење за кое, пак, се подразбира дека се случува на едно место/физичка локација. Исто така се јавуваат дебати околу самиот термин „заедница“ и колку ефективно може да се постигне чувството на заедница/заедништво во исклучиво виртуелен простор. Но, ваквите гледања се менуваат под влијание на експанзијата на технологијата, а особено интернетот и фактот дека светот е поповрзан од кога и да е. Некои автори, пак, сметаат дека користењето на дигиталните алатки во виртуелните заедници за учење ги менува значително нивните карактеристики и носи „комплексност и двосмисленост“ и дека токму тоа е причината виртуелните заедници да бидат разгледувани како посебно поле на интерес. Тие автори тврдат дека поради технологијата како медиум, членовите на ваквите заедници имаат многу поинакво искуство во нивните интеракции: „градењето заедничко знаење, градењето доверба и чувство на припадност меѓу членовите изгледаат многу поинаку во виртуелна средина и доаѓаат со свои предности, но и предизвици“ (Dubé, Bourhis, & Jacob, 2006).

„Технологијата го менува начинот на којшто размислуваме за заедниците, а заедниците го менуваат начинот на којшто ја користиме технологијата“ (Wenger, White, & Smith, 2009). Технологијата го проширува, но и менува разбирањето за тоа како заедниците се организираат и „како ги поставуваат своите граници и внатрешни врски, што пак ја менува динамиката на учеството, периферното учество и оправданоста“. Им овозможува на многу големи групи да споделуваат информации и идеи и во исто време им овозможува на помалите групи со потесен и поспецијализиран фокус, да се формираат и да функционираат

успешно. Им овозможува на заедниците да бидат видливи и јавни, и во исто време овозможува лесен пристап до приватен „простор“ за нивните членови. „Заедниците за учење фрлаат поинакво светло врз технологијата, бидејќи не се дефинираат со место или лични карактеристики, туку со потенцијалот на луѓето да учат заедно“ (Wenger, White, & Smith, 2009).

Фасилитирањето на една виртуелна заедница за учење е многу посложено отколку едноставно создавање на технолошка алатка за комуникација. Секако дека технологијата има клучна улога и може многу да помогне во обезбедувањето на потребната платформа за комуникација и соработка, но уште поважно од тоа е градењето на социјалната структура на заедницата. Тоа е она што ѝ дава живот на една заедница за учење без разлика дали се работи за обична или виртуелна, додека улогите, процесите и пристапите што се користат за активно вклучување на членовите се клучни за градењето односи, колаборативното учење и споделувањето знаење (Cambridge & Suter, 2005).

Во контекстот на овој труд ќе се земе ваквата перспектива, која претполага дека не постои значителна разлика во структурата, развојните фази и факторите за успех на заедниците за учење и виртуелните заедници за учење, со исклучок на технолошката компонента. Па оттука и обичните и виртуелните заедници за учење ќе се разгледуваат како еден ентитет.

Фактори за успех на заедниците за учење

Разбирањето за тоа како функционираат заедниците за учење и што придонесува кон успешно споделување знаење во ваквите заедници е важен аспект на овој труд и основа за дел од методологијата што се користи при истражувањето. И покрај разновидноста на форматот во кој може да се јават заедниците за учење (обични наспроти виртуелни), истражувањата укажуваат на тоа дека постојат донекаде универзални фактори што влијаат врз нивната успешност и ефективност.

Венгер и Трејнер идентификуваат четири одлучувачки фактори за успех и одржливост на една заедница за учење:

1. **Идентификација:** заедниците за учење ја црпат својата енергија од социјалната интеракција и клучна е пасијата за доменот или темата. Поради ова, дефинирањето на доменот е одлучувачки фактор за успех.
2. **Лидерство:** посветеноста и стручноста на вработените што ја преземаат иницијативата за негување на заедницата за учење е од исклучителна важност. Многу заедници не успеваат, не поради тоа што нивните членови загубиле интерес, туку поради тоа што никој не наоѓа време да ја организира логистиката и комуникацијата меѓу членовите. За тоа е потребно лидерство.
3. **Време:** бидејќи времето е секогаш бесценето, клучен фактор во одржувањето на заедницата е да се вреднува времето на оние што го инвестираат во неа.
4. **Други фактори:** само-управување, односно способност на заедницата за извршување на сите активности и функции без „надворешна“ интервенција, чувство на припадност кај членовите на заедницата, високо ниво на доверба меѓу членовите на заедницата, признание за придонесите кон активностите на заедницата, поврзаност со поширокото поле на интерес и интеракции со други заедници за учење.

Во литературата се чини дека сè уште нема вистински консензус во однос на дефиницијата за успешни заедници за учење, но според согледувањата од истражувањето на Бури, Дубе и Џејкоб главно се издвојуваат две димензии на успех: ефективноста и т.н. „здравје“ на заедницата. Ефективноста се однесува на влијанието што го има заедницата во однос на: 1) исполнување на првичните цели на заедницата, 2) вредноста што ја добива организацијата и 3) придобивките што ги имаат членовите на заедницата. Втората димензија на успехот т.н. „здравје“ на заедницата се однесува на процесот преку кој се стекнале резултатите и вклучува: 1) задоволство на членовите и 2) ниво на активност односно ниво на интеракција меѓу членовите (Bourhis, Dubé, & Jacob, 2005).

Друг фактор што се повторува кај многу автори се однесува на лидерството во заедницата односно улогата на фасилитатор или т.н. спонзор на заедницата. Во една студија на Мајкл Фонтејн (Michael A. Fontaine) од 2001 година на тема како организациите можат да ги поддржат заедниците за учење, тој наведува 11 формални и неформални улоги што ја одржуваат заедницата активна.

Две од овие улоги се сметаат за лидерски: лидери и спонзори. Дефинициите на Фонтејн за различните улоги во заедницата се сметаат за прв чекор кон разбирањето на тоа како различните стилови лидерство влијаат врз успехот на една заедница за учење. Дубе, Бури и Џејкоб ја продлабочиле ваквата студија со своја, фокусирајќи се на тоа како менаџирањето на ваквите улоги и приспособувањето на стилот на лидерство кон потребите на заедницата во текот на нејзиното постоење имаат влијание врз нејзиниот успех. Од нивното истражување дошле до заклучок дека начинот на кој лидерите ја применуваат својата улога е клучен за успехот на заедниците за учење. Тие сметаат дека „имањето јасно-дефинирана лидерска структура не води автоматски кон успех. Начинот на кој лидерскиот тим ги исполнува своите обврски е многу поважен отколку самото назначување улоги, особено во заедници кои немаат други поволни структурни карактеристики“ (Bourhis, Dubé, & Jacob, 2005). Во ова истражување тие наведуваат три одлучувачки елементи: 1) времето што лидерот може да го вложи во заедницата, 2) изборот на лидерот врз основа на неговата/нејзината личност, ентузијазам и вештини и 3) присуството и изборот на искусно лице во улога на подучувач (Bourhis, Dubé, & Jacob, 2005).

МекДермот (McDermott), пак, наведува четири клучни фактори што влијаат при формирањето и одржувањето на една функционална заедница за учење: фактор на менаџмент, фактор на заедница, технолошки фактор и личен фактор.

- **Факторот на менаџмент** се однесува на важноста организацијата да прати јасна порака за тоа колку таа го вреднува споделувањето на знаењето преку: фокусирање на теми што се важни и за организацијата и за членовите на заедницата, назначување квалитетен лидер/координатор на заедницата, охрабрување и поддршка на вработените да членуваат во заедницата, поврзување на вредностите на заедницата со основните вредности на организацијата.
- **Факторот на заедница** е да се создаде вистинска вредност за членовите на заедницата и да се осигура дека во заедницата се споделува висококвалитетно знаење преку вклучување на највлијателните вработени, градење лични односи меѓу членовите на заедницата, развивање активна

и мотивирана централна група членови, создавање форуми за споделување мислења.

- **Техничкиот фактор** се однесува на формирањето системи што нудат лесен пристап до информации, знаења и практики и истовремено служат како средство за промовирање на „заедничко размислување“.
- **Личниот фактор**, пак, се однесува на тоа да се биде отворен кон идеите на другите и да се одржува желбата за развивање на практиката на заедницата (McDermott, 2001).

Уште еден одлучувачки фактор што го определува успехот на една заедница за учење е **мотивацијата** на нејзините членови за активно учество во активностите на заедницата, а со тоа и нивната мотивација за учење и професионален развој. За воопшто да може да се случи размена на знаење, вработените мора да бидат мотивирани да го споделуваат своето знаење. Многу студии покажуваат дека вработените честопати немаат желба, а понекогаш дури и покажуваат отпор кон споделување на знаењето, укажувајќи на тоа дека знаењето не тече секогаш непречено дури и кога организацијата прави свесни напори за да ја поддржи размената на знаење. Една од главните причини за ова е т.н. „трупаче информации“ (анг. information hoarding – вработените не сакаат да споделуваат од знаењето што го имаат акумулирано, бидејќи тоа им дава предност во однос на другите вработени) што се јавува во определени организации како резултат на нивната организациска култура или вредности (на пр. промовирање компетитивност меѓу вработените, заработка врз основа на процент итн.). Затоа е важно да се имаат предвид и екстринзичните и интринзичните мотивациски фактори (Ardichvili, 2008).

Интринзичната мотивација го вклучува пред сè задоволството што неминовно произлегува од учеството во самата активност, како и подобрениот углед во организацијата, можноста за професионален развој, кариерен раст и добивање статус во заедницата. Некои членови на заедниците за учење се мотивирани да го споделуваат знаењето бидејќи го гледаат знаењето како „општо добро“ за целата организација, а неговото споделување им овозможува углед на експерти и ресурси за нивните колеги и соработници. Врз екстринзичната мотивација влијаат надворешните фактори како што се парични стимулации, покачување

на платата, бонуси, награди итн. Некои автори сметаат дека надворешните награди имаат негативно влијание врз споделувањето знаење. Најголемиот дел од истражувањата укажуваат на тоа дека луѓето се најотворени за споделување тогаш кога имаат чувство на силна поврзаност со заедницата и во тие околности немаат очекувања за „реципроцитет од страна на останатите членови на заедницата“ (Ardichvili, 2008).

Во 2006 година неколку автори, Сењурекли, Дворкин и Дикинсон (Senyurekli, Dworkin, Dickinson) направиле истражување поврзано со професионалниот развој во онлајн средина. Тие идентификувале неколку фактори што играат важна улога во колаборативното учење во географски дистрибуирани тимови, а истите фактори можат да се применат и кога се зборува за заедниците за учење, особено виртуелните. Тие сметаат дека за да биде успешно, онлајн учењето треба да биде релевантно, учесниците во процесот на учење треба да поседуваат соодветни технолошки вештини и кај нив мора да постои високо ниво на интринзична мотивација.

Неколку други автори, во труд на темата „Иновација преку виртуелни заедници за учење: мотивација и ограничувања во процесот на создавање знаење“, зборуваат за различните фактори што влијаат врз мотивацијата за споделување знаење во една заедница за учење. Тие сметаат дека создавањето знаење во една заедница за учење е условено од неколку фактори што можат да го поттикнат или ограничат овој процес. Овие фактори можат да бидат индивидуални или колективни, организациски или технолошки (Correia, Mesquita, & Paulos, 2010):

Индивидуални фактори: можат да бидат интринзични или екстринзични. Интринзичните фактори се однесуваат на факторите што се поврзуваат со личноста на членовите на заедницата за учење и задоволството што го чувствуваат тие при споделувањето знаење со другите (Deci, 1975; Krogh and Grand, 2002). Екстринзичните фактори се однесуваат на парични награди што се доделуваат директно или индиректно како заслуга за споделеното знаење (Hall, 2001; Hall and Graham, 2004). Во овој случај, ако членовите го сметаат односот влог-придобивка за позитивен, тогаш тие ќе се вклучат во овие процеси. Доколку тоа не е случај, тогаш тие ќе престанат да го споделуваат знаењето (Kelly and Thibaut, 1978). Овие фактори се сметаат за краткорочни мотиватори и се

важни за привлекување на нови членови во заедницата, но на подолг рок имаат негативно влијание врз мотивацијата (Hall and Graham, 2004).

Колективни фактори: поврзани се со контекстот и непосредното опкружување во кое опстојува заедницата за учење.

Организациски фактори: се однесуваат пред сè на организациската култура и на организациската структура. Културата што поттикнува и наградува споделување знаење, создава поволна средина за процесот на создавање знаење. Имањето заедничка визија и јасно дефинирани организациски цели исто така има влијание врз овој процес (Kim and Lee, 2005). Организациската структура влијае врз односот на соработниците кон споделувањето, а со тоа и врз создавањето знаење. Колку е една организациска структура побирократска и централизирана, толку таа повеќе го ограничува создавањето знаење и споделувањето на „несикажаното“ знаење (Cheng, 2001).

Технолошки фактори: ограничувачките фактори поврзани со технологијата се однесуваат пред сè на различниот начин на комуницирање кога се користи технологијата и нејзината неможност да ги опфати сите начини на комуникација, вербална и невербална. Од друга страна, достапноста до информации понекогаш ја намалува потребата од интеракција со другите. На тој начин се губат многу аспекти на „неискажаното“ знаење (Krogh and Grand, 2002). Технологијата треба да дозволи членовите на заедницата да се социјализираат, треба да биде лесна за употреба и да нуди можност за проценка на „здравјето“ на заедницата (на пр. бројот на регистрирани членови, бројот на активни членови, бројот на создадени творби итн.) (Correia, Mesquita, & Paulos, 2010).

Мотивација за учење и развој

Мотивацијата е состојба којашто поттикнува и одржува определено однесување што води кон определена цел и како таква е исклучително важна и неопходна во процесот на учење и во формални и во неформални средини. Во претходниот дел од овој труд беа изложени гледиштата кон мотивацијата за учење во рамките на неколку главни теории за учење: бихевиоризмот, когнитивизмот и социјалниот конструктивизам.

Бихевиористичките теории ја гледаат мотивацијата пред сè како екстринзична, како збир од навики, нагони и стимулации и притоа оние што учат се сметаат за пасивни учесници во процесот на учење. Когнитивните теории, пак, се фокусираат на тоа како оние што учат поставуваат цели и како го следат напредокот кон остварување на тие цели додека нивната мотивација е главно интринзична. Социјалните конструктивисти ги земаат предвид и интринзичната и екстринзичната мотивација и сметаат дека целите и мотивите на учењето се определени од страна на оној што учи и од страна на екстринзичните награди што доаѓаат од средината во која се одвива процесот на учење.

Кога се зборува за заедниците за учење, би можеле да се разгледуваат два аспекта поврзани со мотивацијата: едниот е мотивацијата за учење како фактор за учество и активност во заедницата, а другиот е мотивацијата за учење како ефект или резултат од учеството во заедницата. И двата аспекти се важни и интересни за истражување, и кога би се анализирале и споредиле подетално, веројатно е дека ќе се воочи тесна поврзаност меѓу нив. Она што е заедничко за двата аспекта е потребата за развој.

Потребата за развој се јавува како елемент на повеќе теории за мотивација, почнувајќи од една од најпознатите - **теоријата на хиерархија на потреби**. Теоријата развиена од познатиот психолог Абрахам Маслов (Abraham Maslow) е претставена со пирамида поделена на пет нивоа на потреби, на чијшто врв се наоѓа потребата за самореализација или само-остварување. Самореализацијата подразбира потреба од личен развој и остварување на личните животни цели и потенцијали. За разлика од другите потреби од пониските нивоа во хиерархијата, Маслов сметал дека колку повеќе се задоволува потребата за самореализација, толку таа станува посилна. Друга теорија што се надоврзува на теоријата на Маслов е онаа на Клејтон Алдерфер (Clayton Alderfer) т.н. **ERG теорија**. Според оваа теорија постојат три вида потреби: егзистенцијални потреби, потреба за поврзување т.е. припадност и потреба за развој, па оттука и името на самата теорија: E – existence, R – relatedness, G - growth. Потребата за развој се однесува на внатрешната желба за личен развој, односно самореализација во сите аспекти на животот.

Во **теоријата на постигнување** на Дејвид МекКлиланд (David McClelland) тој зборува за три доминантни потреби на човекот: потребата за успех или постигнување, потребата за моќ и потребата за припаѓање (анг. Achievement-Power-Affiliation). Суштината на оваа теорија е во тоа што таа ја истакнува „човечката потреба за постигнување, која е дефинирана како индивидуална предиспозиција да се стремиме кон успех“ (Арнаудова, 2019). Во **теоријата на очекување** на Виктор Врум (Victor Vroom) мотивацијата е функција на очекувањето за успех и преципираната вредност. **Теоријата на поставување цели** на Едвин Лок (Edwin Locke) тврди дека оние што учат се вклучуваат во задачи што овозможуваат усовршување на одредена содржина, задачи што даваат можност да се биде подобар од останатите или да се одбегне неуспех.

Теоријата на самоопределба на Едвард Диси и Ричард Рајан (Edward L. Deci & Richard Ryan) зборува за три универзални психолошки потреби: потреба за автономија, поврзаност и компетентност. Автономијата (анг. Autonomy) ја претставува човечката потреба да се има избор, слободна волја и чувство дека човекот е извор на сопствените постапки. Поврзаноста (анг. Relatedness) е човечка потреба за грижа за и од другите, за поврзаност со другите без страв од скриени мотиви, и чувство дека се придонесува кон нешто поголемо од себеси. Компетентноста (анг. Competence) е човечка потреба за ефективно справување со секојдневните предизвици и можности, покажување на вештините и способностите и чувство дека поединецот се развива и учи. Кога луѓето чувствуваат дека ги поседуваат вештините потребни за успех, поверојатно е тие да преземат активности што ќе им помогнат во остварувањето на целите (О'Нара, 2017).

Диси и Рајан ја поврзуваат оваа теорија со интринзичната мотивација на луѓето за учење. Интринзичната мотивација е желбата да се биде вклучен во определена активност поради самата активност, бидејќи таа е интересна и забавна или бидејќи овозможува да се постигнат поставените лични цели. Од перспектива на теоријата за самоопределба, оние што учат се интринзично мотивирани за учење тогаш кога имаат чувство на поголема автономија и кога се вклучени во активноста по сопствен избор (National Academies of Sciences Engineering and Medicine, 2018).

Рамката на теоријата за самоопределба е основа за инструментот наречен Инвентар на интринзична мотивација (анг. Intrinsic Motivation Inventory – IMI) кој е мултидимензионален инструмент наменет за проценка на субјективното искуство на испитаниците во врска со определена активност. Овој инструмент ги определува нивоата на интринзична мотивација како збир од неколку скали: интерес или задоволство, перципирана компетентност, вложен напор, вредност или корисност, притисок или тензија, поврзаност и перципиран избор на испитаниците во однос на учеството во определена активност и поврзаноста со другите (Monteiro, Mata, & Peixoto, 2015).

Интересот или задоволството е најдиректно мерило на интринзичната мотивација и се однесува на интересот и задоволството што произлегува кога се прави определена активност. Перципираниот избор и перципираната компетентност се сметаат за позитивни предиктори на интринзичната мотивација и се директно поврзани со психолошките потреби за автономност и компетентност за кои зборува теоријата на самоопределба. Перципираниот избор оценува на кој начин поединците се вклучуваат во една активност по сопствен избор, додека перципираната компетентност го мери чувството на ефективност кај поединците кога се вклучени во извршување на определена задача. Притисокот или тензијата се смета за негативен предиктор на интринзичната мотивација и служи за проценка на тоа колкав притисок чувствуваат поединците за да постигнат успех во определена активност. Вложениот напор се смета за посебна варијабла што се однесува на мотивацијата во однос на специфични прашања и контексти. Со неа се мери личното вложување на сопствените капацитети на поединците во она што го прават. Вредноста или корисноста се однесува на идејата дека луѓето интернализираат и развиваат повеќе саморегулачки активности кога сметаат дека искуството од една активност им е вредно или корисно. И на крајот поврзаноста се однесува на степенот до кој една личност чувствува дека е поврзана со останатите што се дел од определена активност (Monteiro, Mata, & Peixoto, 2015).

Овој инструмент е искористен за проценка на интринзичната мотивација кај испитаниците коишто се членови на заедници за учење, како дел од истражувањето во рамките на овој труд.

1.1 Дефинирање на проблемот и основните поими

Главниот проблем кон кој е насочено ова истражување се два аспекта поврзани со заедниците за учење, како организациска форма за учење и развој на вработените. Првиот аспект се однесува на дијагностицирање на моменталната состојба со присуството на оваа практика во различни локални и меѓународни организации и институции во Република Северна Македонија. Другиот аспект се однесува на разгледување на поврзаноста на заедниците за учење со интринзичната мотивацијата на вработените за учење и развој во оние организации и институции каде што постојат како практика.

Зошто заедниците за учење?

Несомнено е дека заедниците за учење се форма на развој на вработените којашто станува сè поприсутна во различни организации и институции и различни сфери на работење, а воедно е и ефективна, финансиски исплатлива и лесно-достапна алатка што ја имаат на располагање. Придобивките од користењето на заедниците за учење за една организација или институција се многубројни. Според еден напис во *Cybernetics and Systems: An International Journal* од 2006 година, организациите имаат главно две придобивки од користењето на заедниците за учење: размена на информации и вмрежување, односно, создавање и одржување односи помеѓу вработените во организацијата. Заедниците за учење се одлична алатка за промовирање вештини за решавање проблеми, споделување знаење, како и ефикасно користење на организациските ресурси, а сето ова има голема важност за професионалниот развој на вработените. Освен тоа, заедниците за учење овозможуваат заеднички контекст во кој вработените во организацијата можат да комуницираат и да споделуваат информации, да генерираат ново знаење, да го стимулираат сопствениот развој преку менторирање, советување (анг. Coaching), себе-рефлексивност. На овој начин, заедниците за учење придонесуваат кон зајакнување на човечките ресурси, а со тоа и кон конкурентска предност на самата организација (Gonçalves, 2020).

Имајќи предвид дека заедниците за учење се релативно нов концепт во областа на менаџирање на човечките ресурси и менаџментот на знаење, нивното формално присуство во многу организации е сè уште во зародиш. Ова е особено

случај во организациите и институциите во Република Северна Македонија, каде што можат да се најдат јавно-достапни податоци за само еден ваков формален обид со вмрежување на наставниците од 60-тина училишта. Поради ова, од исклучителна важност е да се има сознанија за постоечките практики и ефектите од нивната примена.

Зошто учењето и професионалниот развој?

Стимулирањето на континуирано учење, надградба и професионален развој на вработените во една организација е исклучително важна, но и не толку едноставна задача. Вообичаениот начин кој го применуваат организациите е формалната обука, којашто и покрај своите ефекти и придобивки, честопати не е најодржливиот, а секако не е и финансиски најисплатливиот начин. Еден од главните предизвици поврзан со ова е фактот дека вработените немаат доволно време што можат да го посветат на учење, особено кога тоа се изведува во формална средина, а честопати кај нив се јавува отпор кон промени или неможност да ја согледаат важноста и потребата од континуиран развој. Токму затоа од исклучителна важност е самата организација да создаде средина што поттикнува учење и да ги мотивира своите вработени за развој. Заедниците за учење се одлична алатка за ваквата цел. Тие нудат можност, не само да се надгради постоечкото знаење, туку и да се сподели личната експертиза и искуство со другите – аспект чијашто мотивациска моќ не смее да се занемари. Токму поради тоа е важно да се разгледа каква е поврзаноста на една заедница за учење со мотивацијата на вработените за учење и развој.

