Fakultet za ekonomiju, finansije i administraciju
Univerzitet Singidunum Beograd

Mr Iskra *Maksimović*

OBRAZOVANJE MENADŽERA ZA 21 VEK

Doktorska disertacija

Beograd, 2006. godine

Fakultet za ekonomiju, finansije i administraciju
Univerzitet Singidunum Beograd

Mr Iskra Maksimović

OBRAZOVANJE MENADŽERA ZA 21 VEK

Doktorska disertacija

Beograd, 2006. godine

Mentor:

Prof. dr Nebojša Savić

Članovi Komisije:

1. Prof. dr Branislav Mašić
2. Prof. dr Miomir Despotović

"Sve ovo ukazuje da su najveće promene sasvim sigurno tek pred nama. Takodje, možemo biti sigurni da će društvo 2030. godine biti veoma različito od današnjeg, i da će veoma malo podsećati na predvidjanja današnjih futurističkih bestselera. Društvom neće dominirati niti ga oblikovati informaciona tehnologija. Informaciona tehnologija će, naravno, biti značajna, ali ona će biti jedna od nekoliko važnih novih tehnologija. Centralna osobina Novog društva, kao i njegovih prethodnika, biće nove institucije i nove teorije, ideologije i novi problemi."

Piter Draker (2001)

Rezime

Za razliku od razvoja društva i ekonomskog okruženja XX veka, današnje društvo i posebno ekonomija XXI veka su u stalnom procesu promena i nameću neke nove zahteve i principe bitno drugačije od onih koji su dominirali u XX veku, tako da svaki pojedinac, a posebno menadžeri moraju da razmišljaju ne samo o onome što je uspešno danas već paralelno i o onome što je zahtev za sutra. Shodno tome svaki učesnik u procesu obrazovanja ali i u procesu rada postavlja pitanje - šta traži XXI vek sem bazičnih veština čitanja, pisanja i kompjuterske pismenosti? Odgovor bi bio da se pre svega, traži od pojedinca da zna kako da koristi znanja i veštine u kontekstu modernog života. Otuda i zahtev koji se postavlja pred menadžerima - *da moraju da poseduju sposobnost kako bi se suočili ne samo sa promenama već i sa procesom razvoja kako bi uspešno odgovorili na zahteve XXI veka i upravljali tim promenama.* Još jedan zahtev se posebno postavlja - to je korišćenje znanja kao osnovnog resursa u budućnosti s obzirom na činjenicu da prognostičari smatraju da se budućnost našeg društva zasniva na proizvodnji, upotrebi i dizajniranju znanja, odnosno da ulazimo u društvo zasnovano na znanju. U takvoj ekonomiji veliki deo radne snage je uključen ne više u fizičku proizvodnju i raspodelu materijalnih dobara, već u njihovo dizajniranje, zatim u razvoj, u tehnologiju, marketing, prodaju i održavanje. Kompanije u tim uslovima se okreću ka kreiranju posebnih sistema i procedura čiji je cilj pribavljanje, memorisanje, diseminacija i korišćenje organizacionog znanja.

Razvoj i ekspanzija ekonomije zasnovane na znanju je u velikoj meri uzročno posledično povezano sa razvojem novih tehnologija i pod velikim je uticajem protoka informacija. Korišćenje znanja i stalno učenje direktno utiču na sistem i stilove upravljanja u kompanijama, odnosno modeluje i menje ukupan menadžment i nameće neke nove zahteve menadžerima jer savremene kompanije postaju tzv. "organizacije koje uče".

Ovakve promene i shvatanja direktno utiču i na ukupnu obrazovnu sferu a posebno na oblast visokog obrazovanja koja i produkuje najveću broj profila koji treba da odgovore na zahteve ekonomije zasnovane na znanju. U tom kontekstu u ovom radu se postavlja i pitanje efikasnosti i efektivnosti obrazovanja menadžerskih profila. Koliko, kako i da li novo shvatanje učenja i upravljanja znanjem utiče na proces nastave i obrazovanja - jeste i ključno pitanje ovog rada. Odgovor na to u radu je zasnovan na analizima ostvarivanja reforme visokog obrazovanja u Evropi i Srbiji, analizama razvoja politike zapošljavanja u Evropi i Srbiji, analizama zahteva poslodavaca u pogledu potrebnih veština menadžera, teorijskog razmatranja uloge, funkcija i veština menadžera, analizi razvoja novih tehnologija, analizi razvoja menadžmenta.

Osnovni pritisci koji utiču na razvoj karakteristika i osobina menadžera dolaze najvećim delom iz sfere privrede, tržišta rada i razvoja novih tehnologija što postavlja nove i veoma često teško predvidive zahteve. Kupci i korisnici usluga zahtevaju brze promene i poboljšanja onih usluga koje su im neprihvatljive, a u isto vreme sve razvijeniji tehnološki procesi i sredstva pružaju nove mogućnosti i korisnicima i proizvodjačima i direktno utiču na konkurentnost, profit i opstanak kompanija i svih onih koji daju usluge. Da bi u tom kontekstu menadžer bio uspešan on mora da upravlja svojim ličnim veštinama, da ima

znanja, stečene sposobnosti, da ume da koristi najsavremenije tehnike i tehnologije kojima treba da motiviše i inspiriše druge da prihvate njegovo liderstvo i način upravljanja.

Uspešna privreda zasnovana na znanju i novim tehnologijama traži od zaposlenih da se brzo i lako prilagodjavaju brzom razvoju novih tehnologija i promenljivim uslovima privrede i samim tim traži od pojedinca široka znanja i veštine, fleksibilnost, multidisciplinarnu osposobljenost, veštine - timskog rada, rešavanja problema, kreativnog mišljenja i sposobnost projektnog rada. To znači da se i od menadžera ne očekuje da ostvari uspeh na samom poslu (tehničko znanje - znati kako) već da kreira, analizira i transformiše informacije i efikasno interaktivno radi sa drugima. Da bi ispunio takvu ulogu menadžer treba da tokom svog obrazovanja stekne adekvatne kompetencije koje će mu omogućiti da odgovori na takve zahteve.

Ključne oblasti obrazovanja današnjeg menadžera treba da obuhvate: efektivne metode funkcionisanja organizacije, sposobnost pisane i usmene komunikacije, sposobnost - kreativnog mišljenja, rešavanja konflikata, procenjivanja osoblja, karijernog razvoja i zadovoljstva poslom. Odnosno, savremeni menadžer treba da ima stečene kompetencije za svaku od ovih oblasti kada završi visokoškolsko obrazovanje da bi odgovorio na izmenjene zahteve privrede i tržišta rada. Ovaj rad nudi i mogući model definisanja ishoda učenja i kompetencija koje treba da ima menadžer kada završi visoko obrazovanje.

Ključne reči: menadžment, nove tehnologije, veštine menadžera, visoko obrazovanje, kompetencije, ishodi učenja

Summary

Unlike society and economic environment of the 20th century, today's society, especially economics in 21st century are in the constant process of changes and impose new demands and principles that are significantly different from the ones that dominated the 20th century. Therefore each individual, especially managers need to think about not only what is successful today but also about what would the demands be tomorrow. Based on this, each participant in the process of education and labor market may ask a question – what is needed in 21st century, apart from basic reading and writing skills and computer literacy? The answer is: individual is, above all, asked to use his or her knowledge and skills in the context of modern life. Therefore we have requirement set before the managers – they need to have the ability to face changes but to also face the process of development and successfully respond to the demands of the 21st century and manage these changes. There is one additional requirement – using knowledge as basic resource in the future having in mind forecasts that the future of our society will be based on production, usage and design of knowledge i.e. that we are entering into society based on knowledge. In such economic environment large part of labor forces is not involved in physical production and division of material goods but into its design, development, technology, marketing, sale and maintenance. Under these conditions, companies turn to creating special systems and procedures which aim is to obtain, memorize, disseminate and use organizational knowledge.

Development and expansion of economics based on knowledge is largely in cause and effect connection to development of new technologies and is under the big influence of information flow. Use of knowledge and continuous learning directly influences management system and styles in companies, models and alters overall management and imposes new requirements to the managers since modern companies became so called "learning organizations"

These changes and understanding directly influence the overall sphere, especially in the area of higher education which derives the largest number of profiles that need to respond to the requirements of economics which is based on knowledge.

Postulates in this dissertation are based on the analyses of implementation of higher education reform in Europe and Serbia, development of employment policy in Europe and Serbia, requirements of the employers regarding necessary managerial skills, theoretical understanding of the role, function and skills of managers, development of new technologies and development of management.

Essential pressure influencing the development of characteristics and qualities of managers comes largely from the area of economics, labor market, and development of new technologies which sets new and often hardly predictable requirements. Buyers and consumers demand quick changes and improvement of those services that are unacceptable to them but at the same time, more and more developed technological processes and means provide new possibilities to both consumers and manufacturers and directly influence competition, profit and survival of the companies and all those service providers. In order to be successful, manager must manage his personal skills, to have knowledge, abilities, to be able to use modern technologies and techniques to motivate and inspire others to accept their leadership and management style.

Successful economy based on knowledge and new technologies require from employees to quickly and easily adjust to speedy development of new technologies and changeable conditions of economics. Having in mind all this, it requires from an individual to have broad knowledge and skills, flexibility, multidisciplinary abilities, skills in team work, problem solving, creative thinking and project based work. This means that it is not expected from the manager to be successful on the job itself but to create, analyze and transform information and work with others in effective and interactive manner.
To be able to reach up to this role, manager must acquire adequate competencies in the course of his or her education.
Key areas in education of today's manager must include: effective methods of organizational functioning, written and verbal communication skills, ability to think creatively, ability to resolve conflicts, evaluate staff, career development and satisfaction with the job. Modern manager must have competencies for all these areas after finishing university to be able to respond to the requirements of economics and labor market. This dissertation also offers possible model of how to define learning outcomes and competencies manager must posses when he or she finishes school.