Основни поими поврзани со ова истражување се следните:

Заедница за учење – Заедница за учење (анг. Community of Practice) се дефинира како „група луѓе што имаат заеднички интерес или пасија за нешто што прават и, преку постојана заедничка интеракција, учат како да го направат тоа подобро“ (Wenger & Trauner, 2011). Преводот на овој концепт на македонски е преземен од еден проект на Фондацијата „Чекор по чекор“ за воспоставување на заедници за учење меѓу наставниците во 60-тина училишта во Република Северна Македонија.

Досегашното истражување покажа дека не се присутни други локални извори поврзани со оваа тема. Алтернативен превод би бил „заедница за практика (пракса)“, но како таков не се јавува во домашната литература. Важно е да се напомене дека во светската литература се прави разлика меѓу „заедница за пракса“ (анг. Community of Practice) и „заедница за учење“ (анг. Learning Community), при што „заедницата за пракса“ (анг. Community of Practice) се смета за вид „заедница за учење“ (анг. Learning Community). Во контекстот на овој труд сепак ќе се користи преводот „заедница за учење“ (анг. Community of Practice) како концепт што барем делумно се среќава во нашиот локален контекст.

Заедница - За подобро да се разбере концептот на заедници за учење корисно е да се дефинира и поимот „заедница“. „Заедница“ вообичаено подразбира група луѓе што се поврзани меѓусебе преку заеднички интерес и кои го дефинираат својот идентитет преку улогите и односите што ги имаат во заедничката активност во групата (Li, Grimshaw, & Nielsen, 2009).

Виртуелна заедница за учење – Заедница за учење чии членови користат дигитални алатки за комуницирање и разменување знаења и искуства.

Мотивација – Сила што поттикнува, насочува и одржува определно однесување (Арнаудова, 2019).

Интринзична мотивација – Интринзичната мотивација за потребите на овој труд ќе се разгледува во контекстот на теоријата за самоопределба на Едвард Деси и Ричард Рајан. Тие ја дефинираат интринзичната мотивација како „правеење некаква активност поради задоволството што го предизвикува, а не поради друга причина. Иако, од една страна, интринзичната мотивација постои внатре во поединецот, таа исто така постои и во односот помеѓу поединците и активностите. Луѓето се интринзично мотивирани за некои активности во однос на други, и не секој е интринзично мотивиран за истата задача“ (Deci & Ryan, 2000).

Знаење - факти, информации и вештини стекнати од страна на еден поединец преку искуство или образование; теоретско или практично разбирање на една тема (Oxford Dictionary). Знаењето може да биде експлицитно или имплицитно.

Менаџмент на знаење – Дисциплина што промовира интегриран пристап кон идентификување, зачувување, проценка и споделување на целата актива на знаења и информации на една организација. Таа може да вклучува бази на податоци, документи, политики, процедури, како и експертиза и искуство на индивидуалните вработени (Duhon, 1998).

Социјално учење – Во психологијата, теоријата за социјално учење се однесува на процесот на учење на определно однесување коешто е контролирано од страна на влијанијата на средината, а не од вродените внатрешни сили (Encyclopædia Britannica, 2019). Во овој труд, концептот за социјално учење се поврзува со теоријата на Алберт Бандура која поаѓа од идејата дека луѓето учат едни од други преку процес на набљудување, имитација и моделирање.

Ситуациско учење - Ситуациското учење е учење што се случува во истиот контекст каде што се применува. Концептот доаѓа од теоријата за ситуациско учење на Лејв и Венгер кои сметаат дека учењето е социјален процес во којшто знаењето е „ко-конструирање“: учесниците во процесот на учење се активно вклучени во самиот процес (Lave & Wenger, 1991).

1.2 Релевантни емпириски истражувања

Раните фази на проучувањето на концептот за социјално учење во организациски рамки се поврзуваат со истражувањата на Џин Лејв и Етјен Венгер, според кои поголемиот дел од процесот на учење се одвива преку социјалните односи на работното место, во споредба со учењето како дел од формална образовна средина - концепт што го нарекле „ситуациско учење“. Централната тема на нивното истражување биле интеракциите помеѓу „почетниците“ (новите вработени) и „експертите“ (искусните вработени), како и процесот преку кој почетниците го создаваат својот професионален идентитет. Ова истражување покажало дека најголемиот дел од учењето се случувал за време на неформални средби каде што „експертите“ разменуваат меѓусебе приказни од искуствата, а „почетниците“ имале можност да се консултираат со нив преку неформален пријателски разговор. На ваков начин, тие успеале да ги идентификуваат недостатоците во практиката и да пронајдат решенија за проблемите. Неформалните интеракции со текот на времето станале средство за

вработените да ја подобрат својата практика и да генерираат нови начини на решавање на проблемите и предизвиците (Li, Grimshaw, & Nielsen, 2009).

Венгер продолжил да го развива концептот на ситуациско учење и во својот труд од 1998 година го предложил поимот „заедница за учење“. Тој искористил теоретска рамка од областа на образованието, социологијата и социјалната теорија за попрецизно да го дефинира овој концепт, со посебен фокус на социјализацијата и учењето во функција на развојот на идентитетот на поединецот. Овие сознанија ги црпел од студија на случај со чиновници што работеле на процесирање барања за покривање на медицински услуги и ја разгледувал нивната меѓусебна интеракција и начинот на којшто тие ги споделувале информациите поврзани со рутинската канцелариска работа. Како заклучок од ова истражување Венгер ги опишува заедниците за учење како „ентитет определен од три меѓусебно поврзани димензии: **взаемна вклученост** (анг. Mutual Engagement), **споделена одговорност** (анг. Joint Enterprise) и **заеднички репертоар на ресурси** (анг. Shared Repertoire)“. Взаемната вклученост претставува интеракција меѓу поединците којашто резултира со создавање заедничко разбирање за проблемите. Споделената одговорност е процес во кој луѓето работат заедно кон една заедничка цел. Заедничкиот репертоар на ресурси се однесува на ресурсите, но го вклучува и жаргонот што го користат членовите на заедницата за да создадат заедничко разбирање и да го потпомогнат учењето во рамките на групата. Покрај овие три димензии, во овој труд Венгер предлага и 14 индикатори што укажуваат на присуство на заедница за учење, иако повеќето од нив се релативно апстрактни (Li, Grimshaw, & Nielsen, 2009).

Во 2002 година Венгер, МекДермот и Снајдер ја издаваат книгата под наслов „Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge“ во која дотогашниот фокус на поединецот и процесот на учење и градење идентитет се менува во фокус кон развивање алатка што организациите може да ја користат за менаџирање на вработените чијшто главен капитал е знаењето (анг. Knowledge Workers). Овој труд предлага дека организациите можат самите да создадат и култивираат заедници за учење за да ја зајакнат својата конкурентска предност. Со цел да даде конкретна менаџерска алатка што организациите може лесно да ја користат, во овој труд Венгер ги ревидира трите претходно

предложени димензии и ги преименува во **домен, заедница и практика**. Авторите на овој труд тврдат дека заедниците за учење можат да го оптимизираат создавањето и споделувањето на знаењето тогаш кога постојат овие три елементи во рамките на една зрела заедница за учење (Li, Grimshaw, & Nielsen, 2009).

Бенгер ја продолжува понатаму својата истражувачка работа во оваа област и во подоцнежните истражувања ја вклучува и својата сопруга, Беверли Трејнер (Beverly Trayner). Заедно продолжуваат да работат на развивање концептуални рамки и практики за потребите на јавните и приватните организации во однос на образованието и развојот на вработените. Нивната сегашна работа, како и најновите трендови во областа на социјалното учење може да се следат на <https://wenger-trayner.com>.

Едно истражување од 2009 година на авторите Масуд Хемаси (Masoud Hemmasi), директор и професор на Школата за менаџмент на Државниот универзитет во Илиноис, САД и Керол Ксанда (Carol Csanda), директор за менаџмент на знаење во осигурителната компанија State Farm Insurance Companies, се обидува да даде одговор на прашањето кои се карактеристиките на успешните заедници за учење. Авторите се обиделе да го покријат недостатокот во литературата во однос на влијанието на определни карактеристики на заедниците за учење врз општата ефективност на заедницата, како и задоволството на членовите на заедницата од искуството во неа. Истражувањето било спроведено на 579 вработени во State Farm Insurance Companies, кои биле членови на 18 заедници за учење во рамки на компанијата. За истражувањето се користел прашалник со кој биле собрани податоци за седум аспекти на заедниците за учење: ефективноста на заедницата за учење, влијанието на заедницата врз работата на испитаникот, посветеноста на членовите на заедницата за учење кон целите на заедницата, перципираната поврзаност со другите членови на заедницата, перцепцијата за квалитетот на лидерство во заедницата, довербата во другите членови на заедницата и задоволството од самата заедница.

Резултатите од истражувањето покажале дека најголем дел од испитаниците сметале дека заедниците за учење во нивната организација се ефективни и

корисни што довело до заклучокот дека заедниците за учење навистина имаат вредност и придонесуваат кон подобрување на перформансата на вработените. Освен тоа, чувството за идентитет и емоционална поврзаност меѓу членовите на заедницата, влијанието што вклученоста во заедницата го има врз нивната работа, како и когнитивната проценка за севкупната ефективност на нивната заедница, се покажале како силни предиктори за задоволството од искуството во заедницата (Hemmasi & Csanda, 2009).

Во 2005 година тим професори од Бизнис школата HEC Montreal во Канада, Лин Дубе, Ен Бури и Реал Џејкоб (Line Dubè, Anne Bourhis & Real Jacob) направиле студија што вклучувала 14 различни организации во кои имало 18 виртуелни заедници за учење. Истражувањето вклучувало набљудување и следење на активноста на виртуелните заедници за учење во период од три години. Анализата направена како дел од истражувањето била фокусирана на тоа дали секоја од заедниците навистина постоела и колку била активна, со цел да се утврдат карактеристиките на успешните наспроти оние на неуспешните заедници. Резултатите покажале дека факторите што биле заеднички за секоја од петте најниско оценети заедници за учење вклучувале ниско ниво на вклученост или отсуство на вклученост на фасилитатор во активностите на заедницата, како и теми коишто не биле релевантни со секојдневните работни задачи на членовите на заедницата. Понатамошната анализа покажала дека 4 од 5 неуспешни заедници за учење немале директна поддршка од страна на самата организација. Ова истражување покажало дека средината, релевантноста на виртуелните заедници во однос на секојдневните работни задачи, како и степенот до кој виртуелните заедници се всадени во организациската структура, се трите структурни карактеристики што најдобро го објаснуваат успехот или неуспехот на една виртуелна заедница за учење во нејзините зачетоци (Dubè, Bourhis, & Jacob, 2005). Веќе следната година, 2006, овој тим професори го продлабочиле ова истражување со друго, во кое се обиделе да понудат типологија со цел подобро разбирање на ваквите заедници и нивните структурни карактеристики.

Ова истражување ја потврдило нивната хипотеза дека секоја заедница е посебна и различна од другите. Со предложената типологија покажале дека „разновидни структурни карактеристики резултираат во различни предности и предизвици“,

коишто, пак, најдобро „се решаваат со конкретна и релевантна менаџерска практика“ (Dubé, Bourhis, & Jacob, 2006). За да ја развијат типологијата на овие карактеристики тие најпрво направиле обемен преглед на литературата за да ги издвојат основните карактеристики на заедниците за учење и виртуелните заедници за учење. Потоа ги класифицирале според потребите на нивното истражување што резултирало со листа од 21 карактеристика поделени во четири категории (слика 6).

Првата категорија – **демографски карактеристики** – ги опишува главните карактеристики на виртуелните заедници за учење во целина и вклучува генерална ориентација, животен век, старост и ниво на зрелост на заедницата за учење. Втората категорија – **организациски контекст** – ги опфаќа елементите на организацискиот контекст во кој опстојува заедницата и тоа: процесот на создавање, организациските граници, средината, организацискиот застој, степенот на формализираност и структурата на лидерството. Третата категорија – **членство** – се фокусира на самите членови: големината, географската распространетост, стабилноста на членството, процесот на пријавување и селекција, претходното искуство во други заедници за учење, нивото на дигитална писменост, културолошкиот диверзитет и релевантноста на темата на заедницата во однос на работата на членовите. И четвртата и последна категорија – **технолошката средина** – се однесува на степенот на користење на дигиталната технологија и разновидноста на системите и алатките што им се на располагање на членовите на заедницата. Повеќето од овие карактеристики се применливи и во контекст на обичните заедници и во контекст на виртуелните заедници за учење, иако последната категорија се однесува конкретно на виртуелните заедници. Претпоставката е дека различни карактеристики или збир на карактеристики повеќе или помалку придонесуваат кон успехот на една заедница за учење.

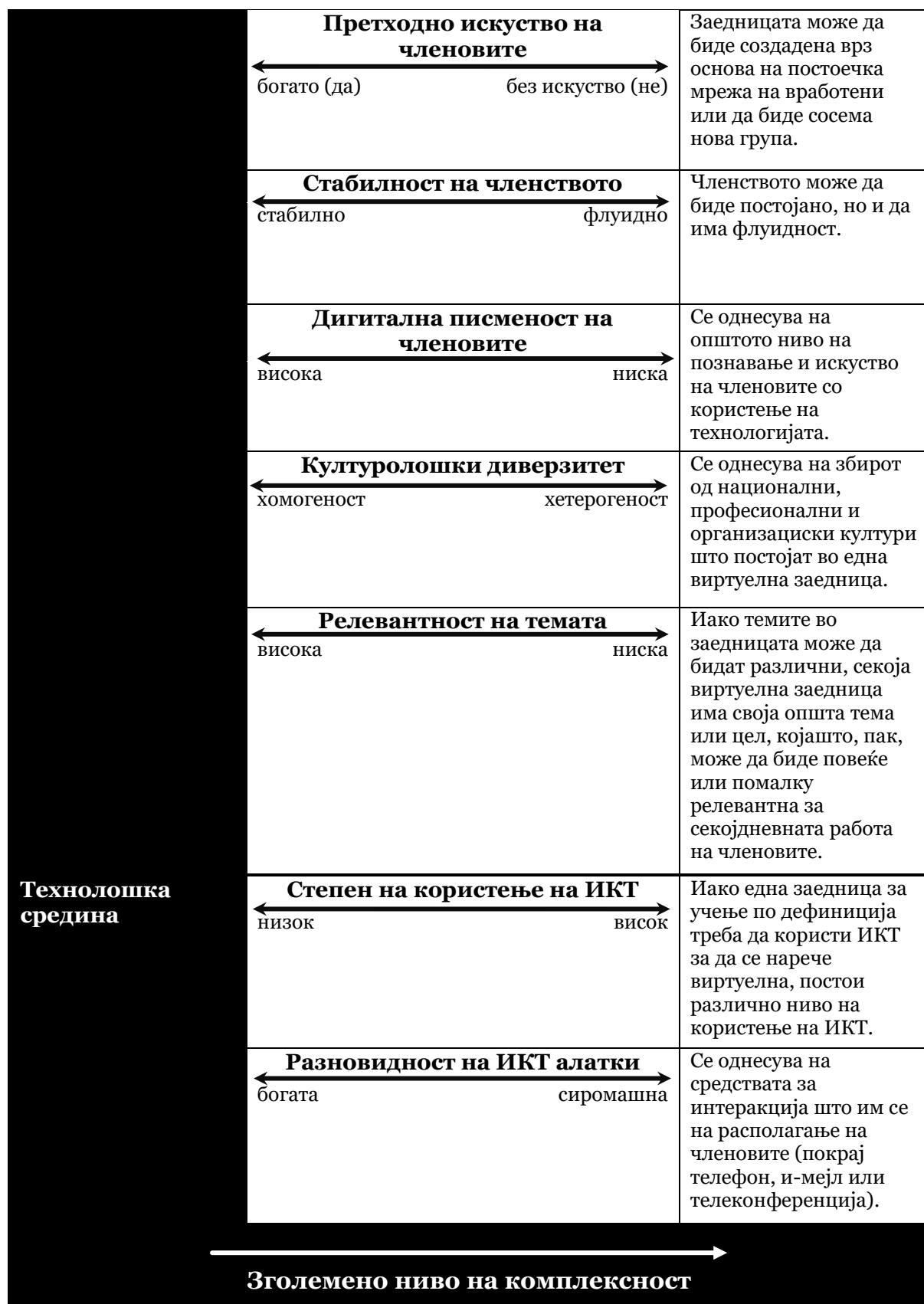
На Слика 6 се прикажани сите категории и поврзаните карактеристики во форма на континуум, при што, колку една заедница е поблиску до десната страна на континуумот, толку таа е покомплексна, а со тоа е и поголема веројатноста за проблеми и предизвици во нејзиното функционирање.

Табелата исто така содржи и дефиниции за секоја од структурните карактеристики⁴ (Dubé, Bourhis, & Jacob, 2006).

Структурни карактеристики		
Демографски карактеристики	Ориентација ← операционална ————— стратешка →	Се однесува на општата цел: стратешки имплекации или оперативна ефикасност.
	Животен век ← краткорочна ————— долгорочна →	Се однесува на временскиот период за кој е наменета виртуелната заедница: краткорочна (за конкретна намена) или долгорочна (недефинирана).
	Старост ← стара ————— нова →	Се однесува на временскиот период за кој постои виртуелната заедница.
	Ниво на зрелост ← фаза на трансформација ————— фаза на потенцијал →	Се однесува на фазата што ја има достигнато виртуелната заедница.
Организациски контекст	Процес на создавање ← спонтан ————— намерен →	Може да биде управувана од менаџментот (од горе-надолу) или да биде создадена спонтано како резултат на интересот на членовите (од долу-нагоре).
	Организациски рамки ← ограничени ————— широки →	Се однесува на бројот на работни групи, организациски оддели или цели организации чиишто рамки ги надминува.

⁴ Во литературата се среќаваат неколку варијации на оваа типологија и некои од нив содржат помал број структурни карактеристики или, пак, се малку поинаку формулирани. Тука е приложена оригиналната типологија објавена во Interdisciplinary Journal of Information, Knowledge, and Management Volume 1, 2006, додека во прашалникот за истражувањето е искористена варијација што содржи 18 карактеристики.

Членство	Средина ← поттикнувачка ограничувачка →	Се однесува на влијанијата од поширокиот контекст како што се карактеристиките на средината, културата и супкултурата во организациите, стилот на менаџмент и политичкиот контекст.
	Достапност на ресурси ← висока ниска →	Се однесува на ресурсите што ѝ ги дава на располагање организацијата на заедницата со цел да се апсорбираат трошоците поврзани со непродуктивните фази што се вообичаен дел од процесот на учење.
	Степен на формализираност ← невидлива формализирана →	Се однесува на степенот до кој виртуелната заедница е интегрирана во формалната структура на организацијата.
	Лидерство ← јасно дефинирано променливо →	Се однесува на структурата на управување; на членовите можат да им бидат назначени конкретни улоги или пак улогите можат природно да се појават преку интеракцијата меѓу членовите.
	Големина ← мала голема →	Се однесува на бројот на членови во виртуелната заедница за учење.
	Географска раширеност ← мала голема →	Се однесува на физичката локација на членовите на заедницата.
	Вид членство ← затворен отворен →	Се однесува на видот на членство: отворено членство (секој може да стане член) или затворено членство (само одбрани вработени можат да бидат членови).
	Пријавување членови ← доброволно задолжително →	Се однесува на начинот на којшто се пријавуваат вработените во заедницата за учење.



Слика 6: Typology of VCOPs' structuring characteristics, Dubé, Bourhis & Jacob. *Towards a Typology of Virtual Communities of Practice*
 Преземено од: <http://www.ijikm.org/Volume1/IJIKMv1p069-093Dube.pdf>

Резултатите од ова истражување покажуваат дека виртуелните заедници за учење се разликуваат значително во поглед на нивните структурни карактеристики и дека некои од нив имаат позитивно влијание врз постоењето на заедницата, додека други можат да претставуваат предизвик на којшто организацијата ќе треба да одговори. Структурните карактеристики на виртуелните заедници за учење, особено оние поврзани со организациската средина и релевантноста на темата, се од огромно значење за една организација што сака да има успешна ваква практика. Покрај тоа, изборот на лидер на заедницата и слободното време што тој/таа може да го посвети на активностите на заедницата имаат моќ да компензираат за останатите неповолни структурни карактеристики што може да ги има една заедница за учење. Други форми на успешно менаџирање се: свесност за времето што членовите на заедницата ќе треба да го вложат во активностите на заедницата и планирање на тоа време во рамки на вообичаените работни часови, потоа оддавање признание за вложениот труд во активностите на заедницата, како и промовирање на успехите на заедницата (Bourhis, Dubé, & Jacob, 2005). Оваа типологија е основа за подлабоко разбирање на заедниците за учење како понова форма на менаџмент на знаење. Таа нуди збир на информации за различни видови заедници за учење што можат да се развијат во еден организациски контекст, како и корисна рамка за поефективно разбирање, примена и менаџирање на заедниците за учење, особено во виртуелна форма.

Во Република Северна Македонија нема податоци за значителен број истражувања во рамки на оваа област, а генерално концептот за заедници за учење како форма на професионален развој се чини дека е непознат или недоволно истражен. Во прегледот на локалната литература присутни се официјални информации само за еден проект на оваа тема, инициран во 2015 година од Фондацијата „Отворено општество – Македонија“ во партнерство со Фондацијата „Чекор по чекор“ и Управата за унапредување на образованието на јазиците на заедниците, за воспоставување на заедници за учење меѓу наставниците во средни и основни училишта во Република Северна Македонија. Целта на овој проект била да го промовира моделот на локализиран професионален развој преку организирање групи наставници што редовно се

среќаваат и „негуваат колаборативна организациска структура и го промовираат личното залагање кон создавањето на позитивна промена во училиштето“.

Во првата фаза од проектот, во 2015 година биле опфатени 62 училишта во кои биле основани заедници за учење како „платформа преку која наставниците соработуваат, споделуваат практични знаења и искуства и се поддржуваат едни со други за да ја подобрат својата наставна практика“ и биле назначени ментори од самите училишта (Јошевска, 2017). Во подоцнежните фази на проектот се вклучиле дополнителен број на училишта и бил издаден и прирачник каде е опишан концептот на заедницата за учење и сите потребни насоки и материјали за формирање и одржување на една заедница за учење во рамки на едно училиште. Активностите на заедниците за учење во училиштата биле поддржани со т.н. мрежни настани кои нуделе можност наставниците да се запознаат и да разменат искуства со своите колеги од други делови од државата.