Key words: management, new technologies, managerial skills, high education, competencies, learning outcomes

Sadržaj

UVOD 14

Glava I Razvoj novog društva 16
1 Globalna ekonomija i društveni razvoj 17
1.1 Obrazovanje u kontekstu razvoja privrede, društva i novih tehnologija 19
1.2 Obrazovanje i razvoj informacija 23
1.3 Savremena shvatanja uloge i značaja obrazovanja menadžera 23

GLAVA II Obrazovanje menadžera u svetu 27
2. Obrazovanje menadžera za XXI vek u Evropi i Americi 28
2.1 Ključni principi razvoja obrazovanja u kontekstu evropskih integracija a u svetlu promena koje donosi XXI vek 29
2.2 Iskustva, rezultati i slabosti u reformama visokog obrazovanja u zemljama u tranziciji i u zemljama Evropske unije 30
2.3 Strateški dokumenti o reformi obrazovanja usvojeni na nivou Evropske unije 32
2.3.1 Strateški dokumenti 34
2.3.2 Princip doživotnog obrazovanja 37
2.3.3 Bolonjski proces i prvi rezultati reforme visokog obrazovanja u Evropi 40
2.3.4 Šta znači Bolonjski proces? 42
2.4 Dvadeset prvi vek i obrazovanje u koncepciji obrazovnih promena u SAD 47
2.4.1 Izazovi XXI veka u visokom obrazovanju SAD-*a* 49

GLAVA III Strategije zapošljavanja 54
3. Strategije zapošljavanja u Evropi i u Srbiji 55
3.1 Evropska politika u sferi zapošljavanja 56
3.2 Zaposlenost, zapošljavanje i obrazovanje u Srbiji 58

GLAVA IV Menadžment, nove tehnologije i obrazovanje 63
4. Menadžment i nove tehnologije 64
4.1 Definicije i zadaci menadžmenta 65
4.1.1 Oblasti menadžmenta 66
4.2. Istorijski razvoj teorija menadžmenta 68
4.2.1 Klasična škola menadžmenta 71
4.2.2 Bihejvioristička škola menadžmenta 73
4.2.3 Kvantitativna škola menadžmenta 73
4.2.4 Integrativne menadžment škole 74
4.3 Menadžment za XXI vek 75
4.3.1 Koncept Organizacije koja uči 77
4.3.2 Menadžment znanja 78
4.3.3 Nove premise menadžmenta 84
4.4 Obrazovanje menadžera 86

4.4.1 Studije menadžmenta i biznisa u Evropi 88
4.5 Profil menadžera – veštine, znanja i osobine menadžera 95
4.5.1 Funkcije menadžera 95
4.5.2 Uloge menadžera 96
4.5.3 Veštine menadžera 105
4.6 Ishodi učenja i kompetencije u visokom obrazovanju (obrazovanje menadžera) 116
4.6.1 Ishodi učenja 117
4.6.2 Kompetencije 126
4.6.2.1 Ključne kompetencije 130
4.6.2.2 Primer definisanja kompetencija u oblasti studija poslovne/biznis administracije u Evropi 131
4.6.2.3 Moduli i modularizacija 134

GLAVA V Visoko obrazovanje u Srbiji 136
5. Bolonjski proces i reforma visokog obrazovanja u Srbiji 137
5.1 Zakon o visokom obrazovanju - 2005. godine 137
5.2 Obrazovanje menadžera na visokoškolskim institucijama u Srbiji 139
5.2.1 Osnovne studije menadžmenta u trogodišnjem trajanju 140
5.2.2 Osnovne studije menadžmenta u četvorogodišnjem trajanju 145
5.3 Istraživanje – Stavovi, vidjenja i očekivanja sopstvenog ličnog i profesionalnog razvoja studenata Fakulteta za ekonomiju, finansije i administraciju (FEFA) 151
5.3.1 Uzorak i metodologija istraživanja 151
5.3.2 Rezultati istraživanja 152

GLAVA VI Zaključak 168
6. Zaključak 168
6.1 Mogući model strukturiranja studijskih programa za obrazovanje menadžera 176
6.2 Primer mogućih predmetnih i generičkih kompetencija 179

LITERATURA 182

Grafičke ilustracije

GLAVA II Obrazovanje menadžera u svetu

Ilustracija 2-1 Lisabonski proces 38
Ilustracija 2-2 Veštine za XXI vek 50
Ilustracija 2-3 Set veština za XXI vek 51

GLAVA III Strategije zapošljavanja

Ilustracija 3-1 Ključne odrednice za 2010.godinu 56

GLAVA IV Menadžment, nove tehnologije i obrazovanje

Ilustracija 4-1 Integrisani model menadžmenta znanja 79
Ilustracija 4-2 Koncept kreiranja znanja 81
Ilustracija 4-3 Proces učenja kroz transformaciju oblika znanja 82
Ilustracija 4-4 Generičke strategije M.Portera 88
Ilustracija 4-5 Tri grupe uloge menadžera prema Mincbergu 98
Ilustracija 4-6 Odlike menadžmenta i odlike liderstva 102
Ilustracija 4-7 Odnos izmedju učenja tokom čitavog života, liderskih veština i kapaciteta da se ostvari uspeh u budućnosti 104
Ilustracija 4-8 Menadžerske veštine 105
Ilustracija 4-9 Psihološki tipovi (profili) menadžera 108
Ilustracija 4-10 Promene koje imaju uticaj na posao menadžera 110
Ilustracija 4-11 Lični razvoj menadžera 111
Ilustracija 4-12 Odnosi sa drugima 112
Ilustracija 4-13 Razvoj saradnje i povezivanje sa okolinom 114
Ilustracija 4-14 Blumova taksonomija ishoda 119
Ilustracija 4-15 Ishodi učenja u Tuning projektu 125
Ilustracija 4-16 Tipične kvalifikacije 132
Ilustracija 4-17 Tipične profesije 132

Tabele

GLAVA III Strategije zapošljavanja

Tabela 3-1 **58**
Status radne snage za mlade (15-24) i mlade radnike u najproduktivnijim godinama (25-34)
Tabela 3-2 **59**
Nezaposlenost u zavisnosti od obrazovnog sistema

GLAVA IV Menadžment, nove tehnologije i obrazovanje

Tabela 4-1 **76**
Razlika izmedju organizacionog učenja i organizacije koja uči
Tabela 4-2 **88**
Dužina studija menadžment i biznisa u jednom broju evropskih država
Tabela 4-3 **92**
Struktura programa Bačelor za biznis administraciju i menadžment
Tabela 4-4 **95**
Funkcije u menadžmentu
Tabela 4-5 **98**
Dopunjene uloge menadžera prema Mincbergu
Tabela 4-6 **106**
Lista menadžerskih veština
Tabela 4-7 **106**
Matrica veština i funkcija u menadžmentu
Tabela 4-8 - **121**
Osam referentnih nivoa Evropskog okvira kvalifikacija definisanih prema ishodima učenja
Tabela 4-9 **126**
Stavovi studenata, diplomiranih studenata i poslodavaca o kompetencijama

GLAVA V Visoko obrazovanje u Srbiji

Tabela 5-1 - **131**
Visokoškolske ustanove za osnovne trogodišnje studije menadžmenta u Srbiji
Tabela 5-2 **141**
Strukturna matrica predmeta i oblasti trogodišnjih osnovnih studija menadžmenta
Tabela 5-3 **144**
Visokoškolske ustanove za osnovne četvorogodišnje studije menadžmenta u Srbiji
Tabela 5-4 - **146**
Strukturna matrica predmeta i oblasti četvorogodišnjih osnovnih studija menadžmenta
Tabela 5-5 **164**
Odgovori studenata

Slike

GLAVA V Visoko obrazovanje u Srbiji
Slika 5-1 153
Slika 5-2 153
Slika 5-3 154
Slika 5-4 154
Slika 5-5 155
Slika 5-6 155
Slika 5-7 156
Slika 5-8 157
Slika 5-9 157
Slika 5-10 158
Slika 5-11 158
Slika 5-12 159
Slika 5-13 159
Slika 5-14 160
Slika 5-15 160
Slika 5-16 161
Slika 5-17 161
Slika 5-18 162
Slika 5-19 162
Slika 5-20 163
Slika 5-21 163

UVOD

Razvijena društva teže ka stvaranju "društva znanja" i "čoveka znanja". Znanjem se sve više ostvaruju efekti kreativnosti a umesto odgovornosti za prost učinak ljudi dolazi odgovornost za njegovu primenu i rezultati koji se, zahvaljujući tome, i postižu. Imajući u vidu da se efekti obrazovanja ne odražavaju samo na pojedince, već i na društvo u celini, može se reći da znanje postaje osnovni razvojni faktor.

Ako se uporedi privredni razvoj u svetu u poslednja tri veka može se videti da su u XVIII veku osnova za razvoj privrede bili prirodni resursi[1], u XIX veku to je bio razvoj tehnologije, a XX vek karakterisao je razvoj finansija. Krajem XX veka analitičari su najavili će osnova privrednog razvoja XXI veka biti *znanje* kao osnovni resurs i izvor konkurentnosti. Jer, "neće više biti u prednosti ona privreda koja ima pristup prirodnim resursima, tehnologiji i /ili obilju finansijskih sredstava već ona koja ima sposobnost kontinuiranog učenja a to znači sticanje znanja u cilju stvaranja superiornih proizvoda i usluga na tržištu."[2] Ovakva opredeljenost kako u Evropi tako i u SAD direktno je uticala na promene unutar obrazovnih sistema na svim nivoima i samim tim definisala kakve kompetencije i sposobnosti moraju da imaju oni koji završavaju i izlaze iz obrazovnog procesa.

U **prvoj glavi ovog rada** obradjeni su ključni segmenti i tendencije globalizacije, a poseban fokus je na ekspaniziji i razvoju tehnologije. Posebna pažnja posvećena je razvoju društva i ekonomije zasnovane na znanju. U tom kontekstu posmatran je i dalji razvoj visokog obrazovanja gde su diferencirana tri bazična elementa koja se moraju uvažiti: a) značaj promena i njihove posledice na obrazovanje, b) uticaj globalizacije na promenu ukupnog cilja razvoja visokog obrazovanja; v) promena sveta rada i tržišta rada koja je uslovila da se pred obrazovanje postavljaju novi zahtevi, odnosno tržište rada traži drugačije osposobljene i pripremljene pojedince koji imaju profesionalnu mobilnost i spremni su da uče tokom čitavog života.

U ovom poglavlju otvoreno je i osnovno pitanje ovog rada - kakav treba da bude menadžer u XXI veku? I već se u ovom poglavlju definiše da menadžer XXI veka treba da ima neke nove veštine i kompetencije. Odnosno, kandidat u ovom poglavlju postavlja osnovnu tezu da menadžeri u XXI veku moraju da poseduju sposobnost kako bi se suočili ne samo sa promenama već i sa procesom razvoja kako bi uspešno odgovorili na zahteve XXI veka i upravljali tim promenama. Samim tim i sistem obrazovanja dobija nove zahteve na koje treba da odgovori.

Druga glava pod nazivom *Obrazovanje menadžera za XXI vek u Evropi i Americi* bavi se razvojem visokog obrazovanja u Evropi i Americi, Bolonjskim procesom, studijama menadžmenta i donosi nova očekivanja kada je reč u menadžerskim veštinama u XXI veku. U nastavku ove glave dat je presek ključnih strateških dokumenata koji su utemeljili evropsku orijentaciju ka društvu zasnovanom na znanju što predstavlja glavni

[1] Dr Refik Šećibović;dr Nebojša Janićijević,dr Goran Petković, *Strategija obrazovanja i ekonomska politika*, neobjavljeni tekst, 2005 str. 17
[2] Ibid, str.10

postulat u razvoju Evrope, a u skladu sa Lisabonskom deklaracijom. Osnovna polazna tačka jeste i Lisabonska deklaracija i cilj koji je u njoj definisan a to je - da *će 2010. godine Evropljani živeti u veoma konkurentskoj i dinamičnoj ekonomiji zasnovanoj na znanju, u svetu koji će imati veći izbor i bolje poslove i veću društvenu koheziju a* Bolonjski proces i svi ostali procesi razvoja evropskog obrazovanja treba da pomognu ostvarenju tog cilja. Zato je i obradjen Bolonjski proces - principi, elementi, problemi, teškoće, izazovi i trenutno stanje.

Treća glava pod nazivom *Strategije zapošljavanja u Evropi i Srbiji* analizira dva osnovna pitanja koja su predmet ovog poglavlja. To su - politika zapošljavanja u Evropi i Strategija zapošljavanja u Srbiji.

Četvrta glava koja je nazvana *Tržište rada i obrazovanje menadžera* predstavlja centralno poglavlje ovog doktorskog rada. Poglavlje obradjuje: definicije i zadatke menadžmenta; oblasti menadžmenta; istorijski razvoj teorija menadžmenta; menadžment za XXI vek; studije menadžmenta i biznisa u Evropi; profil menadžera (funkcije, uloge i veštine) i ishode učenja u visokom obrazovanju s fokusom na obrazovanje menadžera.

Peta glava pod nazivom *Bolonjski proces i reforma visokog obrazovanja u Srbiji* fokusira se na promene u visokom obrazovanju koje su nastale donošenjem Zakona o visokom obrazovanju 2005.godine i daje pregled studija u oblasti menadžmenta u Srbiji. Bez namere da se analiziraju sve visokoškolske ustanove koje imaju smerove ili grupe orijentisane ka različitim segmentima menadžmenta data je komparativna osnovna sliku današnjeg stanja u visokom obrazovanju menadžera u Srbiji.

Šesta glava nosi naziv *Zaključak* i predstavlja rezime svega što je već izneto ili čak zaključeno u prethodnim poglavljima. Najveći deo ovog poglavlja već je definisan u četvrtom poglavlju. U ovoj glavi ponudjeni su modeli ishoda i kompetencija u oblasti visokog obrazovanja menadžera i moguće strukturiranje studijskih predmeta/disciplina ili kurseva. Ono što bi bila osnovna ideja ove glave jeste da - ako bi se sumiralo ono šta očekuju poslodavci i ono što nagoveštava nova ekonomska stvarnost XXI veka jasno je da će menadžeri morati da poseduju široki rang veština visokog nivoa i sposobnosti, kao što su kritičko mišljenje, rešavanje problema, timski rad i veštine donošenja odluka. Ove veštine su im potrebne da bi delovali, odgovarali, učili dalje i reagovali na različite promene i upravljali promenama. Uspešnost svake profesije i svakog pojedince, a samim tim i menadžera, u velikoj meri će zavisiti i od njihove sposobnosti da misle, čine, adaptiraju se i komuniciraju kreativno. Normalno, u tim uslovima posebno mesto zauzimaju tehnologije jer će one i dalje biti osnovna "snaga" na radnim mestima, u zajednici i pojedinačnim životima u XXI veku. Za sve pojedince, a posebno za one koji pripadaju sferi menadžmenta neophodne je da razumeju i znaju kako mogu da koriste alate tehnologija. Informacione tehnologije imaju u tome ogromnu ulogu, a posebno alati kao što su: kompjuteri, umrežavanje i druge tehnologije, audio, video i drugi mediji i multimedijalni alati. Ovi alati treba da omoguće ljudima da efektivno ostvaruju svoj rad i dnevni život,a posebno za set poslova kao što su elektronsko poslovanje, multimedijalni programi, prezentovanje, baze podataka za istraživanja, umrežavanje i komunikaciju sa drugima.

GLAVA I

Razvoj novog društva

1. Globalna ekonomija i društveni razvoj

Današnji svet se, prema mišljenju analitičara, nalazi u procesu tranzicije iz industrijske ere u informacionu i komunikacionu eru često označavanom kao učeno društvo. Takvo novo društvo zahteva različite vrste učenja koje vode ka zapošljavanju. Za pojedinca, učenje za zapošljavanje znači razvoj sposobnosti da pronađe, sačuva i promeni posao ili da generiše samozapošljavanje. Takve veštine omogućavaju vertikalnu i horizontalnu mobilnost radnika na tržištu rada i njihovu adaptivnost na promene u tehnologijama i u novim formama organizacije rada. Sa aspekta potreba radnika, učenje za zapošljavanje znači ostvarivanje principa doživotnog učenja i individualno postizanje kompetencija koje jačaju mobilnost i sigurnost posla. Za preduzeća i poslodavce veštine zapošljavanja znače da su njihovi radnici sposobni da odgovore na promenjene zahteve radnih mesta i jačaju kompeticiju preduzeća i njihov razvoj. Za državu, ovaj koncept znači kreiranje radne snage koja ima adaptivne sposobnosti što je u skladu sa zahtevima tržišta rada. Međutim, učenje ipak ne znači automatsko ostvarivanje zapošljavanja, jer će zapošljavanje mnogo više zavisiti od sposobnosti pojedinaca da prenose ključne kompetencije sa jednog posla na drugi.[3]

U poslednjim decenijama XXI veka zemlje širom sveta napravile su dramatičnu tranziciju od zatvorenih ekonomija koje je kontrolisala država ka otvorenim ekonomijama slobodnog tržišta. Britanski predsednik Eksčekera (Exchequer), Gordon Braun, prikazao je skalu ovih promena rekavši: "Tokom poslednjih 30 godina, svetska trgovina se povećala sa oko 300 milijardi dolara na preko 5 000 milijardi dolara, što je porast od 15 puta; iznos međunarodnog kapitala od oko 600 milijardi dolara do preko 8000 milijardi dolara, što je porast od 13 puta. I strana ulaganja porasla su od oko 10 milijardi dolara do preko 600 milijardi dolara, što je porast od 50 puta.[4] Predsedavajući federalnih rezervi SAD-a, Alan Grinspan, opisao je situaciju u SAD na sledeći način: "Mada postoje različita suprotstavljena objašnjenja za ekonomiju koja je u mnogim aspektima bez presedana u našim analima, najubedljivije deluje izvanredan napredak u tehnolološkim inovacijama koji se razvio tokom poslednjih decenija poslednjeg veka."[5] Predsedavajući Grinspan tvrdi da je tendencija ka porastu upotrebe ICT-a i drugih tehnologija, u osamdesetim godinama "naplatila dividende" sredinom devedestih godina tako što je učinila poslovanje jednostavnijim i fleksibilnijim. On veruje da tačnije i ažuriranije poznavanja uslova na tržištu rada znači da je potrebno manje radnika koji će proizvesti i obaviti više roba i usluga,što omogučava da se poslovanje obavlja pametnije nego što je to bilo u prošlosti. To takođe znači da se od današnjih radnika očekuje da rade pametnije. U SAD su ekonomske promene u poslednje dve decenije nesumnjivo donele mnogo toga korisnog uključujući i 16 miliona novih poslova samo u 1995.godini, ali za mnoge pojedince to je značilo da je

---

[3] *Razvoj politike i strategije stručnog obrazovanja u Srbiji,* Nacrt, Beograd, avgust 2005, str 29

[4] Gordon Brown, *Lecture by the Chancellor of the Exchequer to the Royal Economic Society* on Thursday 13 July 2000. www.hm-treasury.gov.uk/press/2000/

[5] Refer to John Abbott and Terry Ryan, "The Unfinished Revolution: Learning, human development, community and political paradox".(London: Network Educational Press), 2000, *The New Economy's Impact on Learning*, http://www.21learn.org

život postao sve više izjednačen sa radom. Ekonomisti su 1999. godine definisali da je nacionalno tržište rada uspešno na rekordnim nivoima: "broj radnika zaposlenih je viši nego ikad, stopa nezaposlenosti je niža nego poslednjih 30 godina, a stvarne (prilagođene inflaciji) plate se povećavaju nakon godina stagnacije." Amerikanci sada "provode više vremena na poslu nego njihove kolege u drugim industrijalizovanim zemljama. Amerikanci rade skoro dve nedelje godišnje više nego Japanci i 14 nedelja više nego Norvežani"[6].