Проектот активно се спроведувал до 2019 година, пред почетокот на пандемијата. Резултатите од проектот укажале на тоа дека клучна улога во успехот и одржливоста на заедниците за учење имало раководството или лидерството во заедниците, во овој случај менторите и подоцна училишните координатори што биле назначени за секоја заедница. Освен тоа, се покажало дека „вклученоста на директорот во работата на заедницата за учење не помага само кон поефикасни средби туку обезбедува и одржливост на заедницата за учење по завршување на проектните интервенции“ (Годишен извештај на Фондацијата за образовни и културни иницијативи „Чекор по чекор“, 2019).

Во 2019 година направена е компаративна студија за да се истражат видовите знаења што се споделуваат меѓу наставниците што се дел од заедници за учење и вредноста што тие им ја придаваат на ваквите видови знаења. Студијата вклучувала интервјуа со две групи наставници од државните училишта во Република Северна Македонија и во Англија. Резултатите од оваа студија покажале дека наставниците ги сметаат заедниците за учење за одлична можност за мрежно поврзување и работење со колеги од истата професија и сметаат дека нивното учество во ваквите заедници позитивно придонело кон подобрување на наставните практики и професионалната самодоверба.

Во однос на споделеното знаење, заедниците се покажале поефективни во споделување на практичното знаење (анг. Know-how) отколку на знаењето за активно разбирање на причините за определени наставни пристапи (анг. Know-why) (Underwood & Joshevska, 2019).

Речиси сите наведени емпириски истражувања на заедниците за учење ја допираат на некој начин темата за мотивација на членовите и како таа влијае врз нивното учество во заедницата. Мотивацијата се смета и за еден од најважните фактори за успех на заедниците за учење и споделувањето знаење воопшто. Стимулирањето на континуирано учење, надградба и професионален развој на вработените е важна задача на секоја организација и токму затоа од исклучителна важност е самата организација да создаде средина што поттикнува учење и ги мотивира вработените за развој, а заедниците за учење се одлична алатка за оваа цел. Резултатите од ваквите истражувања во однос на мотивацијата во заедниците за учење нудат основа за создавање важни стратегии за структурирање и менаџирање на заедниците за учење како практика во функција на мотивирање на вработените за професионален развој.

2. МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

2.1 Предмет на истражувањето

Предмет на ова истражување се заедниците за учење како организациска форма во функција на мотивацијата за професионален развој на вработените. Во рамките на овој труд се разгледуваат две главни прашања поврзани со заедниците за учење:

1. Каква е состојбата со примената на оваа практика во организациите и институциите што делуваат во Република Северна Македонија?
2. Каква е поврзаноста на заедниците за учење со интринзичната мотивација на вработените за професионален развој во организациите и институциите во кои постојат?

Во проучувањето на предметот на истражување применета е комбинирана теориско-емпириска постапка: во рамки на теорискиот аспект се разгледува концептот на заедниците за учење преку преглед на литературата со фокус на анализа на карактеристиките на ефективните заедници за учење и факторите за успех со посебен фокус врз мотивацијата како фактор. Во рамки на емпирискиот аспект направено е истражување врз примерок по случаен избор на вработени во различни граѓански организации, училишта и други институции во Република Северна Македонија од локален и меѓународен карактер, со цел да се утврди присуството на заедниците за учење како практика и да се утврди улогата на ваквите заедници за мотивирање на вработените за нивниот професионален развој.

2.2 Цели и задачи на истражувањето

Главната цел на овој труд беше да ја истражи поврзаноста на заедниците за учење со интринзичната мотивација на вработените за професионален развој.

Задачите на ова истражување беа следните:

1. Да се направи преглед на литературата и релевантните истражувања во кои се дефинираат карактеристиките на успешните заедници за учење и факторите за успех.
2. Да се соберат податоци за постоечките практики на примена на заедници за учење во организациите и институциите што делуваат во Република Северна Македонија.
3. Да се анализираат карактеристиките на постоечките заедници за учење врз основа на типологијата предложена од Дубе, Бури и Џејкоб.
4. Да се увиди поврзаноста меѓу карактеристиките на заедниците за учење и интринзичната мотивација за професионален развој кај испитаниците што се членови на заедници за учење во своите организации/институции.
5. Да се дадат препораки за креирање стратегија за вклучување на заедниците за учење во организациите и институциите, како и нивно ефективно користење за мотивирање на вработените за професионален развој.

2.3 Хипотези

Хипотеза 1. Членовите на заедниците за учење со поповолни структурни карактеристики имаат поголема интринзична мотивација за професионален развој.

Хипотеза 1.1. Членовите на заедниците за учење со поповолни демографски карактеристики имаат поголема интринзична мотивација за професионален развој (интерес/задоволство, перципирана компетентност, вложен напор/важност, перципиран избор, вредност/корисност, поврзаност) во споредба со членовите на заедниците за учење со помалку поволни демографски карактеристики.

Хипотеза 1.2. Членовите на заедниците за учење со поповолен организациски контекст имаат поголема интринзична мотивација за професионален развој (интерес/задоволство, перципирана компетентност, вложен напор/важност, перципиран избор, вредност/корисност, поврзаност) во споредба со членовите на заедниците за учење со помалку поволен организациски контекст.

Хипотеза 1.3. Членовите на заедниците за учење со поповолно членство во заедниците имаат поголема интринзична мотивација за професионален развој (интерес/задоволство, перципирана компетентност, вложен напор/важност, перципиран избор, вредност/корисност, поврзаност) во споредба со членовите на заедниците за учење со помалку поволно членство.

Хипотеза 1.4. Членовите на заедниците за учење со поповолна технолошка средина на заедниците имаат поголема интринзична мотивација за професионален развој (интерес/задоволство, перципирана компетентност, вложен напор/важност, перципиран избор, вредност/корисност, поврзаност) во споредба со членовите на заедниците за учење со помалку поволна технолошка средина.

Хипотеза 2. Вработените во меѓународни организации, како и вработените со подолго работно искуство кои се членови на заедници за учење имаат поголема интринзична мотивација за професионален развој во споредба со вработените во локалните организации, како и вработените со покусо работно искуство.

2.4 Варијабли на истражувањето

Структурни карактеристики на заедниците за учење - индикаторите за оваа варијабла се четирите категории од типологијата на заедниците за учење на Дубе, Бури и Џејкоб:

- **Демографски карактеристики** - се однесува на главните карактеристики на заедниците за учење: генерална ориентација, животен век и старост.
- **Организациски контекст** - се однесува на елементите на организацискиот контекст во кој опстојува заедницата за учење и тоа: процесот на создавање, организациските граници, средината, достапноста на ресурси, степенот на формализираност и структурата на лидерството.
- **Членство во заедницата за учење** - се однесува на самите членови: големината, географската распространетост, стабилноста на членството, процесот на пријавување и селекција, претходното

искуство во други заедници за учење, културолошкиот диверзитет и релевантноста на темата на заедницата во однос на работата на членовите.

- **Технолошка средина на заедницата за учење** - се однесува на нивото на дигитална писменост на членовите како и степенот на користење на дигиталната технологија во рамки на заедницата.

Интринзична мотивација - индикаторите за оваа варијабла се шест димензии на интринзичната мотивација:

- **Интерес/задоволство** – се смета за најдиректен показател на интринзичната мотивација, а го определува интересот и задоволството што произлегува од правењето на определена активност.
- **Перципирана компетентност** – се однесува на чувството што го имаат поединците во однос на сопствената ефективност кога прават определена активност.
- **Вложен напор/важност** – се однесува на подготвеноста на поединците да ги инвестираат сопствените капацитети во активноста што ја прават.
- **Перципиран избор** – се однесува на чувството што го имаат поединците кога се вклучуваат во определена активност по сопствен избор.
- **Вредност/корисност** – се однесува на идејата дека луѓето интернализираат и развиваат повеќе саморегулирачки активности кога искуството од нив го сметаат за вредно и корисно.
- **Поврзаност** – се однесува на степенот до кој поединците се чувствуваат поврзани меѓусебе.

Релевантни варијабли:

- **Вид на организација/институција:** домашна/локална или меѓународна.
- **Работно искуство во организацијата:** се однесува на должината на работното искуство во организацијата и се определува со следните опции: < 1 година; 1-5 години; 6-10 години; > 10 години.

2.5 Техники и инструменти за истражување

За потребите на ова истражување беа користени следните истражувачки техники:

1. **Прашалник** – спроведен во форма на само-известувачки прашалник на вработени од различни граѓански организации, училишта и институции од локален и меѓународен карактер што делуваат во сферата на општествените дејности во Република Северна Македонија. Прашалникот содржи прашања што се однесуваат на основните демографски податоци за вработените и прашања во врска со постоечките практики на заедници за учење.
2. **Типологија на заедници за учење** – типологијата содржи 21 карактеристика поделени во четири категории, прикажани на континуум, при што, колку една заедница е поблиску до десната страна на континуумот, толку е покомплексна, а со тоа е и поголема веројатноста за проблеми и предизвици во нејзиното функционирање. Во литературата се среќаваат неколку варијации на оваа типологија и некои од нив содржат помал број структурни карактеристики или, пак, се малку поинаку формулирани. Во прашалникот за истражувањето е искористена варијација што содржи 18 карактеристики. Целосната типологија е прикажана во делот „Релевантни истражувања“ (Слика 6), додека искористената верзија е прикажана во делот „Прилози“ (Прилог 1).
3. **Инвентар на интринзична мотивација** (Intrinsic Motivation Inventory – IMI) – претставува мултидимензионален инструмент наменет за проценка на субјективното искуство на испитаниците во врска со определна активност. Овој инвентар е конструиран од страна на психолозите Едвард Диси и Ричард Рајан и е користен во повеќе истражувања поврзани со интринзичната мотивација и саморегулација. Со овој инструмент се проценуваат следните индикатори: интерес или задоволство, перципирана компетентност, вложен напор, вредност или корисност, притисок или тензија, перципиран избор на испитаниците во однос на учество во определена активност и поврзаност со другите. За секој од индикаторите има определен број искази, а нивниот вкупен број е 45.

Инструментот дозволува да се одберат индикаторите и соодветните скали што се релевантни за едно истражување без да се наруши валидноста. Инструментот е достапен за бесплатно користење на <https://selfdeterminationtheory.org/intrinsic-motivation-inventory/>.

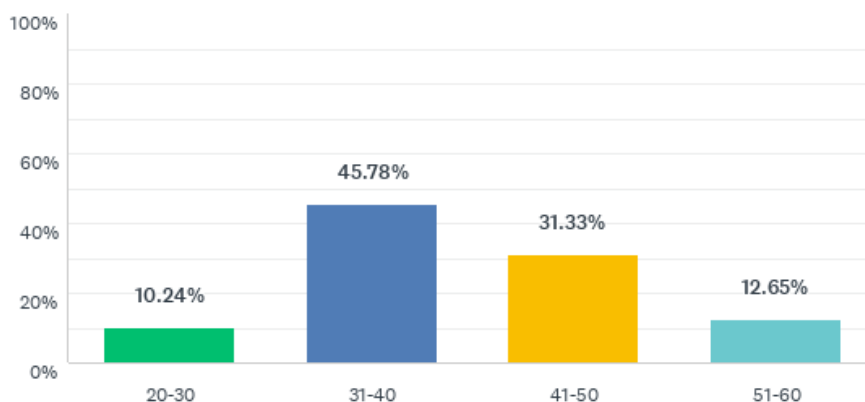
Во истражувањето се земени предвид 5 од 6-те индикатори: интерес или задоволство, перципирана компетентност, вложен напор, вредност или корисност и перципиран избор. Исказите се вреднувани на Ликертова скала од 1-7, при што 1 означува „исказот воопшто не е точен за мене“, а 7 означува „исказот е многу точен за мене“. Искористената верзија на инструментот е прикажана во делот „Прилози“ (Прилог 1).

2.6 Популација и примерок

Истражувањето беше спроведено врз примерок од испитаници по случаен избор, составен од вработени од различни граѓански организации, училишта и институции (локални и меѓународни и од различна дејност) што делуваат во Република Северна Македонија. Посакуваниот број испитаници за ова истражување беше поголем од 100, а резултираше со вкупен конечен број од 263 пополнети прашалници, од кои, по пречистувањето на податоците за да се издвојат целосно пополнетите прашалници, како и да се одбегне дуплирање на испитаниците, **166** се земени предвид за понатамошна статистичка обработка. Од овие 166 испитаници само **81** испитаник се изјасниле дека се дел од некаква заедница за учење и само тие испитаници се земени предвид за тестирањето на хипотезите во ова истражување.

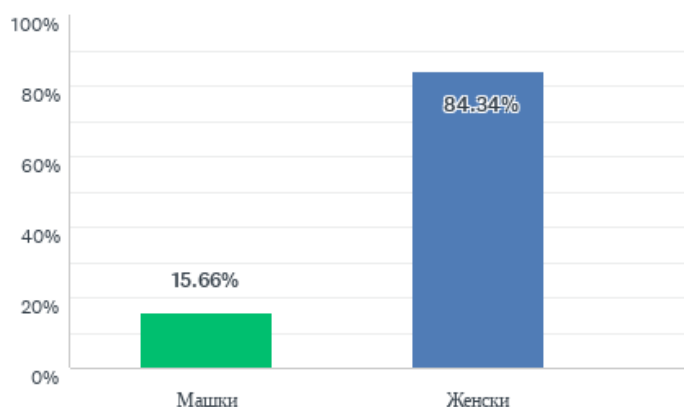
Графиконите 1, 2, 3 и 5 содржат опис на социодемографските карактеристики на целиот истражувачки примерок (N=166) во однос на возраста, полот со кој се идентификуваат, должината на работното искуство во организацијата, како и видот на организација/институција во која работат. Графиконите 4, 6 и 7, пак, се однесуваат на социодемографските карактеристики на дел од примерокот (филтриран според присуството и членувањето во заедници за учење) во однос на должината на работното искуство и видот на организација/институција како релевантни варијабли во истражувањето.

Во однос на возраста, од вкупниот број испитаници (N=166), **17** испитаници (10,24%) се на возраст од 20-30 години, **76** (45,78%) се на возраст од 31-40 години, **52** (31,33%) се на возраст од 41-50 години и **21** (12,65%) се на возраст од 51-60 години. Се забележува дека доминираат испитаниците на возраст од 31-40 години, следени од оние на возраст од 41-50 години (Графикон 1).



Графикон 1: Структура на примерокот во однос на возраста

Во однос на полот, од вкупниот број испитаници (N=166), **26** испитаници (15,66%) се изјасниле дека припаѓаат кон машкиот пол, додека **140** испитанички (84,34%) се изјасниле дека припаѓаат кон женскиот пол. Се забележува значителна статистичка доминантност на испитаничките од женскиот пол (Графинкон 2).

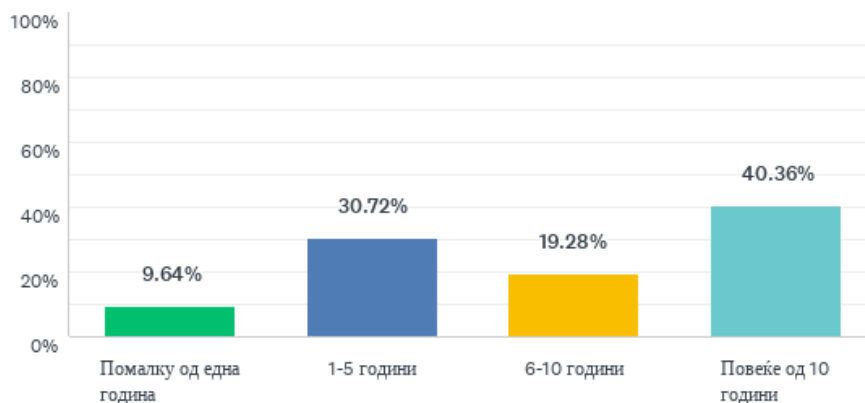


Графикон 2: Структура на примерокот во однос на полот

Во однос на должината на работното искуство, од вкупниот број испитаници (N=166), **16** испитаници (9,64%) се изјасниле дека работат помалку од една година, **51** испитаник (30,72%) се изјасниле дека работат 1-5 години, **32**

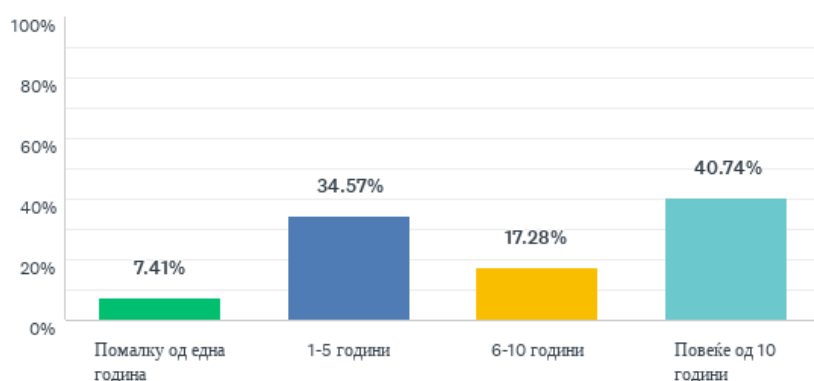
испитаника (19,28%) се изјасниле дека работат 6-10 години и дури **67** испитаници (40,36%) се изјасниле дека работат повеќе од 10 години.

Се забележува дека најголемиот дел од испитаниците се со работно искуство повеќе од 10 години, додека на второ место, со разлика од ~10% помалку, се испитаниците со 1-5 години работно искуство (Графикон 3).



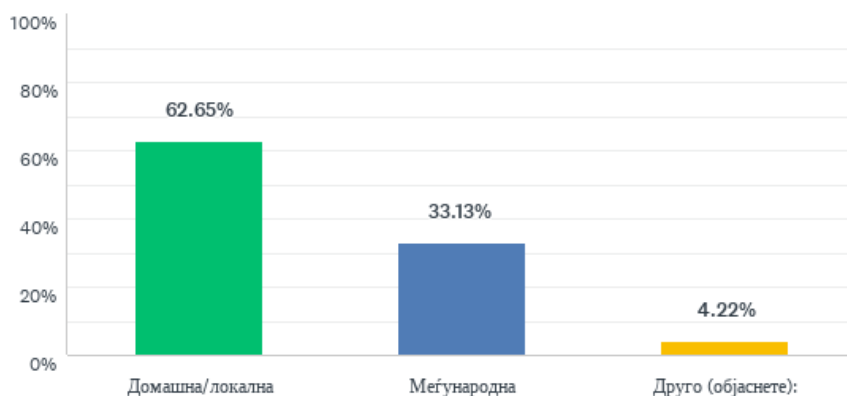
Графикон 3: Структура на примерокот во однос на должината на работното искуство

Бидејќи работното искуство е една од релевантните варијабли за ова истражување, важно е да се погледне структурата на испитаниците добиена со филтрирање на прашалниците врз основа на позитивниот одговор на прашањето за тоа дали се член на заедница за учење во нивната организација/институција. Од вкупниот број вакви филтрирани испитаници (N=81), **6** испитаници (7,41%) се изјасниле дека работат помалку од една година, **28** испитаници (34,57%) се изјасниле дека работат 1-5 години, **14** испитаници (17,28%) се изјасниле дека работат 6-10 години и **33** испитаници (40,74%) се изјасниле дека работат повеќе од 10 години. Оттука може да се заклучи дека доминираат испитаниците со поголемо работно искуство, **47** (58,02%) наспроти оние со помало работно искуство, **34** (41,98%) со разлика од ~20% (Графикон 4).



Графикон 4: Структура на филтрираниот примерок во однос на должината на работното искуство

Во однос на видот организација/институција во која работат, од вкупниот број испитаници (N=166), **104** испитаници (62,65%) се вработени во домашна/локална организација/институција, **55** (33,13%) се вработени во меѓународна организација/институција и **7** испитаници (4,22%) се изјасниле со „друго“ (Графикон 5).

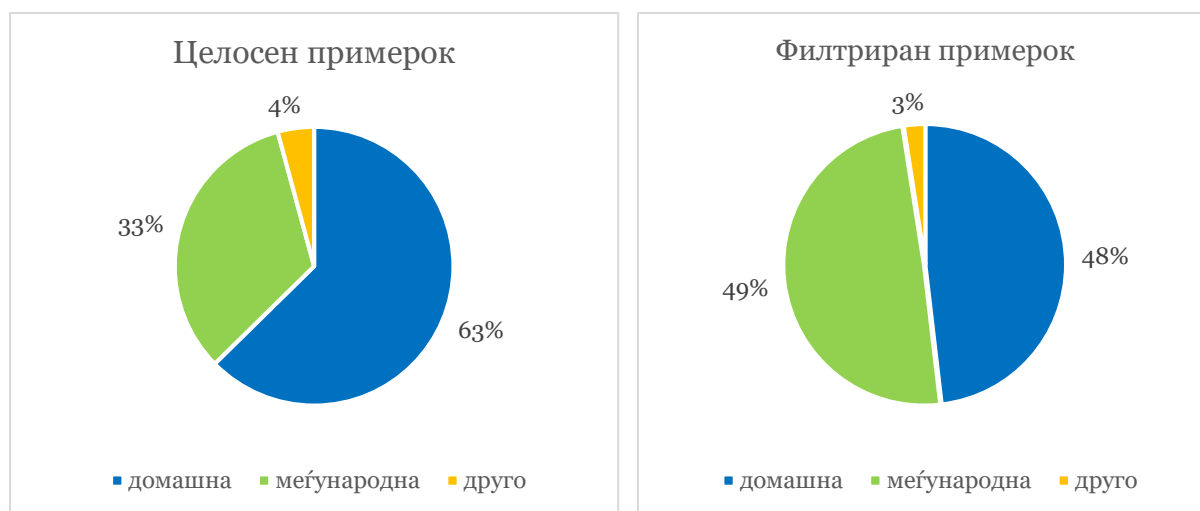


Графикон 5: Структура на целосниот примерок во однос на видот организација/институција

Бидејќи видот организација/институција е уште една од релевантните варијабли за ова истражување, и во овој случај е важно да се погледне структурата на испитаниците добиена со филтрирање на прашалниците. Од вкупниот број филтрирани испитаници (N=81), **39** испитаници (48,15%) се изјасниле дека работат во локална/домашна организација, **40** (49,38%) се изјасниле дека работат во меѓународна организација, а **2** испитаника (2,47%) се изјасниле со „друго“. Под опцијата „друго“ испитаниците се изјасниле дека се вработени во дипломатска институција и Нансен дијалог центар и овие одговори во

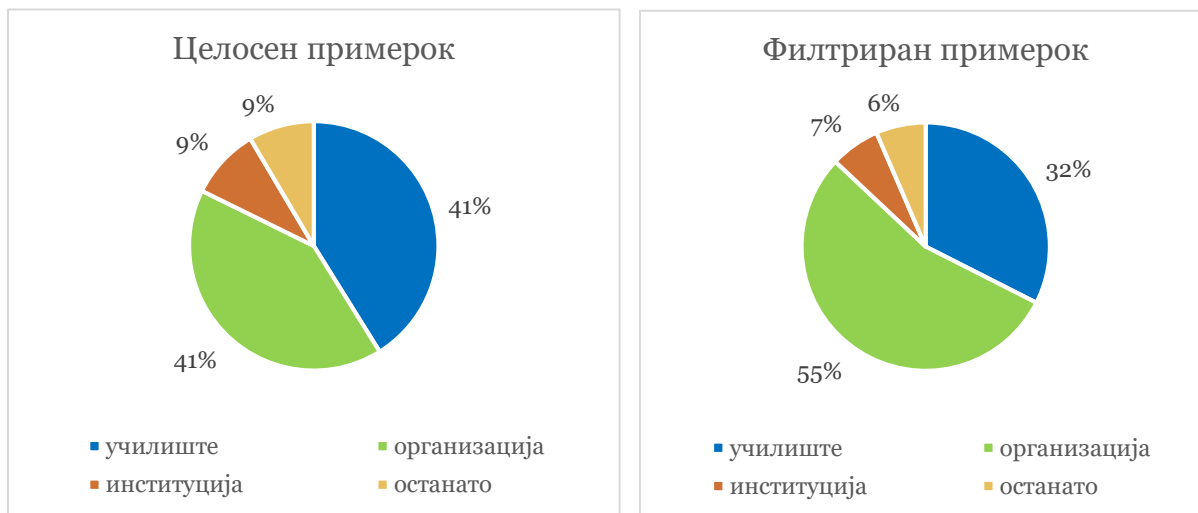
понатамошната обработка на податоците ќе бидат додадени во категоријата „меѓународна“.