Američka situacija se može sumirati ovako: od 1945. do 1970, sve grupe prihoda su doživele ekonomski napredak, uključujući i siromašne. Zapravo, siromašne porodice su tokom ovog perioda zabeležile najveći rast u godišnjem stvarnom prihodu tokom tog vremena, što je značilo da su siromašni postali manje siromašni ne samo u odnosu na druge, već i uopšte. "OD 1973, međutim, tempo porasta prihoda se usporio i povećala se nejednakost u prihodima. Dok se prihod porodice srednjeg sloja povećao 10% između 1973. i 1999, prihod u najvišoj kategoriji prihoda (95. procenat) porastao je više nego za trećinu dok je prihod u grupaciji najmanjeg prihoda (20. procenat) ostao bukvalno nepromenjen ili čak opao, naročito za žene. Stvarna zarada mnogih slabo plaćenih radnika srednjeg sloja stagnirala je ili doživela samo skromna povećanja, dok je bogatijih 20 procenata američkih porodica uveliko zaradio. Ukratko, od sedamdesetih, životni standard mnogih američkih radnika je porastao veoma polako, dok se nejednakost prihoda značajno povećala[7]. U isto vreme još nekoliko podataka govori o odnosu bogatih i siromašnih i bogaćenju bogatih u novim privrednim okolnostima - "200 najbogatijih ljudi sveta su više nego udvostručili svoju neto vrednost u periodu od 1996.godine do 1999, na više od 1 triliona dolara – u proseku, 5 milijardi dolara po svakom. Njihovo ukupno bogatstvo (prva sedmorica su Amerikanci) sada je jednaka ukupnom godišnjem prihodu 2.5 milijardi najsiromašnijih ljudi na svetu. Koliko je 5 milijardi dolara? Ako se uloži na 5.2 procenata, to je stabilan prihod od 5 miliona dolara nedeljno." Prema podacima Svetske banke, "tri milijardi ljudi žive sa manje od dva dolara dnevno, a 500 miliona živi sa manje od jednim dolarom dnevno u potpunom siromaštvu."[8]

Ekonomska globalizacija koja u najvećoj meri podrazumeva globalizaciju tržišta i razvoj konkurentnosti, pruža sa jedne strane pojedincima i kompanijama mnogo veće mogućnosti napretka, razvoja, uslova za veći profit, ali sa druge strane donosi i veoma velike rizike. Sam proces globalizacije je direktno uslovljen ili bolje rečeno potpomognut i široko praćen ogromnim tehnološkim promenama, međunarodnom ekonomskom integracijom, razvojem lokalnih tržišta i raspadom planske privrede nastale u socijalističkim/komunističkim zemljama. Povećane mogućnosti se ogledaju u mnogo većem tržištu i boljoj mogućnsti za zaradu i manjim barijerama. Prema mišljenju Pitera Drakera[9] pojava Interneta i elektronske trgovine "iz osnova menja privredu, tržišta i industrijske strukture; proizvode i usluge i njihov protok; segmentaciju klijenata i kupaca, potrošačke vrednosti i ponašanje potrošača; radna mesta i tržišta rada". Najveći broj kompanija u svetu obezbedjuje radnu snagu preko Interneta, a "oko 2,5 miliona

---

[6] "What on Earth? A weekly look at trends, people and events around the world." The Washington Post. (September 11, 1999), p. A15. prema Terry Ryan, *21 Century Learning Initiative, The New Economy's Impact on Learning,* http://www.21learn.org

[7] Terry Ryan, *21 Century Learning Initiative, The New Economy's Impact on Learning,* http://www.21learn.org,pp 11

[8] Arthur Schlesinger, Jr. "Has Democracy a Future." Foreign Affairs. (September/October 1997), pp. 5-6, : *21 Century Learning Initiative, The New Economy's Impact on Learning,* http://www.21learn.org

[9] Piter Draker, *Upravljanje u novom društvu,* Adizes, Novi Sad, 2005, str.11

menadžera i stručnjaka (od kojih dve trećine nisu ni inženjeri ni stručnjaci iz oblasti računara) imaju svoje biografije na Internetu i na taj način traže posao".[10]

Velika konkurentnost, brzi razvoj i stalne promene u isto vreme donose i mnogo veće rizike, nestabilnost i nesigurne uslove opstanka i poslovanja kompanija. Samim tim, pojedinac ma koliko da ima veće šanse u pronalaženju posla toliko i ima mnogo veći pritisak zbog mogućnosti brzog gubitka posla. Sve to direktno utiče na razvoj, opstanak i širenje kompanija i organizacija, a samim tim i na ljudski kapital u njima i generalno ljudske resurse jedne države. Odnosno, posledice globalizacije osećaju svi i u svim sektorima. Pored direktnih posledica u sferi privrede, globalizacija nemeće potrebu razvoja, usavršavanja i promena u ostalim oblastima društva - obrazovanju, zapošljavanju, zdravstvu, socijalnoj politici.

Ovi procesi uticaće da će se u narednim decenijama pojaviti i nove oblasti koje će u velikoj meri biti i posledica razvoja tehnologija i posebno interneta, što će uticati i na drugačije strukturiranje same privrede.

1.1 Obrazovanje u kontekstu razvoja privrede, društva i novih tehnologija

Svaki proces promena traži da bude vođen i usmeravan da bi bio efikasan i efektivan. Takvo vođenje je posebno važno za zemlje u tranziciji s obzirom na činjenicu da ove zemlje prolaze dugotrajan i težak proces prelaska iz jednog sistema u drugi i da se taj proces ne ostvaruje ravnomerno u svim oblastima. Zbog toga se pojavljuju posebno problemi transformacije i osavremenjavanja upravo u segmentima društva, kao što su obrazovanje i zapošljavanje, jer prethodne filozofije i shvatanja suštine obrazovanja i politike zapošljavanja se teško menjaju u sudaru sa potrebama koje nameće razvoj same privrede i tehnologija.

Imajući u vidu da se efekti obrazovanja ne odražavaju samo na pojedince, već i na društvo u celini, može se reći da znanje postaje osnovni razvojni faktor. Samim tim, ulaganja u obrazovanje dobijaju karakter ulaganja u ljudski kapital. Politika obrazovanja se ne tretira samo kao politika kreiranja ljudskog kapitala već i kao deo razvojne politike. Ono što ovu politiku čini veoma specifičnom je njen izrazito dugoročni strateški karakter. Koncepcijske greške u obrazovnoj politici rezultiraju odloženim, ali težim posledicama, koje su prvo vidljive na tržištu rada u obliku neravnoteže u ponudi i tražnji za pojedinim profesijama, da bi se na kraju manifestovale u opštem privrednom zaostajanju.

Prema analitičarima i teoretičarima ekonomske globalizacije proces promena se ne dešava brzo, čak i kada su jasno definisani zadaci i sam proces promena[11]. Koncept globalizacije povezuje i prepliće različite procese promena koje ustvari kreiraju nove oblike medjusobne zavisnosti medju različitim akterima, institucijama i državama. Postoji nekoliko elemenata koji naročito karakterišu takvu medjusobnu uslovljenost i zavisnost. Izmedju ostalih to su i:

---

[10] Ibid, str 19

[11] Dirk Van Damme, "Higher Education in the Age of Globalization", *Globalisation and The Market in Higher Education, Quality, Accreditation and Qualifications*, UNESCO, 2002, 21-35 pp

- Nastanak i razvoj "umreženog" društva koje je vodjeno i uslovljeno procesom tehnološkog razvoja i povećanim strateškim značajem informacija, što odražava, pre svega, pojava Interneta;
- Restruktuiranje ekonomskog sistema u svetu u čijem je jezgru transformacija u ekonomiju zasnovanu na znanju; pojava novih industrijskih nacija; rast novih formi zavisnosti u zemljama u razvoju; ogromna integracija svetske ekonomije sa značajnom liberalnom trgovinom što stvara nove mogućnosti ali i izmeštanje proizvodnje u druge oblasti i nerazvijena područja;
- Povećana svetska nesigurnost;
- Razvoj stvarne i virtuelne mobilnosti ljudi, kapitala, znanja, što olakšava nove mogućnosti transporta, razvoj Interneta, ali isto tako i nove migracije, izbeglice, ratove i opštu nesigurnost;
- Erozija nacionalnih država i njihovih kapaciteta da ostvare svoju ekonomsku i političku transformaciju, uz slabosti medjunarodne zajednice da prevazidje nesklad izmedju ekonomskih aktivnosti i društveno-političke regulative; vodeći globalni kapitalizam i novi oblici kriminala;
- Veoma kompleksni kulturni razvoj koji sa jedne strane ostvetljava homogenizaciju, a sa druge povećanu kulturnu razmenu i multikulturnu realnost što u isto vreme donosi svetsku hegemoniju engleskog jezika, širenje komercijalne kulture, ali isto tako i segregaciju kao što je fundamentalizam različitih vrsta, regresivne tendencije, netoleranciju, opšte osećanje gubljenje identiteta.

Pored toga, tu treba dodati i širenje AIDS-a, ekonomsko siromaštvo, religijske konflikte koji, takodje, karakterišu proces globalizacije. Ovo su tendencije i obeležja okruženja u kojima je počeo XXI vek, ali ovo su i uslovi u kojima treba da se dalje razvija celokupno društvo,pojedinačne države, regioni, privreda i pojedinci. Kako dalje i kako obezbediti dalji razvoj u ovakvim uslovima - jeste suštinsko pitanje kojim se bave mnoge institucije i stručnjaci.

Kada govorimo o razvoju visokog obrazovanja postoje tri bazična elementa koja se moraju uvažiti: a)značaj promena i njihove posledice na obrazovanje, b)uticaj globalizacije na promenu ukupnog cilja razvoja visokog obrazovanja; v) promena sveta rada i tržišta rada uslovila je da se obrazovanju postavljaju novi zahtevi, odnosno tržište rada traži drugačije osposobljene i pripremljene pojedince koji imaju profesionalnu mobilnost i spremni su da uče tokom čitavog života. Uz sve to postoji i onaj osnovni preduslov - lična želja i opredeljenje pojedinca da se obrazuje, razvija i osposobljava. Kako povezati praktičnost i pragmatičnost zahteva tržišta rada, oštru profesionalnu konkurenciju i potrebu za poslom i ličnu želju pojedinca - jeste jedno od suštinskih pitanja razvoja obrazovanja i njegovog susretanja ili nesusretanja sa procesima globalizacije.

Kako globalizacija utiče na proces razvoja visokog obrazovanja jeste pitanje kojim se sve više bave teoretičari posebno u evropskim zemljama. Ključni uticaji globalizacije i izazovi sa kojima se susreće visoko obrazovanje su:

a) **Globalizacija i tranzicija** ka društvu zasnovanom na znanju postavlja izrazito nove zahteve pred visoko obrazovanje i univerzitete kao centre znanja. Naučna istraživanja i razvoj tehnologija postaju ključne aktivnosti u društvu koje je vodjeno znanjem i informacijama. Odnosno, istraživanje postaje pogonski elemenat ekonomskog razvoja i društvenog razvoja. U ovom slučaju pojam istraživanja odnosi se, pre svega, na primenjena istraživanja koja sve više dobijaju medjunarodni karakter. I sama akademska profesija postaje sve više mobilna i veoma konkurentna na tržištu istraživača, što utiče i na migraciju istraživača, ali i na odliv mozgova kao posledicu. U tom svetlu uloga univerziteta kao "centra znanja" dobija i neke nove karakteristike koje delimično izlaze izvan istraživanja i nauke - univerziteti se pojavljuju u ulogama medijatora u nekim suprotstavljenim i konfliktnim situacijama, doprinose razvoju demokratije, dimenzioniraju kulturu , ali postaju i centri kritičkih debata.

b)Mnogi analitičari i posmatrači očekuju **porast potražnje za visokim obrazovanjem** širom sveta jer društvo zasnovano na znanju traži visoko kvalifikovane radnike. To će usloviti masovniji upis, ali i još veće i raznovrsnije ponude visokog obrazovanja koje će biti dopunjene specijalizovanim programima, stručnim osposobljavanjem i treninzima kako bi se, u okviru modularnih kurseva, stekle kompetencije, a sve to prilagodilo novim potrebama za učenjem tokom čitavog života.