Од ова може да се заклучи дека состојбата со оваа релевантна варијабла е успешно избалансирана меѓу групите испитаници што работат во локални, **39** (48,15%) и оние што работат во меѓународни организации/институции, **42** (51,85%) (Графикон 6).



Графикон 6: Споредба меѓу целосен и филтриран примерок во однос на видот организација/институција: домашна или меѓународна

Ова прашање е дополнето со незадолжително прашање што бара да се наведе име на организацијата/институцијата каде што работат испитаниците. Од вкупниот број испитаници (N=166), **141** испитаник дале одговор на ова прашање, при што според наведеното име на организацијата/институцијата може да се заклучи дека **58** (41%) од нив се вработени во училишта, **58** (41%) во организации, **13** во институции, а **12** се од сосема друг сектор (на пр. приватен сектор). Од вкупниот број филтрирани испитаници врз основа на одговорот на прашањето дали во нивните организации постои некаква форма на заедници за учење (N=88), **78** испитаници дале одговор на ова незадолжително прашање, при што може да се заклучи дека **25** (32%) од нив се вработени во училишта, **42** (55%) во организации, **5** (6,5%) во институции и **5** (6,5%) се од сосема друг сектор (Графикон 7).



Графикон 7: Споредба меѓу целосен и филтриран примерок во однос на видот организација/институција: училиште, организација, институција

Иако оваа статистика не е релевантна за дефинираните хипотези на ова истражување, таа дава важна информација за структурата на примерокот како и за присуството на заедниците за учење во различни работни средини за што ќе се зборува понатаму.

Останатите релевантни статистички податоци и анализи на примерокот се обработени во делот „Резултати и анализи на истражувањето“.

2.7 Постапки за анализа и статистичка обработка на податоците

Прашалникот беше спроведен преку дигиталната платформа SurveyMonkey, а добиените податоци се обработени со помош на Excel и статистичката програма SPSS (Statistical Package for Social Sciences).

За утврдување на корелацијата меѓу варијаблите беше користен Пирсоновиот коефициент на корелација согласно редоследот и формулацијата на поставените хипотези. За тестирање на значајноста на разликите меѓу споредуваните групи се користеше АНОВА и t-тест.

2.8 Постапка – истражувачка стратегија

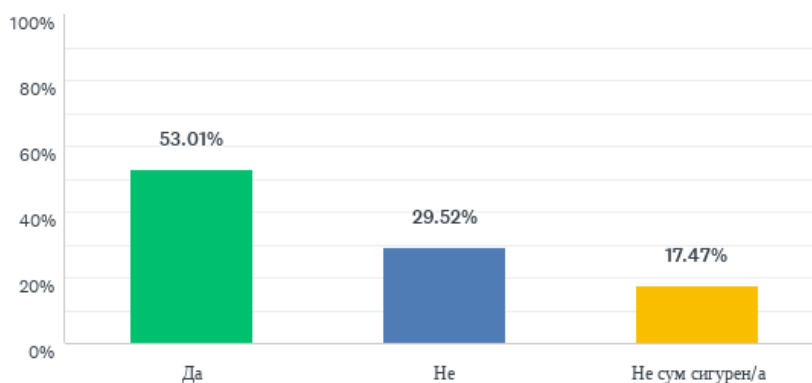
Изработката на овој труд се темели на резултатите добиени од прашалникот администриран врз вработени во меѓународни и локални организации од граѓанскиот сектор и училиштата во Република Северна Македонија. Истражувањето беше реализирано во текот на месец август и септември 2021 година. Прашалникот, за чие пополнување беа потребни дваесетина минути, беше дистрибуиран до испитаниците преку електронска пошта и преку социјални медиуми во електронска форма и на овој начин одговорија сите 166 испитаници. Исто така беше нагласено дека испитаниците можат да одберат да останат анонимни и дека податоците ќе бидат користени исклучиво за изработката на магистерскиот труд. Прашалникот содржеше детални инструкции за пополнување, како и дефиниција на главните поими поврзани со истражувањето. Целосниот прашалник може да се види во делот „Прилози“.

3. РЕЗУЛТАТИ И АНАЛИЗА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

3.1 Наоди од дескриптивната статистика

Пред да се навлезе во наодите од дескриптивната статистика за секоја од варијаблите, во овој дел од трудот ќе се анализираат одговорите на прашањата од прашалникот кои се однесуваат на присуството и карактеристиките на заедниците за учење, со цел да се направи еден вид дијагностика на моменталната состојба со присуството и примената на оваа практика во организациите и институциите од локалниот контекст што се дел од истражувачкиот примерок.

На прашањето „дали во вашата организација/институција постои некаква форма на заедница за учење“ од вкупниот број испитаници (N=166), **88** испитаници (53,01%) се изјасниле дека постои, **49** (29,52%) дека не постои, а **29** (17,47%) се изјасниле со „не сум сигурен/а“ (Графикон 8).

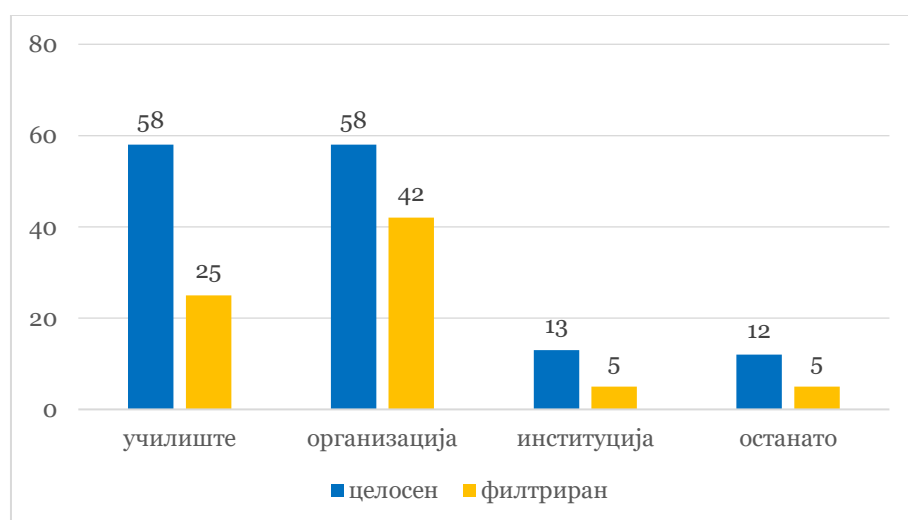


Графикон 8: Присуство на заедници за учење во организациите/институциите каде што се вработени испитаниците

На ова прашање во прашалникот му претходи кусо објаснување на поимот „заедници за учење“ со цел да се објасни што точно се бара со прашањето, особено што во различни организации ваквите практики имаат различен формат и можат да бидат наречени поинаку. Во прилог е објаснувањето: „Следните две прашања се исклучително важни за целите на ова истражување. Тие се однесуваат на таканаречените „заедници за учење“ што постојат во некои организации и институции во форма на работни групи што користат различни

начини на размена на знаења меѓу вработените. Поконкретно заедница за учење (анг. Community of Practice) претставува група составена од членови (вработени) кои имаат заеднички интерес за определена тема или област на работење и меѓу кои постои меѓусебна интеракција и размена на знаења. Со исто значење како терминот заедници за учење, се и термините: заедници за пракса, мрежи за учење, тематски групи, клубови итн. чијашто цел е размена на знаења и искуства меѓу вработените во една организација.“ Овој опис го дефинира критериумот користен од испитаниците за да одберат дали во нивната организација постои ваква практика или не. Оние испитаници што одговориле на ова прашање негативно, немаа можност да продолжат со пополнување на прашалникот.

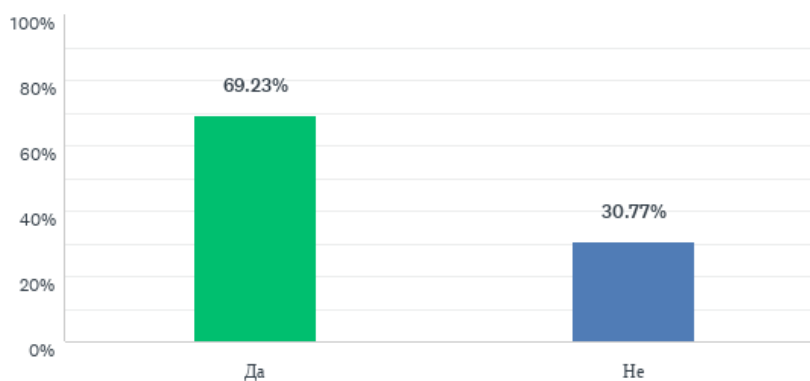
Во контекст на ова прашање интересно е да се погледне повторно статистиката во поглед на видот организација според дејност, на која ѝ припаѓаат испитаниците што беше претставена во делот „Популација и примерок“. При споредба на податоците од вкупниот број испитаници што одбраве да одговорат на ова незадолжително прашање (N=144) со бројот на филтрирани испитаници врз основа на позитивен одговор на прашањето за присуство на заедница за учење (N=88), се забележува разлика од 50,7% во корист на испитаниците што се вработени во организации во однос на оние вработени во училишта или други институции (Графикон 9). Ова зборува дека во рамките на овој примерок заедниците за учење се почеста практика во организациите отколку училиштата и институциите.



Графикон 9: Споредба меѓу целосен и филтриран примерок (врз основа на позитивен одговор на прашањето за присуство на заедница за учење) според видот на организација/институција: училиште, организација, институција

Следното прашање бара од испитаниците да објаснат со неколку зборови за каков вид практика се работи и нема квантитативни податоци. Од квалитативните податоци се издвојуваат следните како најчесто наведени: групи за споделување и учење едни од други; групи за размена на идеи, мислења и искуства; групи во кои поискусните ги подучуваат помалку искусните вработени; примена на теоријата научена од обуки во пракса; пренос на експертиза, промовирање на концептот на доживотно учење; промовирање креативност и иновации; разни тематски групи од интерес на вработените. Некои од практиките се опишани како неформални, а кај дел од нив се работи за онлајн платформа со голем број формални и неформални заедници. Од поголемиот дел од квалитативните одговори може да се заклучи дека практиката постои во различни организации и средини, но и дека има различна намена, начин на организираност и формализираност во различните работни средини. Од некои одговори може да се заклучи и дека ваквата практика честопати се меша со други организациски форми за развој на вработените, како што се формалните групни обуки.

Последното прашање пред прашалникот со типологијата на Дубе, Бури и Џејкоб е дали испитаниците се членови на наведените заедници за учење. На ова прашање, од вкупниот број испитаници кој по претходната елиминација врз основа на присуство на заедница за учење е 117 (N=117), **81** (69,23%) испитаник одговориле позитивно, додека **36** (30,77%) одговориле негативно. Оттука може да се заклучи дека дури и во организации каде што постојат вакви практики не сите вработени се дел од нив. Оние што одговориле негативно немаа можност да продолжат со пополнување на прашалникот и инструментот за мотивација (Графикон 10).



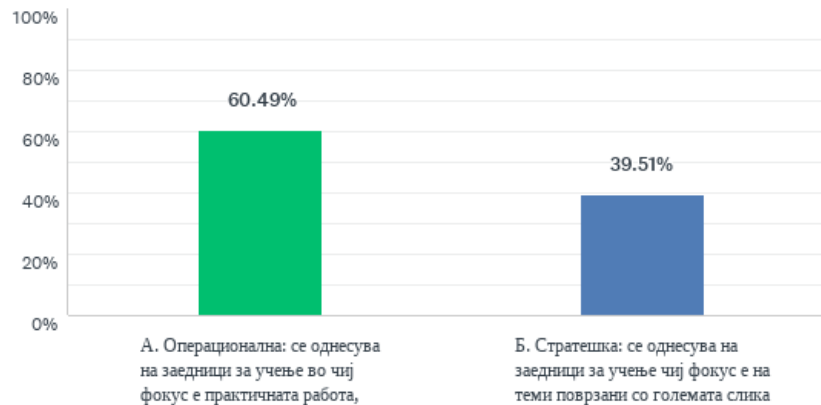
Графикон 10: Учество на испитаниците во заедниците за учење

Следниот дел од прашалникот, адаптиран од типологијата на Дубе, Бури и Џејкоб, се состои од вкупно 18 прашања поврзани со секоја од структурните карактеристики на заедниците за учење наведени во типологијата. Типологијата е составена од четири категории карактеристики и е опишана во форма на континуум, при што, колку една заедница е поблиску до десната страна на континуумот, толку таа е покомплексна, а со тоа е и поголема веројатноста за проблеми и предизвици во нејзиното функционирање. Во адаптацијата користена во ова истражување, поради поедноставување на податоците не се користи континуум, туку прашањата за секоја карактеристика поодделно се претставени со номинални вредности (опција А и опција Б или 1 и 2 во статистичката обработка на податоците). Испитаниците беа инструктирани да ја одберат опцијата до која сметаат дека е поблиску нивната заедница за учење. Опцијата Б (2) ја претставува десната страна на континуумот што индицира поголема комплексност и како резултат на тоа, помала ефикасност на заедницата за учење, а карактеристиките претставени со неа се сметаат за помалку поволни (во понатамошниот текст поради поедноставување „неповолни“). Следствено на тоа, карактеристиките претставени со опцијата А (1) се сметаат за поповолни (во понатамошниот текст поради поедноставување „поволни“). При статистичката анализа на податоците за секоја карактеристика пресметана е аритметичка вредност врз основа на која се утврдува дали една заедница за учење има поволни или неповолни карактеристики. При тоа за референтна вредност се зема средината од максимумот (2) и минимумот (1), односно 1,5. Аритметичката средина $\leq 1,5$ се смета за поволна, а аритметичката средина $> 1,5$ се смета за неповолна.

Во следниот дел се разгледуваат статистичките наоди за секоја карактеристика на заедниците за учење, како и дескриптивните статистики на секоја категорија од типологијата поодделно. Бројот на испитаници за овој дел на прашалникот е 81 (N=81).

Во рамки на категоријата **демографски карактеристики** која вклучува: генерална ориентација, животен век и старост на заедницата за учење, ова се наодите од прашалникот:

- Во однос на генералната ориентација, **49** (60,49%) испитаници ја оцениле својата заедница како оперативна, додека **32** (39,51%) испитаника ја оцениле како стратешка (Графикон 11).



Графикон 11: Ориентација на заедниците за учење

- Во однос на староста (времето на постоење), **57** (70,37%) испитаници ја оцениле својата заедница за учење како стара, додека **24** (29,63%) ја оцениле како нова (Графикон 12).



Графикон 12: Старост на заедниците за учење

- Во однос на животниот век, **17** (20,99%) испитаници ја оцениле својата заедница за учење како краткорочна, додека **64** (79,01%) од нив ја оцениле како долгорочна (Графикон 13).



Графикон 13: Животен век на заедниците за учење

Табела 1 ги вклучува наодите од дескриптивната статистика на секоја од карактеристиките од категоријата демографски карактеристики.

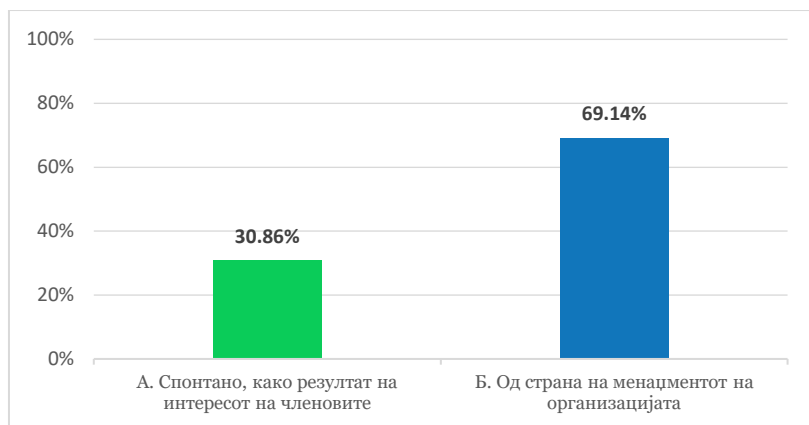
Табела 1: Дескриптивни статистики за карактеристиките од категоријата **демографски карактеристики** на заедниците за учење

	N	Min	Max	Mdn	M	SD
Генерална ориентација	81	1	2	1	1.40	0.49
Старост	81	1	2	1	1.30	0.46
Животен век	81	1	2	2	1.79	0.41

Аритметичките средини на вредностите за првата ($M=1,40$) и втората карактеристика ($M=1,30$), укажуваат на тоа дека поголемиот дел од заедниците за учење во овој примерок имаат поволни карактеристики ($<1,5$) во однос на генералната ориентација и староста. Во однос на животниот век, пак, добиената аритметичка средина ($M=1,79$), укажува дека повеќето заедници за учење од овој примерок имаат неповолни карактеристики во однос на животниот век ($>1,5$) (Табела 1).

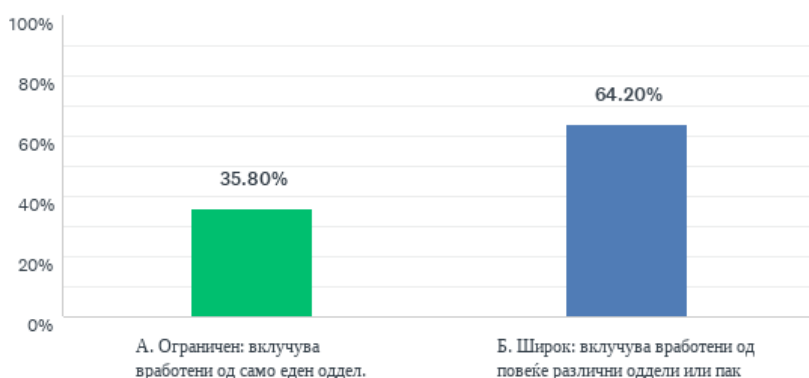
Во рамки на категоријата **организациски контекст** која се однесува на елементите на контекстот во кој опстојува заедницата за учење и тоа: процесот на создавање, организациските рамки, средината, достапноста на ресурси, степенот на формализираност и структурата на лидерството, добиени се следните наоди:

- Во однос на процесот на создавање, **25** (30,86%) испитаници ја оцениле својата заедница за учење како спонтанa, додека **56** (69,14%) ја оцениле како создадена од страна на менаџментот (Графикон 14).



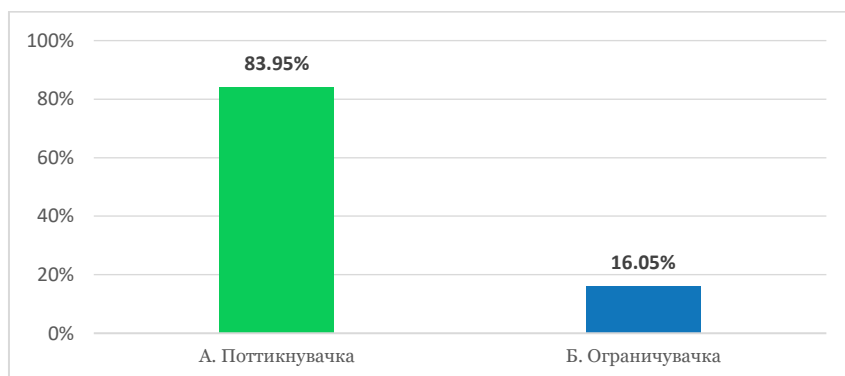
Графикон 14: Процес на создавање на заедниците за учење

- Во однос на организациските рамки, **29** (35,80%) испитаници ја оцениле својата заедница за учење со ограничен опсег (само во рамки на еден оддел), додека **52** (64,20%) ја оцениле со широк опсег (надвор од рамките на еден оддел, па дури и од самата организација) (Графикон 15).



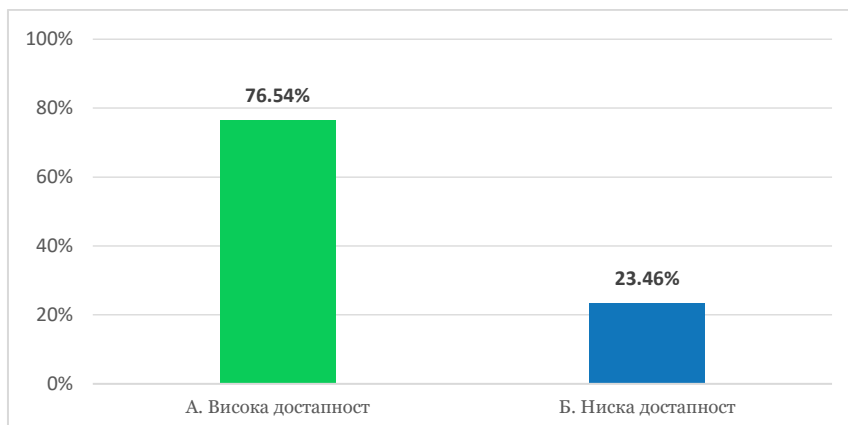
Графикон 15: Организациски рамки на заедниците за учење

- Во однос на работната средина, **68** (83,95%) испитаници ја оцениле работната средина во однос на заедницата за учење како поттикнувачка, додека **13** (16,05%) ја оцениле како ограничувачка (Графикон 16).



Графикон 16: Работна средина на заедниците за учење

- Во однос на достапноста на ресурсите, **62** (76,54%) испитаника ја оцениле достапноста на ресурси за заедницата за учење со висока, додека **19** (23,46%) ја оцениле со ниска (Графикон 17).



Графикон 17: Достапност на ресурси за заедниците за учење

- Во однос на степенот на формализираност, **36** (44,44%) испитаници ја оцениле својата заедница за учење како неформална, речиси невидлива, додека **45** (55,56%) ја оцениле како комплетно формализирана, дел од вообичаените процеси на организацијата (Графикон 18).



Графикон 18: Степен на формализираност на заедниците за учење

- Во однос на стилот на лидерство, **29** (35,80%) испитаници го оцениле лидерството во својата заедница за учење како јасно дефинирано, додека **52** (64,20%) го оцениле како променливо (Графикон 19).