I pored činjenice da je došlo do određenog pada vrednosti tradicionalnih kvalifikacija (*degrees- titule* i diplome) koje se stiču na visokoškolskim institucijama, one i dalje ostaju najvažniji proizvod visokog obrazovanja. Još uvek ima primera da u nekim delovima sveta postoji neka vrsta «jurnjave papira- diplome», jer su tradicionalna očekivanja – da su *degrees- titule* i diplome kapija ka ekonomskom prosperitetu i socijalnoj sigurnosti jer obećavaju posao u javnom sektoru.

Nove komunikacione tehnologije i internet obezbeđuju nove mogućnosti za fleksibilnije ostvarivanje visokog obrazovanja ali to znači i formiranje novih zahteva u odnosu na tradicionalne visokoobrazovne institucije i otvaraju pitanje da li i kako one mogu da odgovore na te nove zahteve. Ovakav razvoj opravdava tvrdnju da će visoko obrazovanje postati jedno od tržišta koje će u narednim godinama procvetati. Medjutim, ovo širenje i masifikacija neće biti praćeni proporcionalnim rastom državnih finansijskih sredstava već će se povećati obim i upis na privatno i profitabilno visoko obrazovanje što će doneti probleme u odnosu na jednakost i ukupnu dostupnost ovom nivou obrazovanja.

v) Teoretičari smatraju da **internacionalizacija i globalizacoija** vode i ka eroziji nacionalnog regulisanja i političkog okvira u kojima je visoko obrazovanje uspostavljeno i regulisano. Najmodernije visokoobrazovne institucije su proizvodi nacionalnog razvoja i politike i potpuno su integrisane u nacionalni obrazovni sistem. U okruženju koje je sve više obeleženo globalizovanim i liberalizovanim tržištem rada, globalizovanim profesijama, mobilnošću obučene radne snage, međunarodnom arenom naučnih istraživanja i akademskog osoblja, i međunarodnim takmičenjima između univerziteta i između univerziteta i drugih institucija i kompanija – nacionalni karakter političkog okvira visokog obrazovanja stvara sve veće tenzije. U mnogim zemljama mnoge visokoobrazovne institucije pokušavaju da pronadju rešenja i moguće balanse izmedju nacionalnog i globalnog, time što uspostavljaju i razvijaju nova partnerstva, konzorcijume i mreže kako bi osnažile svoju poziciju u globalnoj areni. Programi mobilnosti (ERASMUS/SOCRATES

ili šeme kao što je ECTS - *European credit transfer system- Evropski sistem prenosa bodova ESPB*) pokušali su da stimulišu internacionalizaciju u visokom obrazovanju uz puno poštovanje za različite nacionalne političke okvire. Globalizacija osporava ovu manje ili više voluntarističku politiku i traži temeljnije međunarodno usklađivanje političkog okvira, struktura visokog obrazovanja, *degree* sistema i čak kurikuluma. Proces koji je otpočeo sa Bolonjskom deklaracijom (1999) u Evropi je primer ovoga, ali u kontekstu sporazuma o slobodnoj trgovini, kao na primer NAFTA ili MERCOSUR. Slične tendencije međunarodnog usklađivanja sistema visokog obrazovanja postoje i u drugim delovima sveta. Mišljenja postoje da će na duže staze ovo dovesti do: generalizacije *Bachelor/Master-degree* strukture, hegemonije engleskog jezika kao *lingua franca* u visokom obrazovanju i naučnom istraživanju, razvoja kompatibilnih sistema kreditnog transfera i akumulacije kredita kako bi se priznala, prenela i vrednovala iskustva nastave i učenja, međunarodnog priznavanja *degree- titule* i diploma, dogovorenog konzensusa o ključnom znanju i kompetencijama i njihovom mestu u kurikulumu, naročito u specifičnim profesionalnim oblastima, itd. Medjutim, kao i u drugim društvenim oblastima, globalizacija će stvoriti otpor i suprotne tendencije i u oblasti visokog obrazovanja, što će zahtevati priznavanje važnosti nacionalnog jezika, specifičnih obrazovnih nivoa, kulturalnu prožetost kurikuluma, itd. Takve tendencije ne treba uvek posmatrati kao retrogradne ili kontraproduktivne za globalizaciju. Globalizacija u visokom obrazovanju ne implicira obavezno međunarodnu standardizaciju i uniformnost, već traži da politike izbalansiraju globalno i nacionalno. U velikoj meri, otpor globalizaciji u visokom obrazovanju je takođe motivisan i odbijanjem prihvatanja potreba tržišta rada kao zahteva koji visoko obrazovanje treba da uvaži, jer se najčešće smatra da je to nešto što dolazi sa globalizacijom, i često je deo odbrane stava da je visoko obrazovanje «javno dobro». Ima ocena i da mnogi stratezi i kreatori politike prave grešku time što poistovećuju perspektivu razvoja visokog obrazovanja kao «javnog dobra» sa isključivo nacionalnim političkim okvirom. U sklopu takvog shvatanja je i stav da međunarodni regulatorni okvir je potreban da bi se prevazišli razuđeni konteksti nacionalnih politika i da bi se do izvesne mere usmerila globalna integracija sistema visokog obrazovanja. Bez takvog okvira globalizacija visokog obrazovanja biće nekontrolisana i divlja, i stvoriće mnogo otpora i protesta.

Promene u ukupnom ekonomskom okruženju, potrebe privrede i tokovi razvoja novih tehnologija traže adekvatno obrazovane i osposobljene pojedince i naciju u celini. Ovo je zahtev sa kojim se susreće svaka država i društvo, bez obzira da li se radi o tranzicionoj ekonomiji ili ne. Kada je reč o Srbiji i njenom razvoju rekonstrukcija i transformacija ukupnog obrazovanja predstavlja jednu od pretpostavku ukupnog društveno-ekonomskog razvoja Srbije. «Trenutna recesiona kretanja u svetskoj i domaćoj privredi čine perspektivu ekonomskog rasta neizvesnom uz jačanje cikličkog aspekta nezaposlenosti i ograničavanje efekata strategije na ublažavanje i smanjenje strukturne i cikličke nezaposlenosti. U tom smislu glavni izazov predstavlja iznalaženje sistemskih rešenja za funkcionisanje otvorenog tržišta rada i smanjenje strukturne nezaposlenosti. Opšti odgovor na izazove strukturne nezaposlenosti predstavlja povećanje zapošljivosti kroz podizanje kvaliteta na strani ponude radne snage i razvoj kompetetivnosti radne snage.»[12] Ovakav stav iz Nacionalne strategije zapošljavnja Srbije zasniva se na polazištu

[12] *Nacionalna strategija zapošljavanja*, Beograd, 2005, str.77

da stanovništvo koje raspolaže socijalnim kompetencijama neophodnim za uspešnu participaciju u društvu i obrazovana i adaptibilna radna snaga, spremna da se u obavljanju posla prilagodi novim tehnologijama i da se u traganju za poslom kreće kroz regione, privredne grane i delatnosti, pretpostavka su ali i uslov za društveno-ekonomsku transformaciju Srbije, njenu integraciju u Evropsku Uniju i adekvatan odgovor na izazove tehnološkog razvoja i globalne ekonomije.

1.2 Obrazovanje i razvoj informacija

Komunikacija i informacija su dve ključne reči našeg vremena. Postoje dva osnovna oblika komunikacija - direktna: osoba prema osobi i indirektna izmedju javnosti i medijuma. Tu indirektnu komunikaciju ostvaruje niz institucija čija je dužnost i sposobnost da prenose znanje.Tu spadaju porodica, sistem obrazovanja, administracija itd.

Informacija je vitalni elemenat razvoja svakog društva, jer svaki ekonomski, naučni i društveni progres zavisi od transfera naučnih i tehničkih informaicja. Biti informisan znači biti u poziciji da se analizira situacija, nadje rešenje bilo kojih problema, od aministracije i privrede do politike.

Da bi se prilagodili novim društvenim, ekonomskim, političkim i kulturnim pitanjima i problemima sistemi obrazovanja moraju da zadovolje sve veće zahteve u pogledu svoje efikasnosti i kvaliteta. Informacije i informacioni sistemi mogu u tom pogledu da pruže ogromnu pomoć kreatorima politike, onima koji odlučuju, učesnicima obrazovnog procesa, posebno praktičarima istraživačima, stručnjacima i svima koji su zainteresovani za oblast obrazovanja. Kako je obrazovanje postalo sve kompleksnije i složenije posebno za efikasno odlučivanje i planiranje neophodni su pouzdani podaci zasnovani na proučavanjima i istraživanjma. Bez obrade i širenja informacija stručnjaci, političar, planeri i praktičari ostaje bez ključne podloge u svakom razvojnom poslu. Tome doprinosi i činjenica da društvo u svom razvoju postavlja sve veće zahteve pred obrazovanje. Od obrazovnog sistema traži se da obrazuje i osposobljava buduće stručnjake koji će imati moderna znanja, veštine i sposobnosti. Mlada generacija koja danas stiče obrazovanje ulazi u svet koji doživljava promene u svim svojim sferama - ekonomiji, kulturi, politici, nauci, tehnologiji, društvenim odnosima. U tim promenama obrazovanje dobija jednu od ključnih uloga - postaje faktor jedinstva i integracija unutar društava.

Povezivanje izmedju činilaca i učesnika obrazovanja i ostalih delova ljudskog društva dobija u tim uslovima poseban značaj. Informacija u tom procesu postaje suštinski važna, jer ona predtavlja to vezivno tkivo i pomagač u svakom razvojnom procesu u obrazovanju.

1.3 Savremena shvatanja uloge i značaja obrazovanja menadžera

U srži globalne ekonomije nalaze se umreženi računarski sistemi, napredne telekomunikacije, brzi transportni sistemi, zasnovani na informacijama, sa planetarnim

dometom, i sposobnošću obrade informacije kako bi se upravljalo tim celokupnim složenim sistemom. Međutim, većina firmi i većina poslova u svetu nisu globalni, zapravo lokalni su i regionalni. Ali većina, ako ne i sve ekonomije zavise od ostvarivanje njihovog globalizovanog jezgra. To globalizovano jezgro obuhvata finansijska tržišta, međunarodnu trgovinu robe i usluga, transnacionalnu proizvodnju i distribuciju robe i usluga, nauku i tehnologije, i posebno rad. U takvim uslovima, po Drakeru, zadaci top menadžmenta će u potpunosti pokrivati planiranje, strateški razvoj, razvoj vrednosti i principa organizacije; njenu strukturu i veze izmedju različitih činilaca, njene saveze, partnerstva i zajedničke poslove; njeno istraživanje, dizajn i inovacije. Ovo rukovodstvo će preuzeti rukovodjenje dvema vrstama resursa koji su zajednički za sve delove organizacije - ključnim ljudima i novcem. Menadžment će morati i da uravnoteži tri dimenzije korporacije - ulogu privredne organizacije, ulogu humane organizacije i ulogu društvene organizacije.

Kreatori politike i stručnjaci zemalja članica OECD-a postavili su ambiciozne ciljeve pred visoko obrazovanje, posmatrajući ga i kao sredstvo za brži ekonomski rast – kroz njegovu sposobnost da stvara visoko stručnu radnu snagu i razvija istraživanja koja podupiru ekonomiju zasnovanu na znanju – i kao glavni instrument za podsticanje društvene kohezije, šireći koristi ekonomskog rasta. Visoko obrazovanje je doživelo veliku ekspanziju u mnogim zemljama članicama OECD-a obuhvatajući više od polovine mladih, ali je dobilo mnogo više provajdera i mnogo veći spektar programa, kurseva, treninga koji su direktniji odgovor na zahteve ekonomije zasnovane na znanju. Ovakav razvoj visokog obrazovanja uslovio je da su mnoge zemlje započele veće ili manje reformske procese u oblasti visokog obrazovanja, kako u organizaciji sistema studija, tako i u podeli odgovornosti nad radom visokoobrazovnih institucija. Neke države su podstakle i inicirale otvaranje novih neuniverzitetskih visokoškolskih institucija koje imaju više strukovni karakter i čiji je cilj osposobljavanje pojedinaca u sferi veština i primenjenog znanja. Takvi su politehnički koledži u Finskoj, univerziteti primenjenih nauka u Švedskoj, itd. Za razliku od evropskog visokoobrazovnog prostora, visoko školstvo u SAD i Japanu je visoko diferencirano, a nacionalne politike ohrabruju konkurenciju izmedju institucija koje se inače razlikuju po misiji, reputaciji, ceni i vlasništvu.

Suočeni sa ekspanzijom, diferencijacijom i širenjem uticaja međunarodne konkurencije u visokom obrazovanju, stratezi i kreatori ponovo razmatraju kako najbolje da povežu aktivnosti visokoobrazovnih institucija sa nacionalnim ciljevima razvoja visokog obrazovanja, odnosno kako da nadju taj balans izmedju globalizacije i njenih posledica i ostvarivanja nacionalnih ciljeva u obrazovanju. Načini uspostavljanja tih veza su različiti i zavise od zemlje do zemlje. U tom kontekstu obrazovanje menadžera dobija sasvim drugačiji značaj i važnost, jer ekonomski i tehnološki razvoj, posebno razvoj informacionih tehnologija brzo menjaju tradicionalne načine rada, zahtevajući nove i drugačije sposobnosti i veštine − ne samo *znati šta već* i *znati kako* - što traži **sposobnost produkcije, analize i transformacije informacija i efikasne interakcije i saradnje sa drugima.** U tim okolnostima veštine učenja za menadžere postaju posebno važne jer omogućavaju sticanje znanja, upotrebu, i preradu informacija i njihovu transformaciju u nova znanja, veštine i vrednosti, razvoj sposobnosti rada sa drugima, učenja sa drugima i od drugih.

U XX veku razvoj i obrazovanje menadžera i njihovo fokusiranje na posao bilo je dominatno i praktično je okarakterisalo čitav vek. Menadžeri su bili obrazovani i osposobljavani kako da planiraju, budžetiraju, organizauju, obezbeđuju osoblje, kontrolišu i rešavaju probleme. Tek u poslednjoj dekadi prošlog veka, prema analizi Džona Kotera[13] došlo je do razvoja lidera - pojedinaca koji mogu da kreiraju i razviju vizije i strategije razvoja. Kako su vizija, komunikacije i podrška ključni postulati svake transformacije, po Koteru, bez lidera uspešan proces promena nije moguć u XXI veku ili bar neće moći uspešno da zadovolji potrebe i očekivanja. Međutim, i proces osposobljavanja i jačanja lidera nije brz proces niti se on može desiti kroz obuke ili kurseve. Pored toga, postavlja se i pitanja da li i menadžeri dobijaju novu ulogu ili da li i oni postaju lideri ili bar moraju da imaju neke nove osobine i oblike rada. Sva ova pitanja postavljaju neke nove zahteve kada je reč o obrazovanju, osposobljavanju i usavršavanju menadžera. Dodatno to postaje veoma važno za zemlje koje prolaze proces tranzicije i reforme visokog obrazovanja, jer se u tim procesima sudaraju i medjusobono različito utiču jedni na druge - razvoj novih tehnologija, neravnomerni zahtevi tržišta rada, tradicionalni sistemi visokog obrazovanja i konkuretnost i utakmica izmedju privatnog i državnog sektora visokog obrazovanja. Svi ovi elementi u različitim fazama reformi visokog obrazovanja različito i neravnomerno utiču na sistem obrazovanja, kvalitet koji taj sistem produkuje i formiraju različito shvatanje i profilisanje menadžera.

Otuda i zahtev koji se postavlja pred menadžerima - *da moraju da poseduju sposobnost kako bi se suočili ne samo sa promenama već i sa procesom razvoja, kako bi upravljali tim promenama i uspešno odgovorili na zahteve XXI veka.* A to znači da visoko obrazovanje treba da pruži:

- potrebno kognitivno i teorijsko znanje kako bi se omogućilo sticanje stručnih (profesionalnih) veština koje postaju sve više sofisticirane s obzirom na tehnološke promene u procesu rada;
- široke kompetencije koje su potrebne menadžerima da bi upravljali promenama i da bi mogli da se kontinuirano usavršavaju i uče;
- set generičkih veština kao osnovni alat neophodan menadžerima da bi uspešno ostvarivali zahteve ne samo unutar svojih organizacija već u ukupnom svom okruženju i društvu.

Globalizacija i "nova ekonomija" mogu da donesu više standarde života, bolje usluge i više izbora, ali i traže odbacivanje zastarelih "fabrika, ekonomskih sektora čak i nekih veština" koje pojedinci imaju/ odnosno su stekli tokom obrazovanja ili u procesu prethodnog rada. Shodno tome svaki učesnik u procesu obrazovanja ali i u procesu rada postavlja pitanje - šta traži XXI vek sem bazičnih veština čitanja, pisanja i kompjuterske pismenosti?[14] Odgovor bi bio da se pre svega, traži od pojedinca da zna **kako da koristi znanja i veštine u kontekstu modernog života**.**Uspešna ekonomija traži od menadžera da se brzo i lako prilagodjavaju promenljivim potrebama sveta oko njih, ali i da znaju i mogu da upravljaju tim promenama.** I kratko, današnja ekonomija vrednuje i traži široka znanja i veštine, fleksibilnost, multidisciplinarna osposobljavanja, timski rad, rešavanje problema i projektni rad. Odnosno, menadžeri budućnosti će biti

[13] John P. Kotter, *Leading Change*, Harvard Business School Press, Boston, 1996,p. 187

[14] Robert Gilpin, "The Challenge of Global Capitalism", *Princeton: Princeton University Press*, 2000, p. 3.

"transformacioni lideri ili tačnije liderski timovi, koji imaju sposobnost kreiranja vizije, misije, ciljeva i strategija, i njihove brže implementacije putem akcionih planova, programa i projekata u život organizacija"[15] . Takav menadžer treba da bude sposoban da stalno uči, da bude intuitivan, samouveren, kreativan. Šta sve to znači za sistem obrazovanja i kako napraviti taj balans izmedju obrazovnog sistema i ovakvih zahteva koje pred obrazovanje *isporučuje* privreda, tržište rada i poslodavci, jeste pitanje sa kojima se mnoge zemlje bave u poslednjih nekoliko godina, posebno u kontekstu reformi visokog obrazovanja.

[15] Dr Branislav Mašić, *Strategijski menadžment*, Treće dopunjeno izdanje, Univerzitet Braća Karić, Beograd, 2001,str.441.

GLAVA II

Obrazovanje menadžera u svetu

2. Obrazovanje menadžera za XXI vek u Evropi i Americi

Na Svetskoj konferenciji o visokom obrazovanju, koja je održana 1998. godine, govorilo se o novoj, budućoj ulozi visokog obrazovanja, posebno u kontekstu XXI veka. Uvažavajući tadašnja očekivanja da XXI vek donosi brojne izazove i teškoće sa kojima će se visoko obrazovanje neminovno susresti, pre svega sa izmenjenim sistemom i oblicima finansiranja, zatim sa zahtevima: za obezbedjivanjem veće dostupnosti visokog obrazovanja svima, za stalnim usavršavanjem osoblja, za obezbedjivanjem kvaliteta nastave, za razvojem istraživanja, za većom zapošljivošću onih koji završavaju, za uključivanjem novih tehnologija, učesnici Konferenciji su zaključili da visoko obrazovanje treba da prodje kroz radikalne promene i usavršavanje. Time su dokumenti, usvojeni na ovoj Konferenciji, označili početak ozbiljnog procesa rada na razvoju i usavršavanju visokog obrazovanja u svetu, a posebno u zemljama Evropske unije. Razmatrajući buduću izmenjenu misiju i funkcije visokog obrazovanja učesnici Svetske konferencije su se saglasili da je ključna misija visokog obrazovanja *- da doprinosi održivom razvoju i poboljšanju društva u celini a posebno:*

- *Da obrazuje visokokvalifikovane pojedince koji će biti odgovorni gradjani i sposobni da odgovore na potrebe svih sektora ljudskog društva. Visoko obrazovanje treba da im omogući sticanje adekvatnih kvalifikacija, stručnu i profesionalnu osposobljenost i pripremu koja počiva na kombinaciji visokog nivoa znanja i veština a u skladu sa sadašnjim i budućim potrebama društva;*
- *Da stvori mogućnosti za ostvarivanje visokog obrazovanja tokom čitavog života;*
- *Da kreira i širi znanja kroz istraživanja;*
- *Da pomogne da se razumeju, interpretiraju, promovišu i šire nacionalne, regionalne, medjunarodne istorijske i kulturne vrednosti a u kontekstu kulturnog pluralizma;*
- *Da se sačuvaju društvene vrednosti;*
- *Da doprinese razvoju obrazovanja na svim nivoima.*

Jedan od segmenata nove koncepcije i vizije visokog obrazovanja jeste mnogo jače povezivanje visokog obrazovanja i sveta rada što treba da bude posebno vidljivo u povećanom učešću predstavnika sfere rada u upravljanju institucijama, u razmeni stručnjaka i pojedinaca sveta rada i sveta obrazovanja, u reviziji kurikuluma koji će biti bolje povezani i uskladjeni sa svetom rada, u uvodjenju novih i adekvatnih metoda nastavnog rada, novih pedagogiških i didaktičkih pristupa kako bi se obezbedilo sticanje veština, kompetencija i sposobnosti za komunikaciju, kreativnu i kritičku analizu,

nezavisno mišljenje i timski rad u multikulturonom kontekstu , gde će se kreativno kombinovati sa tradicionalnim.