Графикон 19: Стил на лидерство во заедниците за учење

Табела 2 ги вклучува наодите од дескриптивната статистика на секоја од карактеристиките од категоријата организациски контекст.

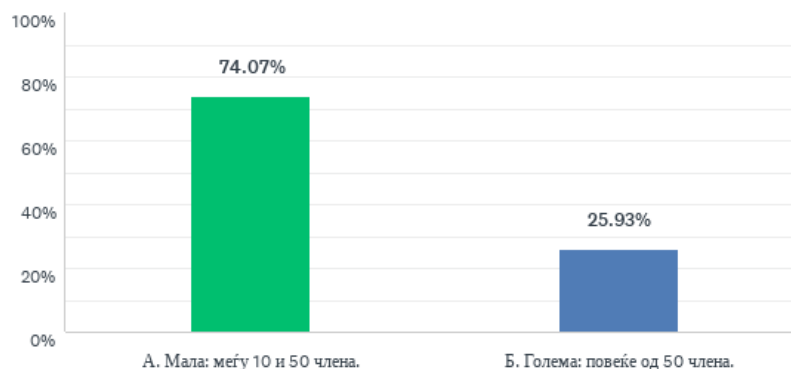
Табела 2: Дескриптивни статистики за карактеристиките од категоријата **органizaциски контекст** на заедниците за учење

	N	Min	Max	Mdn	M	SD
Процес на создавање	81	1	2	2	1.69	0.46
Организациски рамки	81	1	2	2	1.64	0.48
Работна средина	81	1	2	1	1.16	0.37
Достапност на ресурси	81	1	2	1	1.23	0.42
Степен на формализираност	81	1	2	2	1.56	0.50
Стил на лидерство	81	1	2	2	1.64	0.48

Аритметичките средини на вредностите за карактеристиките работна средина ($M=1,16$) и достапност на ресурси ($M=1,23$), одат во прилог на поволни карактеристики на заедниците за учење ($<1,5$). Аритметичките средини, пак, на процесот на создавање ($M=1,69$), организациските рамки ($M=1,64$), степенот на формализираност ($M=1,56$) и стилот на лидерство ($M=1,64$) укажуваат на тоа дека поголемиот дел од заедниците за учење во овој примерок се повеќе ориентирани кон неповолната страна на континуумот ($>1,5$) (Табела 2).

Во рамки на категоријата **членство во заедницата за учење** којашто се однесува на: големината, географската раширеност, стабилноста на членството, процесот на пријавување и селекција, претходното искуство во други заедници за учење, културолошкиот диверзитет и релевантноста на темата на заедницата во однос на работата на членовите, добиени се следните наоди:

- Во однос на големината, **60** (74,07%) испитаници ја оцениле својата заедница за учење како мала (меѓу 10 и 50 члена), додека **21** (25,93%) ја оцениле како голема (повеќе од 50 члена) (Графикон 20).



Графикон 20: Големина на заедниците за учење

- Во однос на географската раширеност, **52** (64,20%) испитаника ја оцениле географската раширеност на својата заедница за учење како мала (членовите на заедницата се на иста локација), додека **29** (35,80%) ја оцениле како голема (членовите се од различни земји од регионот или од светот) (Графикон 21).



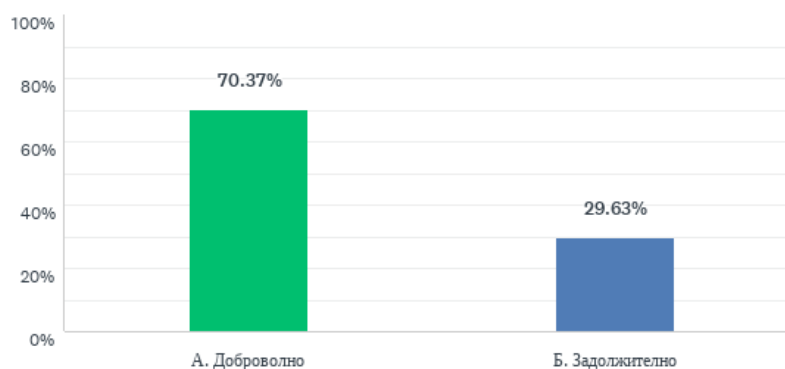
Графикон 21: Географска раширеност на членовите во заедниците за учење

- Во однос на видот членство, **31** (38,27%) испитаник го оцениле членството во својата заедница за учење како затворено, додека **50** (61,73%) го оцениле како отворено (Графикон 22).



Графикон 22: Вид членство во заедниците за учење

- Во однос на пријавувањето членови во заедницата за учење, **57 (70,37%)** испитаници го оцениле како доброволно, додека **24 (29,63%)** го оцениле како задолжително (Графикон 23).



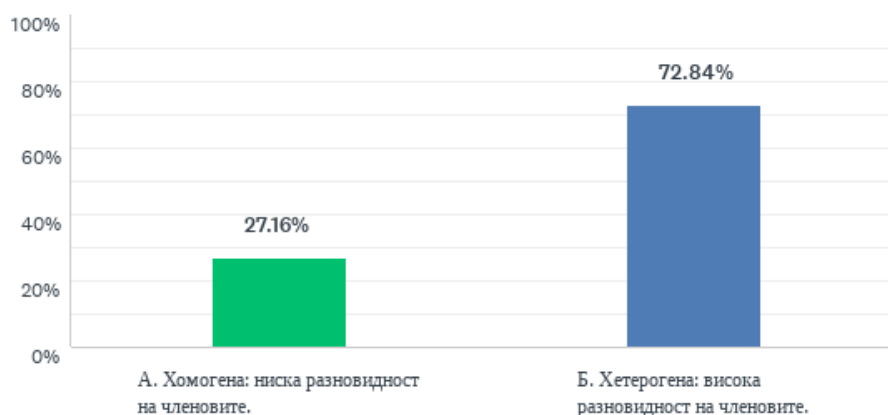
Графикон 23: Пријавување членови во заедниците за учење

- Во однос на претходното искуство на членовите во заедницата за учење, **67 (82,72%)** испитаници одговориле дека нивната заедница за учење се заснова врз веќе-постоечка мрежа на вработени, додека **14 (17,28%)** одговориле дека заедницата е составена од сосема нова група вработени (Графикон 24).



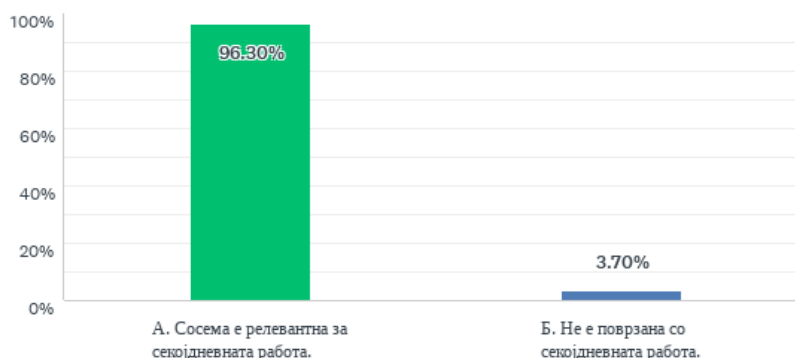
Графикон 24: Претходно искуство на членовите во заедниците за учење

- Во однос на културолошката разновидност, **22** (27,16%) испитаника ја оцениле својата заедница за учење како хомогена, додека **59** (72,84%) ја оцениле како хетерогена (Графикон 25).



Графикон 25: Културолошка разновидност на заедниците за учење

- Во однос на релевантноста на темата, **78** (96,30%) испитаници ја оцениле темата на својата заедница за учење како сосема релевантна за секојдневната работа, додека само **3** (3,70%) испитаници ја оцениле како неповрзана со секојдневната работа (Графикон 26).



Графикон 26: Релевантност на темата на заедниците за учење

Табела 3 ги вклучува наодите од дескриптивната статистика на секоја од карактеристиките од категоријата членство во заедницата за учење.

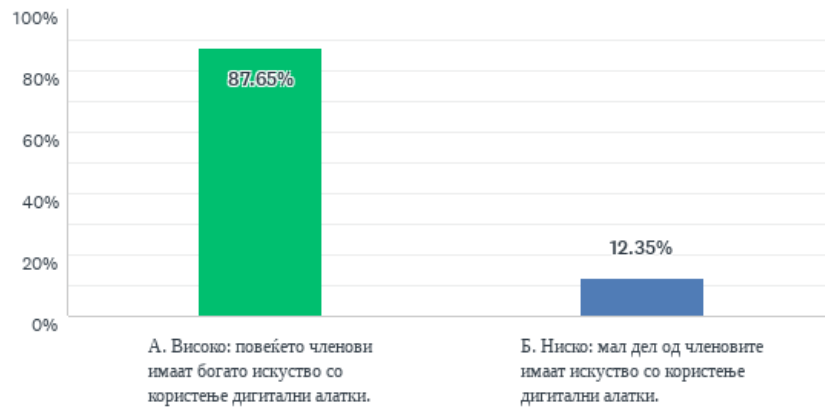
Табела 3: Дескриптивни статистики за карактеристиките од категоријата **членство** во заедницата учење

	N	Min	Max	Mdn	M	SD
Големина	81	1	2	1	1.26	0.44
Географска раширеност	81	1	2	1	1.36	0.48
Вид членство	81	1	2	2	1.62	0.49
Пријавување членови	81	1	2	1	1.30	0.46
Претходно искуство на членовите	81	1	2	1	1.17	0.38
Културолошка разновидност	81	1	2	2	1.73	0.44
Релевантност на темата	81	1	2	1	1.04	0.19

Аритметичките средини на вредностите за карактеристиките големина ($M=1,26$), географска раширеност ($M=1,36$), пријавување членови ($M=1,30$), претходно искуство на членовите ($M=1,17$) и релевантност на темата ($M=1,04$), одат во прилог на поволни карактеристики ($<1,5$) на заедниците за учење и укажуваат на тоа дека поголемиот дел од заедниците за учење во овој примерок се повеќе ориентирани кон поволната страна на континуумот. Аритметичките средини, пак, на вид членство ($M=1,62$) и културолошка разновидност ($M=1,73$) одат во прилог на неповолни карактеристики ($>1,5$) (Табела 3).

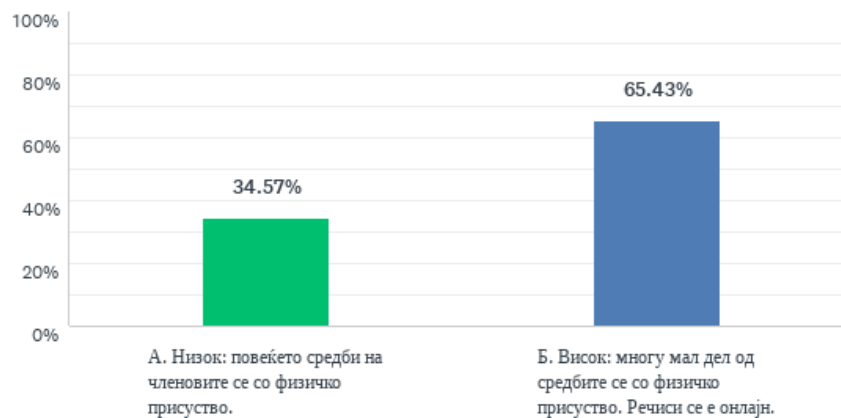
Во рамки на категоријата **технолошка средина на заедницата за учење** која се однесува на дигиталната писменост на членовите и степенот на користење на дигиталната технологија од страна на членовите на заедницата, ова се наодите од прашалникот.

- Во однос на дигиталната писменост на членовите на заедницата за учење, **71** (87,65%) испитаник го оцениле нивото на дигитална писменост кај членовите како високо, додека **10** (12,35%) го оцениле како ниско (Графикон 27).



Графикон 27: Дигитална писменост на членовите на заедниците за учење

- Во однос на степенот на користење на дигиталната технологија од страна на членовите на заедницата за учење, **28** (34,57%) испитаници го оцениле како низок, односно повеќето средби на членовите се со физичко присуство, додека **53** (65,43%) го оцениле како висок, односно речиси сите средби на членовите се онлајн. Ова зборува дека поголемиот дел од заедниците за учење во рамките на примерокот се виртуелни (Графикон 28).



Графикон 28: Степен на користење на дигиталната технологија во заедниците за учење

Табела 4 ги вклучува наодите од дескриптивната статистика на двете карактеристики од категоријата технолошка средина.

Табела 4: Дескриптивни статистики за карактеристиките од категоријата **технолошка средина** на заедницата за учење

	N	Min	Max	Mdn	M	SD
Дигитална писменост на членовите	81	1	2	1	1.12	0.33
Степен на користење на дигиталната технологија	81	1	2	2	1.65	0.48

Аритметичката средина на вредноста за дигитална писменост на членовите ($M=1,12$) оди во прилог на поволна карактеристика ($<1,5$), додека таа на степенот на користење на дигиталната технологија ($M=1,65$) оди во прилог на неповолна ($>1,5$). Ова укажува на тоа дека заедниците за учење во овој примерок се избалансирани во однос на оваа категорија во поглед на нивната позиција на континуумот (Табела 4).

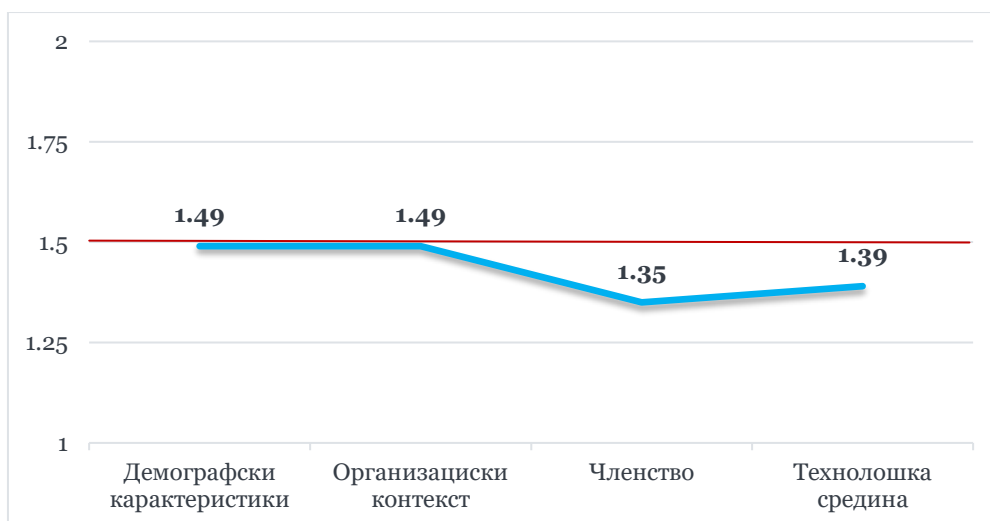
Кога се гледа на ниво на целата типологија, состојбата е малку поинаква. Табела 5 ги вклучува наодите од дескриптивната статистика за целосната типологија.

Табела 5: Дескриптивни статистики на ниво на цела типологија

	N	Min	Max	Mdn	M	SD
Демографски карактеристики	81	1	2	1	1.49	0.45
Организациски контекст	81	1	2	1	1.49	0.45
Членство	81	1	2	1	1.35	0.42
Технолошка средина	81	1	2	1	1.39	0.41

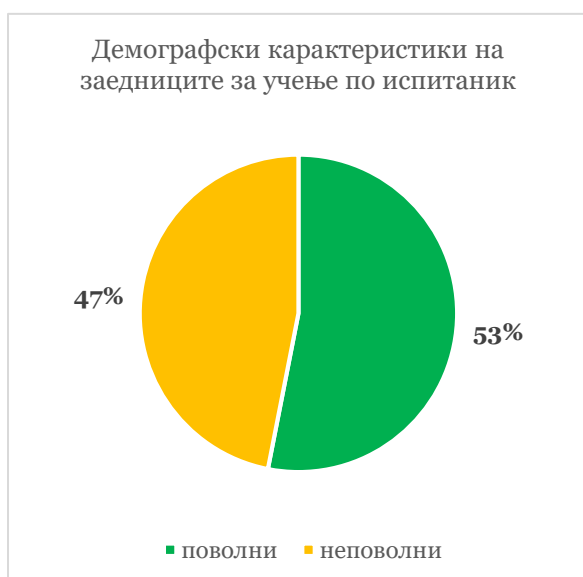
Аритметичките средини за секоја категорија се изведени како средна вредност од збирот на аритметичките средини за секоја карактеристика во рамки на категоријата. Од добиените резултати може да се заклучи дека општо гледано заедниците за учење од примерокот имаат поволни карактеристики во однос на сите категории од типологијата ($<1,5$). Категориите демографски карактеристики и организациски контекст имаат идентични аритметички средини ($M=1,49$), додека оние на категориите членство ($M=1,35$) и технолошка средина ($M=1,39$) се со пониска вредност и се поблиски една до друга (Табела 5).

Во прилог е и графички приказ на вкупните резултати за секоја категорија од типологијата на ниво на цел примерок ($N=81$) (Графикон 29).



Графикон 29: Графички приказ на вкупните резултати за секоја категорија од типологијата на ниво на цел примерок (N=81)

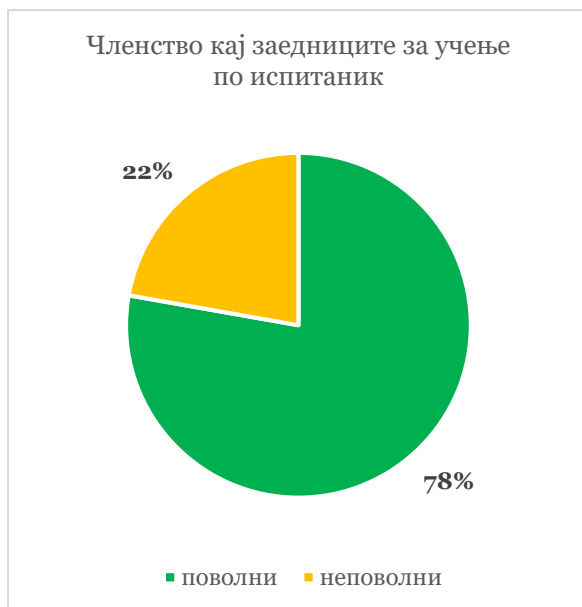
Графиконите 30-33 ја покажуваат состојбата на заедниците за учење со поволни наспроти неповолни карактеристики врз основа на постигнувањата на индивидуалните испитаници, при што за референтна вредност повторно се зема средината од максимумот (2) и минимумот (1), односно **1,5**: аритметичката средина $\leq 1,5$ се смета за поволна, а аритметичката средина $> 1,5$ се смета за неповолна. Ова се зема за основа на поделбата во групи испитаници според поволни vs неповолни карактеристики на заедниците за учење при мерењето на корелацијата со интринзичната мотивација, како дел од тестирањето на хипотезите.



Графикон 30



Графикон 31



Графикон 32



Графикон 33

Последниот дел од прашалникот вклучува инструмент за **мерење на интринзичната мотивација** во однос на учество во заедница за учење (понатаму во текстот „интринзична мотивација“). Тука се обработени податоците од инструментот на ниво на дескриптивни статистики за секој индикатор од инструментот поодделно.

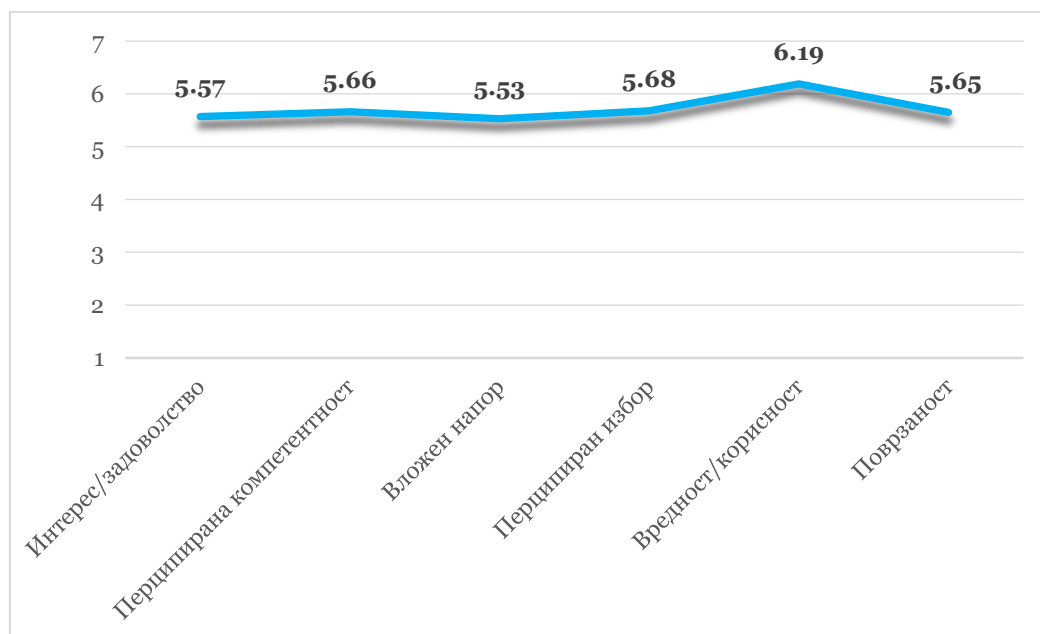
Табела 6: Дескриптивни статистики за индикаторите на интринзичната мотивација

	N	Min	Max	Mdn	M	SD
Интерес/задоволство	81	1.14	7	6	5.57	1.57
Перципирана компетентност	81	1.67	7	6	5.66	1.33
Вложен напор	81	1.40	7	6	5.53	1.59
Перципиран избор	81	1	7	7	5.68	1.81
Вредност/корисност	81	1	7	7	6.19	1.25
Поврзаност	81	1	7	6	5.65	1.59

Од овие резултати може да се забележи дека постигнувањата на инструментот за интринзична мотивација се прилично изедначени во однос на различните индикатори: интерес/задоволство ($M=5.57$), перципирана компетентност ($M=5.66$), вложен напор ($M=5.53$), перципиран избор ($M=5.68$) и поврзаност ($M=5.65$) и укажуваат на релативно високо ниво на интринзична мотивација на ниво на целиот примерок ($N=81$) (Табела 6).

Со позначајна разлика е индикаторот вредност/корисност ($M=6,19$) кој е повисок од останатите. Вредноста или корисноста се однесува на идејата дека луѓето интернализираат и развиваат повеќе саморегулачки активности кога сметаат дека искуството од една активност им е вредно или корисно. Исто така стандардното отстапување за овој индикатор ($SD=1,25$) укажува на поголема хомогеност во однос на одговорите на испитаниците. Оттука може да се заклучи дека повеќето од испитаниците сметаат дека учеството во заедницата за учење е вредно или корисно и тоа влијае позитивно врз нивната мотивација.

Во прилог е и графички приказ на резултатите за секој индикатор од инструментот за интринзична мотивација на ниво на цел примерок ($N=81$) (Графикон 34).



Графикон 34: Графички приказ на вкупните резултати за секој индикатор од инструментот за интринзична мотивација на ниво на цел примерок ($N=81$)

3.2 Наоди од тестирањето на истражувачките хипотези

Во овој дел од трудот се презентираат резултатите од тестирањето на истражувачките хипотези и нивните потхипотези преку тестирање на корелацијата меѓу дефинираните варијабли.

Хипотеза 1. Членовите на заедниците за учење со поповолни структурни карактеристики имаат поголема интринзична мотивација за професионален развој.

Со цел да се тестира оваа хипотеза, најпрво се пристапи кон утврдување на корелацијата меѓу структурните карактеристики на заедниците за учење од истражувачкиот примерок и интринзичната мотивација кај испитаниците со помош на Пирсоновиот коефициент на корелација. Табела 7 ги содржи резултатите од корелацијата за секоја категорија на структурните карактеристики поодделно.

Табела 7: Корелација на структурните карактеристики на заедниците за учење со интринзичната мотивација кај испитаниците

	Демографски карактеристики	Интринзична мотивација
Демографски карактеристики	1	-0.054
Интринзична мотивација		1
	Организациски контекст	Интринзична мотивација
Организациски контекст	1	-0.244*
Интринзична мотивација		1
	Членство	Интринзична мотивација
Членство	1	-0.073
Интринзична мотивација		1
	Технолошка средина	Интринзична мотивација
Технолошка средина	1	-0.005
Интринзична мотивација		1

* Корелацијата е статистички значајна на ниво $p=0,05$

Резултатите укажуваат на тоа дека **не постои** статистички значајна линеарна корелација меѓу интринзичната мотивација и структурните карактеристики на заедниците за учење: демографски карактеристики, членство и технолошка средина, додека пак **постои** статистички значајна корелација со организацискиот контекст ($r=-0.244$, $p<0.05$) (Табела 7).

За тестирањето на потхипотезите со цел да се утврди дали постојат значајни разлики во интринзичната мотивација кај испитаниците коишто се членови на заедници за учење со поволни наспороти оние со неповолни структурни карактеристики се користеше постапка на t-тест на независни примероци за потхипотезите на првата хипотеза.

Хипотеза 1.1. Членовите на заедниците за учење со поповолни демографски карактеристики имаат поголема интринзична мотивација за професионален развој во споредба со членовите на заедниците за учење со помалку поволни демографски карактеристики.

Табела 8: t-тест за разлики меѓу аритметичките средини на испитаниците со поволни и оние со неповолни демографски карактеристики на заедниците за учење во однос на интринзичната мотивација

	Демографски карактеристики	N	M	SD	df	t	p
Интринзична мотивација	поволни	43	5.75	0.96	79	0.36	0.72 $p > 0.05$
	неповолни	38	5.67	1.00			
	вкупно	81					

Од анализата на резултатите за оваа категорија може да се забележи дека групата испитаници што се членови на заедници за учење со поволни демографски карактеристики (N=43) се разликува незначително во поглед на добиената вредност на аритметичката средина (M=5,75 SD=0,96) во споредба со групата испитаници со неповолни карактеристики (N=38 M=5,67 SD=1,00) (Табела 8).

t-тестот покажа дека **не постои статистички значајна разлика ($t=0,36$ $p=0,72$; $p > 0,05$)** меѓу испитаниците со поволни и оние со неповолни демографски карактеристики на заедниците за учење во однос на интринзичната мотивација, со што се отфрла поставената Хипотеза 1.1.

Хипотеза 1.2. Членовите на заедниците за учење со поповолен организациски контекст имаат поголема интринзична мотивација за професионален развој во споредба со членовите на заедниците за учење со помалку поволен организациски контекст.

Табела 9: t-тест за разлики меѓу аритметичките средини на испитаниците со поволен и оние со неповолен организациски контекст на заедниците за учење во однос на интринзичната мотивација

	Организациски контекст	N	M	SD	df	t	p
Интринзична мотивација	поволни	58	5.89	0.85	31.8	2.30	0.03 $p < 0.05$
	неповолни	23	5.28	1.15			
	вкупно	81					

Од анализата на резултатите за оваа категорија може да се забележи дека групата испитаници што се членови на заедници за учење со поволен организациски контекст (N=58) се разликува во поглед на добиената вредност на аритметичката средина (M=5,89) во споредба со групата испитаници со неповолен организациски контекст (M=5,28) (Табела 9).

t-тестот покажа дека **постои статистички значајна разлика ($t=2,30$ $p=0,03$; $p<0,05$)** меѓу испитаниците со поволен и оние со неповолен организациски контекст на заедниците за учење во однос на интринзичната мотивација, со што се прифаќа поставената Хипотеза 1.2., односно испитаниците со поволен организациски контекст имаат повисоко ниво на интринзична мотивација во споредба со испитаниците со неповолен организациски контекст.

Хипотеза 1.3. Членовите на заедниците за учење со поповолно членство во заедниците имаат поголема интринзична мотивација за професионален развој во споредба со членовите на заедниците за учење со помалку поволно членство.

Табела 10: t-тест за разлики меѓу аритметичките средини на испитаниците со поволно и оние со неповолно членство кај заедниците за учење во однос на интринзичната мотивација

	Членство	N	M	SD	df	t	p
Интринзична мотивација	поволни	63	5.79	0.92	79	1.31	0.19 $p>0.05$
	неповолни	18	5.45	1.13			
	вкупно	81					

Од анализата на резултатите за категоријата членство може да се забележи дека групата испитаници што се членови на заедници за учење со поволно членство се разликува во поглед на добиената вредност на аритметичката средина (M=5,79) во споредба со групата испитаници со неповолно членство (M=5,45) (Табела 10).

Но, t-тестот покажа дека **не постои статистички значајна разлика ($t=1,31$ $p=0,19$; $p>0,05$)** меѓу испитаниците со поволно и оние со неповолно членство во заедниците за учење во однос на интринзичната мотивација, со што Хипотезата 1.3 се отфрла.

Хипотеза 1.4. Членовите на заедниците за учење со поповолна технолошка средина на заедниците имаат поголема интринзична мотивација за професионален развој во споредба со членовите на заедниците за учење со помалку поволна технолошка средина.

Табела 11: t-тест за разлики меѓу аритметичките средини на испитаниците со поволна и оние со неповолна технолошка средина кај заедниците за учење во однос на интринзичната мотивација

	Технолошка средина	N	M	SD	df	t	p
Интринзична мотивација	поволни	78	5.71	0.98	79	-0.23	0.82 $p>0.05$
	неповолни	3	5.84	0.87			
	вкупно	81					

Од анализата на резултатите за категоријата технолошка средина може да се забележи дека групата испитаници што се членови на заедници за учење со поволна технолошка средина се разликува незначително во поглед на добиената вредност на аритметичката средина ($M=5,71$) во споредба со групата испитаници со неповолна (помалку поволна) технолошка средина ($M=5,84$) (Табела 11).

t-тестот покажа дека **не постои статистички значајна разлика ($t=-0,23$, $p>0,05$)** меѓу испитаниците со поволна и оние со неповолна технолошка средина на заедниците за учење во однос на интринзичната мотивација, со што поставената Хипотеза 1.4. се отфрла.

По спроведениот t-тест на независни примероци и примена на Пирсоновиот коефициент на корелација со цел тестирање на потхипотезите 1.1 - 1.4. може да се заклучи дека **не постои** статистички значајна разлика меѓу испитаниците што се членови на заедници за учење со поповолни и оние со помалку поволни структурни карактеристики во однос на демографските карактеристики, членството и технолошката средина при споредба на нивото на интринзична мотивација. Тестирањето исто така покажа дека **постои** статистички значајна разлика меѓу испитаниците што се членови на заедници за учење со поповолни и оние со помалку поволни структурни карактеристики во однос на организацискиот контекст при споредба на нивото на интринзична мотивација. Оттука може да се заклучи дека **Хипотеза 1. Членовите на заедниците за учење кои се со поповолни структурни карактеристики имаат поголема интринзична мотивација за професионален развој – делумно се потврдува.**

Во последниот дел од ова истражување се утврдуваат разликите кај испитаниците што се членови на заедници за учење во поглед на интринзичната мотивација споредена со видот на организацијата во која работат и должината на работното искуство во неа. За тестирање на оваа хипотеза се користеше постапка на t-тест на независни примероци и анализа на варијанси (ANOVA).

Хипотеза 2. *Вработените во меѓународни организации, како и вработените со подолго работно искуство кои се членови на заедници за учење имаат поголема интринзична мотивација за професионален развој во споредба со вработените во домашните организации, како и вработените со покусо работно искуство.*

Со цел да се тестира оваа хипотеза, најпрво се пристапи кон утврдување на разликите во интринзичната мотивација во зависност од видот на организација (домашна vs меѓународна) во која се вработени испитаниците. За оваа цел се користеше постапка на t-тест на независни примероци.

Табела 12: t-тест за разлики меѓу аритметичките средини од интринзичната мотивација на испитаниците според видот на организација (домашни vs меѓународни) во кои работат

	Вид организација	N	M	SD	df	t	p
Интринзична мотивација	домашна	39	5.95	0.87	79	2.12	0.038 $p < 0.05$
	меѓународна	42	5.50	1.02			
	вкупно	81					

Од резултатите може да се забележи дека групата испитаници што се вработени во домашна организација/институција имаат поголема вредност на аритметичката средина за интринзичната мотивација ($M=5.95$) во споредба со групата испитаници вработени во меѓународна организација/институција ($M=5.50$). t-тестот покажа дека **постои статистички значајна разлика ($t=2.12$, $p<0.05$)** меѓу испитаниците што се членови на заедници за учење, а се вработени во домашна и оние вработени во меѓународна организација/институција во однос на интринзичната мотивација (Табела 12). Интересно е што овие резултати укажуваат на повисоко ниво на интринзична мотивација кај испитаниците вработени во домашна организација што е спротивно од поставената хипотеза.

За утврдување на разликите меѓу испитаниците со различна должина на работното искуство во организацијата се спроведе анализа на варијанса (ANOVA).

Табела 13: Резиме од ANOVA за разликите меѓу должината на работното искуство и интринзичната мотивација

Работно искуство	ANOVA							
	N	M	Извор на варирање	Сума од квадрати	df	Квадрат од аритметичка средина	F	p
<1 година	6	5.38	Меѓу групите	1.162	3	0.387	0.39	0.76 $p>0.05$
1-5 години	28	5.66	Во групите	74.964	77	0.974		
6-10 години	14	5.70	Вкупно	76.126	80			
>10 години	33	5.83						

Од резултатите може да се забележи дека **не постои статистички значајна разлика** кај испитаниците во однос на должината на работното искуство споредено со нивото на интринзична мотивација ($F=0,39$ $p>0,05$) и покрај тоа што средните вредности за интринзичната мотивација кај испитаниците со подолго работно искуство (6-10 години и >10 години) се повисоки во однос на оние со покусо (1-5 години и <1 година) (Табела 13).

По спроведените t-тест и анализа на варијанса (ANOVA) со цел да се тестира хипотеза 2 може да се заклучи дека не постои статистички значајна разлика меѓу интринзичната мотивација на испитаниците во однос на должината на работното искуство. Од друга страна, пак, постои статистички значајна разлика меѓу интринзичната мотивација во однос на видот на организација во која работат испитаниците (домашна vs меѓународна), но резултатите покажуваат повисоко ниво на интринзична мотивација кај испитаниците вработени во домашна организација што е спротивно на поставената хипотеза. Следствено на тоа **Хипотеза 2. Вработените во меѓународни организации, како и вработените со подолго работно искуство кои се членови на заедници за учење имаат поголема интринзична мотивација за професионален развој во споредба со вработените во домашните организации, како и вработените со покусо работно искуство – се отфрла.**

3.3 Дискусија

Многу современи организации се свесни дека традиционалниот начин на учење полека избледува и вработените честопати покажуваат отпор кон вообичаениот начин на обука и стекнување знаење, особено што со подемот на технологијата многу информации стануваат достапни со само еден „клик“ преку мноштво различни медиуми. Поради тоа неизбежно се поставува прашањето за тоа како во денешно време и под вакви околности би изгледал еден успешен систем за учење, размена на знаење и професионален развој во една организација. Таков систем несомнено би требало да содржи пристап до релевантни, лесно-достапни и навремени информации, но и можност за доживување искуство, поврзување, станување дел од една заедница. Заедниците за учење се дел од одговорот на овој предизвик. Тие се ефективна, финансиски исплатлива и лесно-достапна алатка за споделување знаење, можност за поврзување на вработените, промовирање вештини за решавање проблеми, како и ефикасно користење на организациските ресурси во служба на професионалниот развој на вработените. Освен придобивките во однос на професионалниот развој, заедниците за учење нудат и други придобивки и за поединците и за организацијата: „заедниците за учење овозможуваат контекст за полесна употреба на знаењето, нудат брз одговор на потребите и проблемите со кои се соочуваат вработените и ја ублажуваат кривата на учење кај новите вработени“ (Lesser & Storck, 2001). Тие ја поттикнуваат иновацијата и „овозможуваат генерирање идеи за нови продукти и услуги“ и „се сметаат за важно средство за развивање и одржување на долгорочната институционална меморија“ (Lesser & Storck, 2001).

Заедниците за учење се тема со огромен потенцијал за истражување. Како релативно нов концепт кој за првпат се јавува во литературата во 90-тите години на 20 век, тие сè повеќе наоѓаат практична примена во корпоративниот свет, но и во образованието, општествените дејности и науката. Имајќи предвид дека во современите организации сè уште постои недоволно разбирање за тоа како ефективно се создава знаењето и на кој начин треба да се инвестира понатаму, од исклучителна важност е да се разберат ефектите и придобивките од користењето на заедниците за учење како платформа за споделување знаење и форма на професионален развој. И покрај ваквиот потенцијал како тема за

истражување, во литературата има ограничен број истражувања што ги разгледуваат заедниците за учење. Повеќето од нив се насочени кон дефинирање на факторите за успех на заедниците за учење и утврдување на ефективностa во постигнувањето на целта што ја имаат. Голем дел од нив укажуваат на тоа дека мотивацијата, особено интринзичната, е еден од клучните фактори за успех на заедниците за учење. За воопшто да може да се случи размена на знаење, вработените мора пред сè да бидат мотивирани да го споделуваат своето знаење. Интринзичната мотивација поврзана со учеството во една заедница за учење го вклучува задоволството што неминовно произлегува од учеството во самата активност, како и подобрениот углед во организацијата, можноста за професионален развој, кариерен раст и добивање статус во заедницата. Од ваквите истражувања само мал број ја имаат за тема мотивацијата кај вработените поврзана со нивното учество во заедниците за учење и главно ја разгледуваат како фактор за учество и активност во заедницата, но не и од аспект на ефект или резултат од учеството во заедницата.

Во Република Северна Македонија, концептот е сè уште нов и во домашната литература единствени истражувања на оваа тема се оние поврзани со проект инициран во 2015 година од Фондацијата „Чекор по чекор“ за воспоставување на заедници за учење меѓу наставниците во средни и основни училишта во Република Северна Македонија. Нема јавно-достапни податоци за присуство на заедници за учење како практика во други организации и институции, ниту пак индикации дека се користат стратешки како дел од планот за континуирано учење и развој на вработените.

Во обид да понуди одговори за ваквите аспекти каде што постојат очигледни недостатоци во литературата, истражувањето од овој магистерски труд имаше двојна цел: 1) да даде своевиден увид во состојбата со примената на заедниците за учење во Република Северна Македонија преку утврдување на присуството на оваа практика во различни видови организации и институции, како и преку дефинирање на структурните карактеристики на постоечките заедници за учење и 2) да утврди дали постои поврзаност меѓу заедниците за учење и интринзичната мотивација на вработените за учење и професионален развој во организациите и институциите во кои постојат заедниците за учење.

За да се постигне првата цел се користеше типологијата на структурни карактеристики на заедниците за учење развиена од тим професори од Бизнис школата HEC Montreal во Канада, Лин Дубе, Ен Бури и Реал Џејкоб, со цел да се утврдат карактеристиките што одат во прилог на успешни или ефективни заедници за учење. Типологијата е составена од четири категории карактеристики и е опишана во форма на континуум, при што, колку една заедница е поблиску до десната страна на континуумот, толку таа е покомплексна, а со тоа е и поголема веројатноста за проблеми и предизвици во нејзиното функционирање. Притоа структурните карактеристики поврзани со десната страна на континуумот се сметаат за помалку поволни (неповолни). За втората цел, пак, се користеше инструмент за мотивација конструиран од страна на психолозите Едвард Диси и Ричард Рајан наречен Инвентар на интринзична мотивација (Intrinsic Motivation Inventory – IMI) наменет за проценка на субјективното искуство на испитаниците во врска со определна активност, во случајот учеството во заедниците за учење.

Истражувањето беше спроведено во периодот август-септември 2021 година врз примерок од испитаници по случаен избор, составен од вработени од различни граѓански организации, училишта и институции (локални и меѓународни) што делуваат во Република Северна Македонија. Податоците од испитаниците беа собрани преку дигиталната платформа SurveyMonkey со прашалник што ја содржеше типологијата на структурните карактеристики на заедниците за учење како и инструментот за интринзична мотивација (Прилог 1). Од 166 испитаници вклучени во истражувањето само 81 испитаник се изјасниле дека се дел од некаква заедница за учење и само тие беа земени предвид за тестирањето на хипотезите. За утврдување на корелацијата меѓу варијаблите беше користен Пирсоновиот коефициент на корелација, а за тестирање на значајноста на разликите меѓу споредуваните групи се користеше t-тест на независни примероци и АНОВА.

Првиот дел од прашалникот содржеше прашања за демографски податоци на испитаниците како и прашања поврзани со постоењето на заедница за учење. На ова прашање од вкупниот број испитаници (N=166), **53%** се изјасниле дека во нивната организација/институција постои некаква форма на заедница за учење (Графикон 8), што е значителен процент имајќи предвид дека нема достапни

податоци поврзани со оваа практика кај нас. Од вкупниот број филтрирани испитаници (N=81) врз основа на одговорот на прашањето дали во нивните организации постои заедница за учење, **48%** се изјасниле дека работат во домашна организација/институција, а **52%** се изјасниле дека работат во меѓународна организација/институција (Графикон 5 и 6). Во однос на видот на организација според дејноста, пак, **55%** се вработени во организации од граѓанскиот сектор, **32%** во училишта, **6,5%** во институции и исто толку се од сосема друг сектор (Графикон 7).

На прашањето да објаснат со неколку зборови за каков вид заедници за учење се работи најчести одговори беа: групи за споделување и учење едни од други; групи за размена на идеи, мислења и искуства; групи во кои поискусните ги подучуваат помалку искусните вработени; примена на теоријата научена од обуки во пракса; пренос на експертиза, промовирање на концептот на доживотно учење; промовирање креативност и иновации; разни тематски групи од интерес на вработените. Од некои одговори можеше да се заклучи и дека ваквата практика честопати се меша со други организациски форми за развој на вработените. Некои од практиките се опишани како неформални, а кај дел од нив се работи за онлајн платформа со голем број формални и неформални заедници.

Ова укажува на фактот дека заедниците за учење сепак постојат како практика кај нас и се со различна намена, начин на организираност и формализираност во различните работни средини. Во рамките на овој примерок може да се забележи дека заедниците за учење се присутни во различни сфери на општествените дејности и се застапени речиси подеднакво и во домашните и во меѓународните организации, но и дека се почеста практика во организациите од граѓанскиот сектор во споредба со училиштата и другите видови институции.

Поврзаност на структурните карактеристики на заедниците за учење со интринзичната мотивација

Првата хипотеза во ова истражување постулираше дека: *Членовите на заедниците за учење со поповолни структурни карактеристики имаат поголема интринзична мотивација за професионален развој.*

Во поглед на структурните карактеристики, според типологијата на Дубе, Бури и Џејкоб, истражувањето покажа дека, општо гледано, заедниците за учење од примерокот имаат поволни карактеристики во однос на сите четири категории од типологијата: демографски карактеристики, организациски контекст, членство во заедницата и технолошка средина (Табела 5, Графикон 29). Интересно е да се забележи дека значителен процент на заедниците за учење од примерокот имаат определени поповолни карактеристики во различните категории. Од категоријата демографски карактеристики се издвојуваат генералната ориентација на заедниците за учење, при што **61%** од испитаниците ја оцениле својата заедница како операционална со фокус на практичната работа и теми поврзани со секојдневните работни задачи на вработените (Графикон 11), како и староста или времето на постоење при што **70%** од испитаниците одговориле дека нивната заедница за учење постои подолго време (Графикон 12). Од категоријата организациски контекст се издвојуваат работната средина во однос на заедницата за учење, која **84%** од испитаниците ја оцениле како поттикнувачка (Графикон 16), како и нивото на достапност на ресурсите, кое **77%** од испитаниците го оцениле како високо (Графикон 17). Од категоријата членство, пак, се издвојуваат пријавувањето членови во заедницата за учење, кое **70%** од испитаниците го оцениле како доброволно (Графикон 23), претходното искуство на членовите, при што **83%** од испитаниците одговориле дека нивната заедница за учење се заснова врз веќе-постоечка мрежа на вработени (Графикон 24) и, една од веројатно најважните карактеристики, релевантноста на темата на заедницата за учење, при што дури **96%** од испитаниците ја оцениле како сосема релевантна за секојдневната работа (Графикон 26).

За да се разгледа поврзаноста меѓу структурните карактеристики и интринзичната мотивација беше спроведено тестирање на првата хипотеза и нејзините потхипотези со примена на t-тест на независни примероци (Табела 8-11). Наодите покажаа дека постои статистички значајна разлика ($t=2,30$ $p<0,05$) меѓу нивото на интринзична мотивација кај испитаниците што се членови на заедници за учење со поволни во споредба со оние со неповолни структурни карактеристики единствено во однос на категоријата организациски контекст, што би значело дека испитаниците што се членови на заедници за учење со

поповолен организациски контекст имаат повисоко ниво на интринзична мотивација.

Категоријата организациски контекст се однесува на елементите на контекстот во кој опстојува заедницата за учење и тоа: процесот на создавање, организациските рамки, средината, достапноста на ресурси, степенот на формализираност и структурата на лидерството. Во литературата општо гледано заедниците за учење се разгледуваат како едно-димензионални конструкти, без дефинирачки карактеристики што ги двојат една од друга и само мал број студии ги разгледуваат нивните уникатни карактеристики, како на пример нивната цел или развојната фаза во којашто се. Венгер и неговите соработници зборуваат за тоа дека заедниците за учење може да се јават во различни форми во зависност од: големината, животниот век, географската раширеност, процесот на создавање и степенот на формализираност, но не одат до таму да ги дефинираат и класифицираат ваквите карактеристики. Прв ваков обид е истражувањето на Дубе, Бури и Џејкоб што резултира со нивната типологија на структурни карактеристики. Со неа тие ја потврдуваат својата хипотеза дека „различните структурни карактеристики на заедниците за учење носат различни предности и предизвици“ и укажуваат на тоа дека „за да биде успешна една заедница за учење потребни се менаџерски одлуки и чекори што соодветствуваат на уникатните обележја на таа заедница“ (Dubé, Bourhis, & Jacob, 2006). Во својата студија Дубе, Бури и Џејкоб тврдат дека најважниот фактор за вработените да се вклучат во активностите на заедниците за учење е токму организациската култура и како таа ги поттикнува вработените на учество, но и како обезбедува средина во која тоа учество се вреднува. Нивната студија уште покажува и дека средината, релевантноста на темата на заедницата за учење во однос на работата на членовите и степенот до кој заедницата е всадена во организациската структура се трите структурни карактеристики што се најодговорни за успехот или неуспехот на една заедница за учење во нејзините зачетоци.