2.1 Ključni principi razvoja obrazovanja u kontekstu evropskih integracija a u svetlu promena koje donosi XXI vek

Evropski ekonomski prostor se od 1999. godine ojačava još jednim stubom razvoja ekonomije. Pored zajedničkog tržišta, zajedničke valute, administracije i drugih poluga ujedinjenja evropske ekonomije, potpisivanjem Bolonjske deklaracije, evropske zemlje su se obavezale na stvaranje jedinstvenog evropskog prostora visokog obrazovanja i jedinstvenog evropskog prostora istraživanja. Paralelno sa tim, potpisivanjem Kopenhaške deklaracije, 2002. godine[16] o stručnom obrazovanju, zaokružen je sistem jedinstvenog obrazovnog prostora na višem nivou obrazovanja. Evropa se jako pobrinula da sve zemlje članice i zemlje koje pristupaju, pa čak i zemlje koje se pripremaju da pristupe Zajednici, učine maksimalne napore ka standardizaciji svojih obrazovnih sistema. Ta briga se realizuje kroz različite programe kao što su TEMPUS, CARDS, itd. O intenzitetu napora svedoče i procene da je samo kroz TEMPUS u SCG u 2003. i 2004. uloženo oko 45 miliona EUR za razvoj obrazovanja.[17], a CARDS program je uloženo u periodu 2000 - 2006.godine skoro 5,13 milijardi Evra[18].

Evropski univerziteti nastali su i razvijali se na modelu starom skoro dve stotine godina koji je pokrenuo Vilhelm fon Humbolt reformišući nemačke univerzitete, a čija je suština da je istraživanje srž univerzitetskih aktivnosti i osnova za univeritetsku nastavu. Današnji trendovi razvoja visokog obrazovanja se udaljavaju od ovog modela i idu ka većoj diferencijaciji, koja se ogleda u stvaranju specijalizovanijih institucija koje se koncentrišu na srž specifičnih kompetencija koje su potrebne i za istraživanje i za nastavu i/ili za odredjene segmente pojedinih visokoškolskih aktivnosti.

Evropski visokoobrazovni prostor prevashodno je organizovan na nacionalnom i regionalnom nivou i jedna od njegovih osnovnih karakteristika jeste veoma izražena heterogenost u pogledu organizacije, upravljanja, uslova zapošljavanja i izbora nastavnog osoblja i istraživača. Naravno, na takvu heterogenost uticali su kulturni, obrazovni, politički, ekonomski i društveni razlozi.

Univerziteti u Evropi zapošljavaju 34%[19] svih istraživača na starom kontinentu (26% u Nemačkoj, 55% u Španiji i preko 70% u Grčkoj), koji su odgovorni za oko 80% fundamentalnih istraživanja u Evropi. Univerziteti u Evropi obrazuju ogroman broj mladih ljudi i pružaju im visoke kvalifikacije koje im omogućavaju takmičenje i učešće u konkurenciji u evropskoj ekonomiji. Jedna trećina Evropljana danas radi u sektorima koji se baziraju na visoko intenzivnom znanju (preko 40% u Danskoj i Švedskoj) i u kojima je, izmedju 1999. i 2000.godine, otvoreno više od polovine novih radnih mesta. Tako da ne začudjuje činjenica da je sve veći broj mladih koji imaju visokoškolske kvalifikacije za

[16] http://*europa.eu.int/comm/education/copenhagen*/index_en.html i
[17] Bojan Komnenović, *Evropski prostor nauke, istraživanja i visokog obrazovanja*, AOM, Beograd, 2005., str.10
[18] E:\European Commission - *Enlargement The Programme Cards.htm*
[19] *The role of the universities in the Europe of knowledge,* Communication from the Commission, EU,Brussels, 05.02.2003COM(2003) final, pp 58

razliku od generacije starosti izmedju 35 i 39 godine u kojoj samo 20% Evropljanja ima visoko obrazovanje. U generaciji starosti izmedju 55 i 59 godina taj procenat iznosi samo 12,5%. Ako se sa ovim podacima uporedi generacija starosti izmedju 25-64 godine, stopa zapošljavanja onih koji imaju visoko obrazovanje (ISCED 5 i 6 nivo) iznosi 84% u 2001.godini. Stopa nezaposlenosti pojedinaca koji su stekli visoko obrazovanje iznosila je 3.9% u 2001. godini, dok je u isto vreme jedna trećina nezaposlenih bila nekvalifikovana.

2.2 Iskustva, rezultati i slabosti u reformama visokog obrazovanja u zemljama u tranziciji i u zemljama Evropske unije

Visoko obrazovanje u Evropi pre započinjanja Bolonjskog procesa imalo je nekoliko osnovnih karakteristika. Pre svega, sistem nije bio dovoljno fleksibilan niti dovoljno jedinstven da bi omogućio laku pokretljivost studenata. Ako se pogledaju karakteristike npr. austrijskog sistema visokog obrazovanja kao jednog od tradicionalnih sistema, može se videti da baziran na humboltovskoj tradiciji, i počiva na odlukama kolektivnih tela, neprikosnovenim ekspertima u pojedinim oblastima (*chairholders*) koji usmeravaju istraživanja i nastavu, potpunoj slobodi nastavnika u izboru tema i načina nastave i državnom finansiranju nastave[20].Ovo poslednje dovodi do paradoksa – neminovni (i nesporni) državni tj. politički uticaj kroz finansiranje univerziteta i načelo neprikosnovene akademske slobode. Osnovno visokoškolsko obrazovanje je trajalo četiri godine, nakon čega se sticao naziv *magister* (do1966. Doctor). *Doktorat* se sada stiče na doktorskim studijama, ali ni on nije najviši akademski stepen. Da bi neko predavao na univerzitetu i vodio istraživanja morao je da stekne *Habilitaciju* (viši doktorat). Za razliku od austrijskog sistema u Francuskoj je, medjutim, postojalo još i više stepena u visokom obrazovanju. Osnovne studije traju tri godine i nakon njih se stiče *Licence*, nakon čega sledi medjukorak *Maitrise* od godinu dana i *Master*, još godinu dana. Nakon, u bodovima izraženo, stečenih 300 ESPB, kandidat može da upiše doktorske studije na nekom od univerziteta (državne institucije) ili *écoles normalees supérieures* (privatni koledži sa dozvolom ministra da izdaju doktorate). Norveški sistem je poznavao dva nivoa diploma tokom visokog obrazovanja. Prvi nivo je trajao 4-5 godina i donosio je titulu *Cand.mag.* Viši nivo obrazovanja je trajao 2-3 godine, zahtevao je pisanje disertacije i donosio je različite titule, zavisno od polja istraživanja (*Cand.philol., Cand.scient., Cand.polit., etc.*). Ruski zatečeni sistem visokog obrazovanja je najkomplikovaniji. Sastoji se od četvorogodišnjeg osnovnog obrazovanja (*bachelor*), dvogodišnjeg *master* programa, trogodišnjeg programa koji donosi titulu *kandidata nauka* i dvogodišnjeg programa *doktorskih* studija. Neobičnost ovog sistema je dvofazni sistem doktorskih studija, gde izmedju titule kandidata i doktora nauka, najuporniji kandidati provedu izmedju 12 i 22 godine, prema stvarnim statističkim podacima.

[20] Pechar Hans, Thomas Jan,"Austria" in *Doctoral Studies and Qualifications in Europe and United States: Status and Prospectus,* ed. Jan Sadlak, Bucharest, 2004, p. 13, prema R. Šećibović;G.Petković;N.Janićijević, *Strategija obrazovanja i ekonomska politika*, Beograd, neobjavljeni članak 2005, str.4-5

Osnovni problemi ovakve strukture visokog školstva bili su:

- Nestandardna rešenja – problem trajanja i troškova nostrifikacije diploma, otežano kretanje studenata i prepoznavanje nivoa obrazovanja kandidata koji dolaze iz drugog obrazovnog sistema;
- Neefikasno studiranje – pored propisanog vremena studiranja, doktorske studije po pravilu traju znatno duže. Najozbiljnija situacija je u Rusiji gde studije traju oficijelno 5, a nezvanično, dodatnih u proseku 16 godina. U Austriji prosečne studije traju 7,6 godina (na teologiji 10,9 godina), dok je u Nemačkoj taj period znatno kraći – 4,1 godinu za državne stipendiste. Slično, u Norveškoj doktorske studije traju prosečno 4,5 godine. Pored dužine studiranja, veliki problem je prekid studija: u Francuskoj drop out na doktorskim studijama iznosi 28% (čak 21% u društvenim naukama), dok u Nemačkoj neke grube procene govore da tek 10% kandidata uspešno završi doktorsku tezu.
- Neadekvatan odgovor na zahteve tržišta rada – u nekim zemljama (Rusija, Norveška itd.) doktorat se smatra za akademsko opredeljenje onih koji nameravaju da grade univerzitetsku karijeru ili se bave temeljnim istraživanjima na nekom drugom mestu.
- U Nemačkoj i Austriji, medjutim, doktorat predstavlja prirodan put obrazovanja i način za podizanje vrednosti na tržištu radne snage. Medjutim, kada se uzme u obzir obrazovanje na nižim nivoima, uticaj tržišta rada i poslodavaca postaje presudan.