Сето ова оди во прилог на сознанијата од истражувањето во овој магистерски труд што покажаа дека заедниците за учење не само што се присутни во локалниот контекст во различни видови организации и институции, туку и дека повеќето од нив постојат веќе подолго време, имаат поволна организациска средина, соодветна институционална поддршка и теми што се релевантни на

секојдневната работа на членовите. Од сето ова може да се заклучи дека заедниците за учење што постојат кај нас се ефикасни и успешни како практики, а оние со поповолен организациски контекст влијаат позитивно врз интринзичната мотивација за учење и развој на нивните членови.

Поврзаност на видот на организација и должината на работното искуство со интринзичната мотивација

Втората поставена хипотеза во ова истражување гласи: *Вработените во меѓународни организации, како и вработените со подолго работно искуство кои се членови на заедници за учење, имаат поголема интринзична мотивација за професионален развој во споредба со вработените во домашните организации, како и вработените со покусо работно искуство.*

Во однос на видот на организација/институција во која работат испитаниците, како што беше наведено погоре, **48%** се изјасниле дека работат во домашна, а **52%** во меѓународна организација/институција (Графикон 5 и 6) од што се гледа дека примерокот е успешно избалансиран во однос на оваа релевантна варијабла. Претпоставката во овој дел од хипотезата беше дека заедниците за учење се почеста и повообичаена практика во меѓународните организации каде што се користат стратешки со цел мотивирање и поврзување на вработените како дел од иновативните методи на менаџмент на знаење. Претпоставката исто така беше во насока на тоа дека заедниците за учење не се присутни или пак не се свесно и стратешки воведени во домашните организации, на што укажуваше недостатокот на податоци во домашната литература. При тестирањето на поврзаноста на видот на организацијата со интринзичната мотивација, кај испитаниците се забележа дека оние што се вработени во домашна организација/институција имаат поголема вредност на аритметичката средина за интринзичната мотивација ($M=5,95$) во споредба со оние вработени во меѓународна организација/институција ($M=5,50$) (Табела 12). t -тестот, пак, покажа дека постои статистички значајна разлика ($t=2,12$ $p<0,05$) меѓу испитаниците што се членови на заедници за учење, а се вработени во домашна и оние вработени во меѓународна организација/институција во однос на интринзичната мотивација (Табела 12). Интересно е што овие резултати укажуваат на повисоко ниво на интринзична мотивација кај испитаниците

вработени во домашна организација што е спротивно од поставената хипотеза. За жал во ова истражување нема дополнителни податоци што би можеле да послужат за посоодветно толкување на ваквиот наод, на пример анализа според видот на организацијата во однос на сферата на делување (ваквото прашање не беше задолжително) како би се добиле повеќе информации за средините каде заедниците за учење се поприсутни и подобро разбирање на нивните карактеристики и поврзаноста со мотивацијата. Од она што може да се заклучи, ваквиот наод повторно оди во прилог на заклучоците од претходната хипотеза.

Во однос на должината на работното искуство во организацијата/институцијата, од вкупниот број испитаници ($N=81$), **8%** се изјасниле дека работат помалку од една година, **34%** од 1-5 години, **17%** од 6-10 години и **41%** повеќе од 10 години (Графикон 4). Оттука може да се заклучи дека доминираат испитаниците со поголемо работно искуство (~58%), наспроти оние со помало работно искуство (~42%). Тука претпоставката беше дека вработените со подолго работно искуство во организацијата/институцијата би биле помотовирани од учеството во заедницата за учење поради статусот на поiskusни, „експерти“ на дадени теми и можноста да придонесат повеќе кон активностите на заедницата, за разлика од помалку искусните на кои им треба време за да стасаат до тоа ниво на интеракција. Ова се поврзува и со концептот за легитимно периферно учество на Лејв и Венгер што го опишува процесот на интеракција на новите членови на една заедница за учење пред целосно да се вклучат во активностите на заедницата и да стекнат улога на експерт (Lave & Wenger, 1991).

По спроведувањето на анализата на варијанса АНОВА се утврди дека не постои статистички значајна разлика кај испитаниците во однос на должината на работното искуство споредено со нивото на интринзична мотивација ($F=0,39$ $p>0,76$) и покрај тоа што средните вредности за интринзичната мотивација кај испитаниците со подолго работно искуство се повисоки во однос на оние со покусо (Табела 13).

И покрај тоа што тестирањето на двете хипотези не резултираше со цврсти докази за поврзаност на дефинираните варијабли со интринзичната мотивација, она што може да се забележи е дека општото ниво на интринзична мотивација во однос на учество во определена активност, во случајот учество во заедница за

учење, на ниво на целиот примерок е сепак релативно високо. Постигнувањата на инструментот за интринзична мотивација се прилично изедначени во однос на различните индикатори/скали: интерес/задоволство $M=5,57$, перципирана компетентност $M=5,66$, вложен напор $M=5,53$, вредност/корисност $M=6,19$, перципиран избор $M=5,68$ и поврзаност $M=5,65$ (скоровите се на Ликертова скала 1-7) (Табела 6, Графикон 34). Интересен е фактот што индикаторот вредност/корисност покажува повисока вредност во однос на останатите $M=6,19$. Исто така стандардното отстапување за овој индикатор $SD=1,25$ укажува на поголема хомогеност во однос на одговорите на испитаниците (Табела 6). Толкувањето на ваквиот наод би било дека повеќето од испитаниците го сметаат учеството во заедницата за учење вредно или корисно и тоа влијае позитивно врз нивната мотивација за учење.

Интринзичната мотивација игра важна улога во процесот на учење и бидејќи резултатите од неа се високо-квалитетно учење и креативност, исклучително важно е да се разберат факторите што ја поттикнуваат. Различни теоретичари зборуваат за различни фактори што имаат позитивно влијание врз интринзичната мотивација, некои од нив се: вербата во себе и сопствената компетентност, ориентацијата кон целите, или пак тежината на самата задача. Во теоријата за самоопределба Едвард Диси и Ричард Рајан тврдат дека поединците имаат интринзична тенденција да истражуваат, да разберат и да присвојат појави од нивното опкружување. Ваквата тенденција е основа за љубопитност, обиди за усовршување на вештините и мноштво други интринзично мотивирани однесувања што резултираат со раст и развој. Социјалниот контекст што ги поттикнува напорите на поединците за задоволување на трите вродени психолошки потреби – автономија, компетентност и поврзаност – им овозможува да ја одржат интринзичната мотивација и со тоа да промовираат поголема вклученост, поквалитетно учење и подобрена лична адаптација во средината во која се учи.

Во рамките на оваа теорија Диси и Рајан го дефинираат и поимот „саморегулација“ и го објаснуваат како континуум на кој поединците можат да бидат повеќе или помалку саморегулирани во однос на определено однесување. Највисокото ниво на саморегулација подразбира дејства што се преземаат самоволно, бидејќи поединецот ги смета за интересни, корисни или важни,

додека најниското ниво вклучува дејства што се случуваат единствено бидејќи поединецот се чувствува обврзан да ги прави од страна на надворешен фактор. Индикаторот за вредност/корисност на Инвентарот за интринзична мотивација се однесува на идејата дека луѓето развиваат повеќе саморегулирачки активности и стануваат само-мотивирани тогаш кога сметаат дека една активност ги има овие квалитети (Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991).

Во прилог на ова одат и истражувањата на Хемаси и Ксанда, како и оние на Дубе, Бури и Џејкоб. При разгледувањето на влијанието на определни карактеристики на заедниците за учење врз општата ефективност на заедницата, Хемаси и Ксанда забележале дека испитаниците биле речиси едногласни во нивните одговори поврзани со корисноста и ефикасноста на заедниците за учење во нивната организација. Од ова тие заклучиле дека заедниците за учење навистина имаат потенцијал да создадат вредност преку зголемување на ефикасноста на перформансата на вработените која се јавува како резултат од достапноста до идеи, знаење и успешни практики што се споделуваат меѓу членовите на заедниците за учење. Освен тоа, тие покажале и дека посветеното членство и активната вклученост во активностите на заедницата имаат директно влијание врз работната перформанса на членовите. Од друга страна, пак, членовите кои се свесни за ваквите позитивни ефекти од членувањето во заедницата за учење и се чувствуваат поврзани со останатите членови, самите сметаат дека нивната заедница за учење е поефективна (Hemmasi & Csanda, 2009). Ваквите наоди ги потврдуваат наодите од истражувањето на Дубе, Бури и Џејкоб во кое тие тврдат дека недостатокот на релевантност на темата на заедниците е важна причина за неуспех на заедницата за учење, а од друга страна пак перцепцијата дека знаењето што се споделува меѓу членовите е корисно и применливо, емоционалната поврзаност меѓу членовите, влијанието на членувањето во заедницата врз работата на членовите, како и когнитивната проценка дека нивната заедница е ефективна се силни предиктори на задоволство од искуството во заедницата за учење (Dubè, Bourhis, & Jacob, 2005).

Како заклучок би можело да се каже дека наодите од истражувањето од овој магистерски труд ги потврдуваат претходните наоди во однос на тоа дека интринзичната мотивација е исклучително важен фактор за учество во една

заедница за учење, но и дека е подеднакво важен резултат или ефект од учеството во заедницата.

Недостатоци на истражувањето и напомени за понатамошни истражувања

Истражувањето во рамките на овој труд дава теориска рамка и нуди емпириски наоди што можат да послужат како солидна основа за понатамошни истражувања на темата заедници за учење во нашиот локален контекст. Но, како и секое истражување и ова има свои недостатоци и ограничувања што е потребно да се напоменат. Главните недостатоци на ова истражување одат во две насоки: недостатокот од податоци од претходни истражувања на темата, особено во домашната литература и методолошки недостатоци во поглед на користените инструменти и целната групата испитаници.

Недостатокот од податоци или воопшто претходни истражувања на темата за заедниците за учење беше голем предизвик на почетокот на ова истражување, а и своевиден ризик за успехот на истражувањето. Бидејќи имаше потреба од промена на целната група испитаници за истражувањето (првичната требаше да биде само во рамки на една организација каде што се знаеше дека постојат заедници за учење), а немаше доволно сознанија за постоењето на заедниците за учење како практика кај нас, ризикот беше истражувањето да биде сосема неуспешно и да не ги исполни условите во однос на соодветен примерок. Освен тоа, недостатокот на претходни истражувања дава лимитирани ресурси за споредба и влијае врз квалитетот на теориската рамка за истражувањето. Уште еден дополнителен предизвик беше неможноста да се стапи во контакт со авторите на проектот од Фондацијата „Чекор по чекор“ за основање на заедници за учење во училиштата во Северна Македонија, како би се искористиле сознанијата од тој проект како основа за ова истражување.

Во однос на методолошките недостатоци во поглед на инструментите што се користеа во ова истражување, важно е да се напомене дека типологијата на структурните карактеристики на заедниците за учење е релативно „млада“ (создадена во 2006 година) и освен истражувањата на авторите на типологијата нема други истражувања што ја користат како инструмент, за да би можело да се

направи споредба со наодите од ова истражување. Фактот дека типологијата е сè уште „млада“ води кон претпоставката дека како се учи повеќе за заедниците за учење како практика, така постои можност и таа да еволуира и да се менува. Освен тоа, типологијата во истражувањата на Дубе, Бури и Џејкоб се користи главно како алатка за утврдување на ефикасноста и успешноста на заедниците за учење, но тие не нудат поврзување на типологијата со мотивацијата на членовите во заедниците. Таа е замислена како континуум со цел да може да ги опфати сите варијации на карактеристики што би можела да ги има една заедница за учење. Поради поедноставување на податоците во ова истражување не беше користен континуум, туку прашањата за секоја карактеристика поодделно беа претставени со номинални вредности, што веројатно дава и малку поинаква слика во однос на карактеристиките на заедниците за учење од примерокот. И на крајот, оваа типологија се чини како одлична алатка за фокусирани истражувања во рамки на една организација (како што требаше да биде оригиналното истражување) каде би можело да се направи подетално мапирање на карактеристиките на одделните заедници за учење, за разлика од поопштата природа на ова истражување. И покрај тоа, како што се наведе во делот „Дискусија“, типологијата сепак се покажа како успешна во утврдувањето на фактот дека заедниците за учење се дел од нашиот локален контекст и дека тие се ефикасни и успешни како практики, како и во делумно потврдување на хипотезата за поврзаноста меѓу структурните карактеристики (конкретно организацискиот контекст) и интринзичната мотивација на членовите на заедниците за учење.

Во однос на целната група испитаници главниот предизвик беше да се дојде до соодветен број испитаници за да се задоволат барањата на примерокот. Иако се утврди дека заедниците за учење постојат како практика, тоа беше случај само кај определен број од вкупниот број испитаници, што резултираше со само една третина валидни прашалници од вкупниот број пополнети прашалници ($N=263$ vs $N=81$). Освен тоа, резултатите во однос на структурните карактеристики на заедниците за учење се темелат на самопроценка од страна на испитаниците што остава простор за субјективност или недоволна информираност/запознаеност на испитаниците со нивните заедници за учење. Пообјективни и веродостојни податоци би се добиле доколку се интервјуираат координаторите/лидерите на

таргетирани заедници за учење, со користење на типологијата, па потоа се пристапи кон проценка на интринзичната мотивација кај испитаници од истите тие заедници за учење.

Во однос, пак, на понатамошни истражувања, несомнено е дека темата има огромен потенцијал и е исклучително интересна за истражување. Би било интересно да се земе како варијабла за следно истражување разликата меѓу заедниците за учење во училиштата наспроти оние во организациите во Северна Македонија и да се направи подетална анализа на карактеристиките на постоечките практики за да се има подобро разбирање за поврзаноста на заедниците за учење со мотивацијата за учење кај вработените во тие средини. Би било интересно да се разгледа и состојбата во корпоративниот сектор, бидејќи во литературата многу од истражувањата се направени токму таму и би имало можност за споредба на наодите. Исто би можело да се разгледа културолошкиот аспект на споделување знаење во заедниците и поврзаните фактори што би можеле да влијаат позитивно или негативно на тој процес. Таквите истражувања би дале поконкретни препораки, специфични за секој сектор и за локалниот контекст, во однос на стратегии за формирање и одржување ефективни заедници за учење и успешно споделување знаење во истите.

4. ЗАКЛУЧНИ СОГЛЕДУВАЊА

Истражувањето од овој магистерски труд нуди одговори и перспективи на неколку важни прашања поврзани со заедниците за учење како практика во организациите и институциите од локалниот контекст каде постои недостаток од емпириски наоди: дали заедниците за учење се користат свесно и стратешки како практика во организациите и институциите кај нас и која е поврзаноста меѓу членувањето во заедниците за учење и интринзичната мотивација на вработените.

Истражувањето ги нуди следните заклучни согледувања:

- Заедниците за учење постојат како практика во локалниот контекст и се со различна намена, начин на организираност и формализираност во различните работни средини.
- Тие се присутни во различни сфери на општествените дејности и се застапени речиси подеднакво и во домашните и во меѓународните организации, а се повообичаена практика за организациите од граѓанскиот сектор во споредба со училиштата и другите видови институции.
- Повеќето од заедниците за учење кај нас постојат подолго време, имаат поволна организациска средина, соодветна институционална поддршка и теми што се релевантни на секојдневната работа на членовите што оди во прилог на ефикасни и успешни практики.
- Создавањето организациска средина што го поттикнува споделувањето знаење е клучно за ефективност на заедниците за учење и организациите треба да изнајдат начин да го промовираат споделувањето знаење како нешто што има придобивки и за заедницата и за вработените.
- Заедниците за учење со поволен организациски контекст влијаат позитивно врз интринзичната мотивација за учење и развој на нивните членови.
- Вработените во домашните организации/институции што се членови на заедници за учење покажуваат повисоко ниво на интринзична мотивација во споредба со оние од меѓународни организации/институции.

- Не постои статистички значајна разлика меѓу интринзичната мотивација на испитаниците во однос на должината на работното искуство.
- Интринзичната мотивација е исклучително важен фактор за учество во една заедница за учење, но и подеднакво важен резултат или ефект од учеството во заедницата.
- Кога членовите на заедницата го сметаат учеството во заедницата за учење за вредно или корисно, тоа влијае позитивно врз нивната интринзична мотивација за учење. Ова оди во прилог на наодите од повеќе истражувања и е директно поткрепено со теоријата за самоопределба на Едвард Диси и Ричард Рајан. Од тоа може да се заклучи дека кога вработените имаат перцепција дека знаењето што се споделува меѓу членовите во заедницата за учење е корисно и применливо тоа резултира со љубопитност, обиди за усовршување на вештините и мноштво други интринзично мотивирани однесувања и како краен ефект - раст и развој.

За разлика од статичните системи за менаџирање на знаењето, заедниците за учење нудат поинаков пристап на создавање и користење на знаењето, со фокус на луѓето и социјалните структури. Ова им овозможува на вработените да бидат поврзани и да учат едни од други и влијае позитивно врз нивната мотивација за континуиран професионален развој. Со својот потенцијал за развој на вработените, заедниците за учење несомнено придонесуваат кон зајакнување на човечките ресурси, а со тоа и кон конкурентска предност на самите организации каде што постојат.

ЛИТЕРАТУРА

- Ardichvili, A.** (2008). *Learning and Knowledge Sharing in Virtual Communities of Practice: Motivators, Barriers and Enablers*. Advances in Developing Human Resources (ADHR).
- Bandura, A.** (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bourhis, A., Dubé, L., & Jacob, R.** (2005). *The Success of Virtual Communities of Practice: The Leadership Factor*. The Electronic Journal of Knowledge Management Volume 3, стр. 23-34.
- Brown, B.** (2017). *Social Learning Theory at the Workplace*. Преземено од Bizfluent: <https://bizfluent.com/info-8405262-social-learning-theory-workplace.html>
- Cambridge, D., & Suter, V.** (2005). *A Step-by-Step Guide for Designing & Cultivating Communities of Practice in Higher Education*. EDUCAUSE Learning Initiative (ELI).
- Cherry, K.** (2021). *Social Learning Theory*. Преземено од VeryWell Mind: <https://www.verywellmind.com/social-learning-theory-2795074>
- Correia, A. M., Mesquita, A., & Paulos, A.** (2010, 01). *Innovation Through Virtual Communities of Practice: Motivation and Constraints in the Knowledge-Creation Process*. Projectics / Proyéctica / Projectique, стр. 39-49.
- Deci, E., & Ryan, R.** (2000). *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*. Contemporary Educational Psychology.
- Deci, E., Vallerand, R., Pelletier, L., & Ryan, R.** (1991). *Motivation and Education: The Self-Determination Perspective*. Educational Psychologist, 26 (3 & 4), стр. 325-346.
- Denny, J.** (2020). *The 70-20-10 Model*. Преземено од Growth Engineering: <https://www.growthengineering.co.uk/70-20-10-model/>
- Dubé, L., Bourhis, A., & Jacob, R.** (2005). *The Impact of Structuring Characteristics on the Launching of Virtual Communities of Practice*. Journal of Organizational Change Management.
- Dubé, L., Bourhis, A., & Jacob, R.** (2006). *Towards a Typology of Virtual Communities of Practice*. Interdisciplinary Journal of Information, Knowledge and Management.
- Farnese, M. L., Barbieri, B., Chirumbolo, A., & Patriotta, G.** (2019). *Managing Knowledge in Organizations: A Nonaka's SECI Model Operationalization*. Frontiers in Psychology, стр. 27-30. Преземено од <https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2019.02730>

- Gonçalves, L.** (2020). *Why Are Communities of Practice Important?* Преземено од ADAPT Methodology®: <https://adaptmethodology.com/why-is-communities-of-practice-important/>
- Hajric, E. (2010).** *Communities of Practice*. Преземено од KM Tools: <http://www.knowledge-management-tools.net/communities-of-practice.php>
- Hemmasi, M., & Csanda, C.** (2009). *The Effectiveness of Communities of Practice: An Empirical Study*. Journal of Managerial Issues.
- LaMarco, N.** (2019). *How to Apply the Social Learning Theory in Practice?* Преземено од Chron.: <https://smallbusiness.chron.com/>
- Lave, J., & Wenger, E.** (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Lesser, L., & Storck, J.** (2001). *Communities of Practice and Organizational Performance*. IBM Systems Journal, 40, стр. 831-841.
- Li, L., Grimshaw, J., & Nielsen, C.** (2009). *Use of Communities of Practice in Business and Health Care Sectors: A Systematic Review*. Implementation Sci 4, стр. 27. Преземено од <https://doi.org/10.1186/1748-5908-4-27>
- McDermott, R.** (2001). *10 Critical Success Factors in Building Communities of Practice*. Community Intelligence Labs.
- McLeod, S.** (2016). *Albert Bandura's Social Learning Theory*. Преземено од Simply Psychology: <https://www.simplypsychology.org/bandura.html>
- Monteiro, V., Mata, L., & Peixoto, F.** (2015). *Intrinsic Motivation Inventory: Psychometric Properties in the Context of First Language and Mathematics Learning*. Psicologia: Reflexão e Crítica, стр. 434-443.
- O'Hara, D.** (2017). *Intrinsic Motivation*. Преземено од American Psychological Association: <https://www.apa.org/members/content/intrinsic-motivation>
- Pandey, A.** (2017). *The 70-20-10 Model*. Преземено од EI Design PVT. LTD.: <https://www.eidesign.net/>
- Simon, B.** (2017). *Knowledge Management*. Преземено од Smartsheet: <https://www.smartsheet.com/knowledge-management-101>
- Underwood, J., & Joshevska, M.** (2019). *A Proposed Typology of Knowledge Sharing within Communities of Teachers: A Comparative Case Study Focusing on England and Macedonia*. IAFOR Journal of Education, стр. 113-128.
- Vygotsky, L.** (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological processes*. London: Harvard University Press.
- Wenger, E.** (1998). *Communities of Practice and Social Learning Systems: The Career of a Concept*. Cambridge University.

- Wenger, E.** (1998). *Communities of Practice: Learning as a Social System*. Systems Thinker.
- Wenger, E.** (2015). *Introduction to Communities of Practice*. Преземено од Wegner-Trayner: <https://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>
- Wenger, E., & Snyder, W. M.** (2000). *Communities of Practice: The Organizational Frontier*. Harvard Business Review.
- Wenger, E., White, N., & Smith, J.** (2009). *Digital Habitats: Stewarding Technology for Communities*. Portland, OR: CPSquare.
- Арнаудова, В.** (2019). *Мотивација на вработените*. Скопје: Филозофски факултет.
- Арнаудова, В., & Попоски, К.** (2010). *Мотивација*. Скопје: Филозофски факултет.
- Јошевска, М.** (2017). *Прирачник за заедници за учење*. Фондација за образовни и културни иницијативи „Чекор по чекор“. Скопје.
- Непознат автор.** *The 70-20-10 Model*. (2014). Преземено од Training Industry. <https://trainingindustry.com/wiki/content-development/the-702010-model-for-learning-and-development/>
- Непознат автор.** National Academies of Sciences Engineering and Medicine. (2018). *How People Learn II: Learners, Contexts, and Cultures*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Непознат автор.** (2016). *Learning Theories*. GSI Teaching & Resource Center, University of Berkeley. Преземено од <https://gsi.berkeley.edu/gsi-guide-contents/learning-theory-research/>
- Непознат автор.** (2019). *Годишен извештај*. Фондација за образовни и културни иницијативи „Чекор по чекор“. Скопје.

ПРИЛОЗИ

Прилог 1: Прашалник и инструмент за интринзична мотивација

ПРАШАЛНИК ЗА МАГИСТЕРСКИ ТРУД

Почитуван/а,

Овој прашалник е дизајниран за потребите на истражување што ќе се искористи за изработка на магистерски труд на тема „Улогата на заедниците за учење во мотивирање на вработените за професионален развој“.

Целна група на ова истражување се вработените во меѓународни и локални организации од граѓанскиот сектор и училишта од Македонија.

Овој прашалник е составен од неколку дела и секој дел содржи упатство за пополнување и подетално објаснување на важните концепти опфатени во ова истражување. Пополнувањето на целиот прашалник би Ви одземало 15-20 минути од Вашето време.

Податоците од овој прашалник ќе бидат искористени само за потребите на ова истражување и Вашиот личен идентитет ќе биде заштитен.

Ви благодарам однапред што учествувате во и придонесувате кон ова истражување.

Со почит,
Евелина Алибеговска

1. Име и презиме (незадолжително):

2. Имејл адреса (незадолжително):

* 3. Возраст (одберете една опција):

- ☐ 20-30
- ☐ 31-40
- ☐ 41-50
- ☐ 51-60

* 4. Пол (одберете една опција):

- ☐ Машки
- ☐ Женски
- ☐ Неопределено

5. Име на организацијата/институцијата во која работите:

* 6. Вид на организацијата/институцијата (одберете една опција):

☐ Домашна/локална

☐ Меѓународна

☐ Друго (објаснете):

* 7. Работно искуство во организацијата/институцијата во која работите во моментот (одберете една опција):

☐ Помалку од една година

☐ 1-5 години

☐ 6-10 години

☐ Повеќе од 10 години

ПРАШАЛНИК ЗА МАГИСТЕРСКИ ТРУД

Следните две прашања се исклучително важни за целите на ова истражување. Тие се однесуваат на таканаречените „заедници за учење“ што постојат во некои организации и институции во форма на работни групи кои користат различни начини на размена на знаења меѓу вработените.

Поконкретно заедница за учење (анг. Community of practice) претставува група составена од членови (вработени) кои имаат заеднички интерес за определена тема или област на работење и меѓу кои постои меѓусебна интеракција и размена на знаења. Со исто значење како терминот заедници за учење, се и термините: заедници за пракса, мрежи за учење, тематски групи, клубови итн. чијашто цел е размена на знаења и искуства меѓу вработените во една организација.

* 8. Имајќи го предвид претходно-наведеното објаснување, одговорете дали во вашата организација/институција постои некаква форма на заедница за учење?

- ☐ Да
- ☐ Не
- ☐ Не сум сигурен/а

ПРАШАЛНИК ЗА МАГИСТЕРСКИ ТРУД

* 9. Ако одговоривте потврдно на претходното прашање, Ве молам накусо, во една-две реченици, објаснете за каков вид на ваква практика се работи.

* 10. Дали сте Вие член на заедницата за учење што ја наведовте?

☐ Да

☐ Не

ПРАШАЛНИК ЗА МАГИСТЕРСКИ ТРУД

Прашалник за структурните карактеристики на заедницата за учење
(Dubè, Bourhis & Jacob 2005)

Целта на овој дел од прашалникот е да се соберат податоци за карактеристиките на заедницата за учење што постои во организацијата/институцијата во која сте вработени и содржи 18 прашања. Имајќи ја предвид заедницата за учење што ја наведовте во претходните прашања Ве молам одговорете на сите овие прашања на тој начин што ќе го одберете одговорот означен со А или Б во зависност од тоа до која опција сметате дека е поблиску Вашата заедница за учење според карактеристиките.

Доколку сте член на повеќе од една заедница за учење Ве молам фокусирајте се на онаа во која сте поактивен член или пак онаа што лично ја сметате за поуспешна во својата цел.

* 11. **Ориентација:** Со каква цел е создадена заедницата за учење во Вашата организација/институција?

- ☐ А. **Операционална:** се однесува на заедници за учење во чиј фокус е практичната работа, темите се од секојдневните работни обврски на вработените, на пример: размена на искуства во наставни методи.
- ☐ Б. **Стратешка:** се однесува на заедници за учење чиј фокус е на теми поврзани со големата слика на организацијата, стратешки планови и цели, на пример: промовирање на најуспешни практики на организациско ниво.

* 12. **Животен век:** Каква е Вашата заедница за учење во однос на должината на нејзиното планирано постоење?

- ☐ А. **Краткорочна:** се однесува на заедници за учење коишто се привремени и формирани за конкретна цел/намена што е актуелна во моментот, на пример: поддршка и размена на практики при воведување на дигитална алатка во работењето на организацијата.
- ☐ Б. **Долгорочна:** се однесува на заедници за учење коишто се постојани, без рок на траење, како механизам за постојно споделување информации и успешни практики, на пример: заедница од проектни менаџери за споделување искуства околу проектен дизајн и менаџмент.

* 13. **Старост:** Каква е Вашата заедница за учење според староста/времето на постоење?

- ☐ А. **Стара:** се однесува на заедници за учење што постојат подолго време и сè уште се сметаат за продуктивни.
- ☐ Б. **Нова:** се однесува на заедници за учење што се штотуку формирани или постојат помалку од 6 месеци.

* 14. **Процес на создавање:** На кој начин е формирана Вашата заедница за учење?

- ☐ А. Спонтано, како резултат на интересот на членовите.
- ☐ Б. Од страна на менаџментот на организацијата /институцијата.

* 15. **Организациски рамки:** Колку широк опсег има Вашата заедница за учење?

- ☐ А. **Ограничен:** вклучува вработени од само еден оддел.
- ☐ Б. **Широк:** вклучува вработени од повеќе различни оддели или пак излегува од рамките на самата организација и вклучува вработени и од други организации.

* 16. **Работна средина:** Каква е работната средина во Вашата организација во однос на заедницата за учење?

- ☐ А. **Поттикнувачка:** карактеристиките на средината, организациската култура и стилот на менаџмент влијаат поттикнувачки на заедницата за учење.
- ☐ Б. **Ограничувачка:** карактеристиките на средината, организациската култура и стилот на менаџмент не влијаат поттикнувачки на заедницата за учење.

* 17. **Достапност на ресурси:** Каква е генералната достапност до ресурси во организацијата што ѝ се на располагање на заедницата за учење (на пример: алатки за комуникација меѓу членовите, стручна литература, достапност до документи итн.)?

- ☐ А. **Висока:** заедницата има на располагање голем број ресурси од страна на организацијата.
- ☐ Б. **Ниска:** многу малку или воопшто нема достапни ресурси од страна на организацијата.

* 18. **Степен на формализираност:** Каква е Вашата заедница за учење во однос на степенот на формализираност во организацијата?

- ☐ А. **Речиси невидлива:** сосема неформална, како дел од вообичаените процеси во организацијата.
- ☐ Б. **Комплетно формализирана:** составен дел е од вообичаените процеси во организацијата.

* 19. **Лидерство:** Каков вид лидерство постои во Вашата заедница за учење?

- ☐ А. **Јасно дефинирано:** членовите имаат јасно дефинирани улоги и заедницата има свој назначен координатор/фасилитатор/лидер.
- ☐ Б. **Променливо:** улогите на членовите се менуваат во зависност од нивната експертиза во однос на темата на заедницата за учење.

* 20. **Големина:** Каква е Вашата заедница за учење во однос на големината?

- ☐ А. **Мала:** меѓу 10 и 50 члена.
- ☐ Б. **Голема:** повеќе од 50 члена.

* 21. **Географска раширеност:** Каква е Вашата заедница за учење според тоа колку се географски распространети членовите?

- ☐ А. **Мала:** членовите се на иста локација (канцеларија, училиште, зграда).
- ☐ Б. **Голема:** членовите се од различни земји од регионот или светот.

* 22. **Вид членство:** Каков вид членство постои во Вашата заедница за учење?

- ☐ А. **Затворено членство:** членовите се одбрани и нивниот број е ограничен.
- ☐ Б. **Отворено членство:** секој вработен може да стане член во секое време.

* 23. **Пријавување членови:** Членувањето во заедницата за учење е...

- ☐ А. Доброволно
- ☐ Б. Задолжително

* 24. **Претходно искуство на членовите:** Дали членовите на Вашата заедница за учење се познаваа меѓусебе и имаа интеракција и пред членувањето во заедницата?

- ☐ А. **Да:** заедницата се заснова на веќе-постоечка мрежа на вработени.
- ☐ Б. **Не:** заедницата за учење е сосема нова група од вработени.

* 25. **Културолошка разновидност:** Колку е разновидна Вашата заедница за учење во однос на припадноста на членовите на различни национални, организациски и професионални култури?

- ☐ А. **Хомогена:** ниска разновидност на членовите.
- ☐ Б. **Хетерогена:** висока разновидност на членовите.

* 26. **Релевантност на темата:** Колку темата на заедницата за учење е релевантна за секојдневната работа на нејзините членови?

- ☐ А. Сосема е релевантна за секојдневната работа.
- ☐ Б. Не е поврзана со секојдневната работа.

* 27. **Дигитална писменост на членовите:** Кое е нивото на дигитална писменост (користење на дигитални алатки) на членовите на Вашата заедница за учење?

- ☐ А. **Високо:** повеќето членови имаат богато искуство со користење дигитални алатки.
- ☐ Б. **Ниско:** мал дел од членовите имаат искуство со користење дигитални алатки.

* 28. **Степен на користење дигитални алатки:** Каков е степенот до кој се користат дигиталните алатки за комуникација меѓу членовите на заедницата за учење?

- ☐ А. **Низок:** повеќето средби на членовите се со физичко присуство.
- ☐ Б. **Висок:** многу мал дел од средбите се со физичко присуство. Речиси се е онлајн.

ПРАШАЛНИК ЗА МАГИСТЕРСКИ ТРУД

Инвентар за интринзична мотивација

(Deci, E., & Ryan, R. 2000)

Овој дел од прашалникот содржи 40 искази што се однесуваат на Вашата мотивација поврзана со Вашето учество во заедницата за учење која ја наведовте претходно.

За секој од исказите Ве молам обележете го бројот од еден до седум (1-7) што најдобро соодветствува со степенот на Вашето согласување или несогласување со исказот. Ве молам одговорете на секој од исказите и бидете искрени. Овде нема точни и неточни одговори.

*** 29. Интерес/Задоволство**

[illegible]

* 30. Компетентност

[illegible]

* 31. Вложен напор/Важност

[illegible]

* 32. Избор

[illegible]

*** 33. Вредность/Корисность**

[illegible]

* 34. Поврзаност

[illegible]

Прилог 2: Сирови скорови за варијаблите во истражувањето

Типологија				
	Демографск и к-ки	Организациски контекст	Членство	Технолошка средина
	М	М	М	М
испитаник 1	1.33	1.50	1.29	1.00
испитаник 2	1.00	1.50	1.29	1.50
испитаник 3	1.33	1.33	1.57	1.00
испитаник 4	1.33	1.33	1.43	1.50
испитаник 5	1.33	1.50	1.29	1.50
испитаник 6	1.00	1.67	1.29	1.50
испитаник 7	1.33	1.33	1.14	1.00
испитаник 8	1.33	1.50	1.00	1.00
испитаник 9	1.00	1.50	1.14	1.00
испитаник 10	1.33	1.67	1.43	1.00
испитаник 11	1.33	1.33	1.29	1.50
испитаник 12	2.00	1.33	1.29	1.50
испитаник 13	2.00	1.33	1.14	1.50
испитаник 14	1.67	1.67	1.57	1.00
испитаник 15	1.33	1.33	1.71	1.50
испитаник 16	1.33	1.67	1.43	1.50
испитаник 17	1.00	1.17	1.14	1.00
испитаник 18	1.00	1.50	1.29	1.00
испитаник 19	1.33	1.67	1.29	1.50
испитаник 20	1.67	1.33	1.29	1.50
испитаник 21	1.33	1.17	1.71	1.50
испитаник 22	1.67	1.50	1.29	1.00
испитаник 23	1.33	1.50	1.71	1.50
испитаник 24	2.00	1.33	1.29	1.00
испитаник 25	1.33	1.67	1.29	1.00
испитаник 26	1.33	1.67	1.29	1.00
испитаник 27	1.33	1.50	1.29	1.50
испитаник 28	1.67	1.33	1.14	1.00
испитаник 29	1.33	1.67	1.00	1.50
испитаник 30	1.33	1.33	1.29	1.50
испитаник 31	1.00	1.67	1.14	1.50
испитаник 32	2.00	1.67	1.14	1.50
испитаник 33	1.00	1.50	1.14	1.50
испитаник 34	1.67	1.50	1.43	1.50
испитаник 35	1.33	1.50	1.14	1.50
испитаник 36	1.00	1.50	1.00	1.50
испитаник 37	1.67	1.50	1.14	1.50
испитаник 38	1.33	1.50	1.29	1.50
испитаник 39	1.67	1.50	1.57	1.50
испитаник 40	1.33	1.50	1.29	1.50
испитаник 41	1.33	1.33	1.57	1.50
испитаник 42	1.33	1.33	1.57	2.00
испитаник 43	1.67	1.50	1.29	1.50
испитаник 44	1.67	1.33	1.29	1.50
испитаник 45	2.00	1.17	1.29	1.50
испитаник 46	1.67	1.33	1.57	1.50
испитаник 47	1.33	1.83	1.14	1.00
испитаник 48	1.67	1.50	1.29	1.50
испитаник 49	1.33	1.67	1.57	1.50
испитаник 50	1.67	1.33	1.29	1.50
испитаник 51	1.67	1.67	1.00	1.50
испитаник 52	1.33	1.33	1.57	1.50
испитаник 53	2.00	1.50	1.43	1.50
испитаник 54	1.67	1.33	1.43	1.50
испитаник 55	1.33	1.83	1.29	2.00
испитаник 56	1.33	1.50	1.14	1.50
испитаник 57	1.33	1.83	1.29	1.00
испитаник 58	1.67	1.67	1.71	1.50
испитаник 59	1.67	1.67	1.43	1.50
испитаник 60	1.67	1.17	1.29	1.50
испитаник 61	1.67	1.33	1.43	1.50
испитаник 62	1.33	1.67	1.14	1.50
испитаник 63	1.67	1.50	1.43	1.00
испитаник 64	1.67	1.67	1.57	1.50
испитаник 65	1.67	1.50	1.29	1.50
испитаник 66	2.00	1.50	1.43	1.50
испитаник 67	1.00	1.50	1.43	1.50
испитаник 68	1.67	1.33	1.86	1.50
испитаник 69	2.00	1.33	1.29	1.00
испитаник 70	2.00	1.83	1.57	1.50
испитаник 71	1.67	1.33	1.29	1.50
испитаник 72	1.33	1.67	1.29	2.00
испитаник 73	1.33	1.50	1.29	1.50
испитаник 74	1.67	1.50	1.43	1.50
испитаник 75	1.67	1.17	1.43	1.50
испитаник 76	1.33	1.50	1.29	1.00
испитаник 77	1.33	1.33	1.86	1.50
испитаник 78	2.00	1.67	1.43	1.50
испитаник 79	1.67	1.67	1.86	1.00
испитаник 80	1.67	1.67	1.71	1.50
испитаник 81	1.67	1.33	1.00	1.00

	IMI Scoring							total IMI score по испитаник
	интерес/ задоволство	компетентност	вложен напор/ важност	избор	вредност/ корисност	поврзаност		
	М	М	М	М	М	М		
испитаник 1	4.00	5.50	4.00	5.86	3.86	3.25	4.41	
испитаник 2	5.57	5.83	6.40	7.00	6.71	4.75	6.04	
испитаник 3	6.00	5.33	5.40	7.00	6.29	6.38	6.07	
испитаник 4	5.29	6.17	5.80	6.29	7.00	4.63	5.86	
испитаник 5	5.29	5.50	5.20	6.57	6.14	5.13	5.64	
испитаник 6	4.86	4.50	4.60	4.43	4.86	4.75	4.67	
испитаник 7	5.43	6.17	7.00	5.71	7.00	6.63	6.32	
испитаник 8	7.00	7.00	7.00	6.57	7.00	6.63	6.87	
испитаник 9	5.71	5.00	7.00	6.57	7.00	6.63	6.32	
испитаник 10	4.00	5.67	6.20	4.00	4.43	4.00	4.72	
испитаник 11	7.00	5.33	7.00	7.00	7.00	5.75	6.51	
испитаник 12	6.43	5.17	6.60	4.00	7.00	5.63	5.80	
испитаник 13	4.57	5.17	3.40	4.71	5.00	5.50	4.73	
испитаник 14	3.57	5.00	4.00	1.43	4.00	2.88	3.48	
испитаник 15	6.86	5.17	6.00	7.00	7.00	6.25	6.38	
испитаник 16	7.00	6.50	7.00	7.00	7.00	7.00	6.92	
испитаник 17	7.00	7.00	7.00	6.14	7.00	5.88	6.67	
испитаник 18	5.86	5.17	5.60	5.86	6.00	6.25	5.79	
испитаник 19	6.57	6.00	4.40	7.00	7.00	6.38	6.22	
испитаник 20	5.86	5.33	5.60	6.14	5.86	5.13	5.65	
испитаник 21	4.57	4.83	4.40	4.57	5.71	5.25	4.89	
испитаник 22	6.29	6.50	6.60	6.14	6.29	5.75	6.26	
испитаник 23	7.00	7.00	7.00	5.29	7.00	5.88	6.53	
испитаник 24	4.86	5.17	5.60	5.29	5.00	5.38	5.21	
испитаник 25	2.86	6.17	4.20	1.71	3.57	3.88	3.73	
испитаник 26	5.14	5.00	4.80	4.43	5.29	5.25	4.98	
испитаник 27	7.00	4.67	7.00	7.00	7.00	5.75	6.40	
испитаник 28	6.14	5.83	6.80	7.00	7.00	5.88	6.44	
испитаник 29	2.71	3.50	2.60	3.29	5.29	4.63	3.67	
испитаник 30	7.00	6.83	6.00	5.29	7.00	6.63	6.46	
испитаник 31	3.29	3.67	2.00	1.71	3.71	6.75	3.52	
испитаник 32	4.14	4.00	4.00	5.71	4.00	4.63	4.41	
испитаник 33	5.14	4.50	4.20	6.57	4.00	5.50	4.99	
испитаник 34	4.43	5.67	3.20	6.86	6.29	6.38	5.47	
испитаник 35	6.29	6.17	6.80	7.00	7.00	6.25	6.58	
испитаник 36	4.14	6.00	6.60	5.00	6.43	6.25	5.74	
испитаник 37	6.43	6.00	5.60	5.71	6.86	6.75	6.23	
испитаник 38	5.43	6.67	7.00	5.29	7.00	4.75	6.02	
испитаник 39	5.71	6.00	4.80	3.71	6.71	5.75	5.45	
испитаник 40	1.43	2.50	4.00	1.43	6.14	5.50	3.50	
испитаник 41	5.29	5.83	4.20	5.86	7.00	6.63	5.80	
испитаник 42	5.43	5.17	2.00	7.00	6.86	6.25	5.45	
испитаник 43	3.43	5.67	5.40	6.86	7.00	6.25	5.77	
испитаник 44	7.00	6.50	7.00	7.00	7.00	5.88	6.73	
испитаник 45	6.86	6.83	5.60	7.00	7.00	6.00	6.55	
испитаник 46	4.57	5.17	5.00	5.14	5.00	4.00	4.81	
испитаник 47	3.71	5.00	4.80	4.14	7.00	4.75	4.90	
испитаник 48	4.00	5.00	3.80	3.29	5.71	3.63	4.24	
испитаник 49	7.00	6.33	6.60	7.00	6.86	5.75	6.59	
испитаник 50	7.00	6.00	6.40	7.00	7.00	6.38	6.63	
испитаник 51	7.00	6.67	5.80	7.00	7.00	6.63	6.68	
испитаник 52	5.71	7.00	7.00	7.00	7.00	6.63	6.72	
испитаник 53	6.00	6.67	5.80	5.86	6.00	5.63	5.99	
испитаник 54	5.86	5.67	5.40	7.00	7.00	6.25	6.20	
испитаник 55	5.00	4.00	6.40	5.29	6.00	4.75	5.24	
испитаник 56	6.29	6.50	6.60	7.00	6.71	6.00	6.52	
испитаник 57	5.71	5.50	5.80	6.00	6.86	6.38	6.04	
испитаник 58	7.00	6.33	6.40	6.57	7.00	6.63	6.65	
испитаник 59	7.00	7.00	5.00	5.71	7.00	5.88	6.26	
испитаник 60	6.71	6.83	6.80	6.71	7.00	5.75	6.64	
испитаник 61	7.00	6.50	6.40	7.00	7.00	6.50	6.73	
испитаник 62	4.29	7.00	7.00	4.29	5.71	3.75	5.34	
испитаник 63	6.86	7.00	7.00	6.14	7.00	7.00	6.83	
испитаник 64	3.43	4.17	2.80	7.00	5.43	4.13	4.49	
испитаник 65	7.00	6.17	6.60	6.29	7.00	7.00	6.68	
испитаник 66	6.29	5.50	5.60	6.86	6.00	5.50	5.96	
испитаник 67	7.00	7.00	7.00	7.00	6.14	7.00	6.86	
испитаник 68	3.14	4.00	4.60	2.00	1.43	2.13	2.88	
испитаник 69	7.00	6.67	6.40	7.00	6.14	6.13	6.56	
испитаник 70	4.57	4.17	3.80	3.14	4.86	3.88	4.07	
испитаник 71	3.29	5.00	5.20	6.00	5.57	5.88	5.16	
испитаник 72	7.00	6.17	7.00	7.00	7.00	6.88	6.84	
испитаник 73	5.71	6.33	6.20	6.86	6.14	5.13	6.06	
испитаник 74	6.29	5.17	6.60	6.00	7.00	6.75	6.30	
испитаник 75	4.00	4.67	5.00	3.71	5.43	4.88	4.61	
испитаник 76	6.71	6.33	6.00	7.00	7.00	6.38	6.57	
испитаник 77	6.57	5.17	5.00	6.29	6.14	6.38	5.92	
испитаник 78	5.57	5.33	4.60	3.14	5.86	5.38	4.98	
испитаник 79	6.43	5.83	5.80	6.00	7.00	6.63	6.28	
испитаник 80	5.71	5.33	4.60	5.43	6.43	6.25	5.63	
испитаник 81	7.00	5.83	4.60	6.00	7.00	6.25	6.11	