Neminovnost promena i reformi visokog obrazovanja u Evropi nije bio samo stav i zahtev u procesima evropskih integracija, to je bila i stvarnost sa kojom su se mnoge visokoškolske institucije susrele i pre početka Bolonjskog procesa. Prema nekim analitičarima[21] pristup visokoškolskih organizacija procesu reforme i promena može se kategorisati u nekoliko nivoa:

- **Aktivna podrška** – dolazi iz inovativih visokoškolskih ustanova koje prihvataju nove forme obrazovanja, iniciraju nove projekte i fokusiraju se na korisnike/studente;
- **Pasivna podrška** – dolazi iz visokoškolskih ustanova koje su svesne promena ali nisu spremne da rizikuju ulazeći u neproverene projekte; ove škole prate promene i drže korak;
- **Indiferentne** – su visokoškolske ustanove koje ne uočavaju potrebu za promenama, zadovoljne su postojećim stanjem i nisu spremne na promene;
- **Pasivni otpor** – dolazi iz visokoškolskih ustanova koje ne govore glasno protiv promena, ali pozivaju na oprez, na potrebu «da se razmisli» trudeći se da produže stari način rada;
- **Aktivni otpor** – pružaju visokoškolske ustanove koje oštro kritikuju reforme, navode niz argumenata;

Ključnu ulogu u sprovodjenju reformi imaju prve dve vrste institucija koje zapravo usmeravaju čak i rad državnih organa (ministarstava) u pogledu reformi. Iskustva nekih

[21] R. Šećibović;G.Petković;N.Janićijević, *Strategija obrazovanja i ekonomska politika*, Beograd, neobjavljeni članak 2005, str.4-5

drugih zemalja ukazuju da ove podržavaoce promena u samom visokoškolskom sektoru ohrabruju i podstiču još i medjunarodne organizacije, donatori i nevladin sektor. U takvim uslovima, državni organi dobijaju potrebnu pomoć da izvedu promene i izgrade kapacitete koji prethodno nedostaju da bi se takve promene projektovale i izvele. Jedna od ključnih se odnosi na izgradnju kapaciteta za kontrolu standarda visokog obrazovanja na različitim nivoima kroz sledeće procese:

- **Licenciranje** koje podrazumeva dobijanje državne dozvole da se realizuju edukativni programi prema državnim standardima;
- **Sertifikacija**, koja podrazumeva inspekcijsku funkciju kojom se proverava u kojoj meri se obrazovna institucija pridržava propisanih državnih obrazovnih standarda i koja se sprovodi najmanje tri godine nakon dobijanja licence;
- **Akreditacija**, koja podrazumeva prepoznavanje statusa obrazovne institucije od strane ovlašćenog ministarstva za naredni period.
-

U nekim zemljama ovakve obrazovne institucije postoje i čak godinama funkcionišu u nepromenjenom statusu.

2.3 Strateški dokumenti o reformi obrazovanja usvojeni na nivou Evropske unije

Postoji nekoliko zajedničkih izazova koji, uz svu različitiost i specifičnost na nacionalnom ali i regionalnom nivou, prate procese reformi visokog obrazovanja u evropskim zemljama. To su:

- ***Povećani zahtevi za visokim obrazovanjem.***

Poslednjih godina došlo je do pojačanog pritiska na visoko obrazovanje, što se ogleda u sve većem otvaranju visokog obrazovanja i njegovoj masovnosti, odnosno povećanju broja studenata u mnogim zemljama. Takodje, to je i jedan od efekata uspostavljanja i razvoja sistema učenja tokom čitavog života. Predvidjanja stručnjaka i analitičara govore da će se ovaj proces i dalje nastaviti i da će to imati za posledicu nedostatak ljudskih resursa na visokoškolskim organizacijama za masovnije studiranje. Ako se zna da će finansijska sredstva biti ograničena postavlja se pitanje kako će fakulteti i univerziteti odgovoriti na takve pristiske. Kako naći održiva finansijska sredastva a sačuvati visoki kvalitet nastave i istraživanja, bez kompromisa koji mogu da dovedu do snižavanja kvaliteta - jeste jedno od najvećih izazova daljeg razvoja visokog obrazovanja u Evropi u narednim godinama.

- ***Internacionalizacija obrazovanja i istraživanja.***

Brza internacionalizacija obrazovanja i istraživanja uslovljena je, pre svega, razvojem novih informacionih i komunikacionih tehnologija. To je rezultiralo izrazitom konkurencijom izmedju univerziteta, izmedju država, zatim izmedju univerziteta i drugih

visokoškolskih i drugih institucija, posebno "javnih istraživačkih laboratorija"[22] gde se od istraživača ne očekuje da uspostavljaju simultani proces sa nastavom i obrazovanjem, zatim posebno sa privatnim obrazovnim institucijama koje su često veoma specijalizovane i funkcionišu na profitabilnoj bazi. Takodje, to je uticalo i na procese da visokoškolske ustanove i univerziteti dobijaju finansijsku potporu u procesu i na osnovu konkurentskih principa što utiče na pojavu privlačenja što većeg broja talentovanih mladih ljudi. To otvara pitanje da li mogu i kako da evropski univerziteti privuku talentovane buduće studente i posebno buduće istraživače u utakmici u kojoj imaju "teškog" suparnika - američke univerzitete. Prema analizama Evropske komisije[23] evropski univerziteti su privukli mnogo manje studenata nego američki, koji su, na primer samo u 2000. godini imali 450 000 stranih studenata. Taj broj se kasnije popeo na blizu 540 000 studenata prevashodno iz Azije. Najveći broj stranih studenata u SAD se nalazi na studijama inženjerskih nauka, matematike i informatike. Čak 50% Evropljana koji su stekli obrazovanje u SAD ostaju odredjeno vreme da rade ili studiraju u Americi ili se čak više i ne vraćaju u Evropu. Ono što se ocenjuje kao slabost evropskih univerziteta jeste ne mnogo atraktivno okruženje u sferi visokog obrazovanja, nedostatak: fleksibilnosti, zajedničkih kurseva, mreža, zatim postojanje često rigidnog tržišta rada, nedostatak inovativnosti, manje mogućnosti za zaposlenje, itd. Sve se to reflektuje u slabijim rezultataima i postignućima studenata, slabijem povezivanju sa privredom, manjim finansijskim sredstvima za istraživanje.

- ***Saradnja izmedju univerziteta i industrije***

Jedan od velikih izazova za evropsko visoko obrazovanje i posebno univerzitete jeste uspostavljanje efektivne i čvrste saradnje izmedju univerziteta i industrije, koja treba da bude intenzivna i efikasna kako na nacionalnom tako i na regionalnom nivou. Ova saradnja treba da obezbedi transfer i diseminaciju znanja. U perspektivi razvoja konkurentnosti upravo to je ključni elemenat - kako preneti znanje sa univerziteta u sferu poslovanja i društvo. Prepoznaju se dva mehanizma koja bi to mogla da obezbede - licenciranje univerzitetskog intelektualnog vlasništva i "spin-off" i formiranje kompanija. Medjutim, još uvek nema dovoljno informacija koliko se koriste rezultati istraživanja u sektoru preduzetništva. Prema nekim podacima[24] manje od 5% inovativnih kompanija posmatra podatke i informacije iz istraživačkih institucija ili sa univerziteta i visokoškolskih ustanova kao bitan izvor informacija.

- ***Širenje prostora u kojima se stvara znanje***

Poslednjih godina mnoge, posebno velike kompanije i preduzeća razvijaju svoje vlastite istraživačke aktivnosti i laboratorije što ima za posledicu da univerziteti više nemaju isključivi primat u ovoj sferi. To stvara novi izazov za univerzitete - kako stvoriti

---

[22] *The role of the universities in the Europe of knowledge,* Communication from the Commission, EU,Brussels, 05.02.2003COM(2003) final, pp 58

[23] European Commission, DG RTD, *Key Figures 2002* (based on OECD and Eurostat data)

[24] *The role of the universities in the Europe of knowledge,* Communication from the Commission, EU,Brussels, 05.02.2003COM(2003) final, pp 58

nove odnose sa sferom biznisa. Geografski položaj univerziteta neće više značiti prednost u izboru partnera u oblasti biznisa i poslovanja, već glavni kriterijum tog izbora će biti najbolji rezultati i postignuća svakog pojedinačnog univerziteta. Skraćenje vremena izmedju istraživanja i primene njegovih rezultata otvara pitanje uloge i doprinosa univerziteta u procesu tehnoloških inovacija i povezivanja sa sferom biznisa.

- ***Reorganizacija znanja***

Reorganizacija znanja kao veliki izazov reformi visokog obrazovanja vidljiva je u okviru dva suprostavljena trenda. S jedne strane došlo je do povećanja diversifikacije i specijalizacije znanja i pojave stručnjaka za oblast istraživanja i nastave koji su izrazito specijalizovani. A sa druge strane, vidljivo je da akademski svet ima potrebu da pojača svoju interdisciplinarnost, da se otvori ka glavnim problemima društva kao što su održivi razvoj, menadžment rizika itd. Reorganizacija znanja se upravo i vidi kao odredjena veza izmedju fundamentalnog istraživanja i primenjenog istraživanja.

- ***Pojava novih očekivanja***

S obzirom na stvaranje i razvoj društva i ekonomije zasnovane na znanju pojavljuju se i nove potrebe, pre svega - pojačana potreba za naučnim i tehničkim obrazovanjem, novim veštinama, mogućnošću za učenjem tokom čitavog života, većem otvaranju ka industriji, poboljšanim uslugama za studente, diversifikacijom metoda, tehnika i programa.

2.3.1 Strateški dokumenti

Stalna priprema mladih ljudi za svakodnevne kontakte sa multikulturalnom i multilingvalnom realnošću Evrope i njihovo prihvatanje odgovornosti za budući razvoj Evrope – temelji su na kojima se zasniva i uspostavlja *evropsko obrazovanje*.

Sredinom osamdesetih godina započeli su prvi razgovori među članicama Evropske unije o zajedničkim evropskim standardima u daljem razvoju i usavršavanju sistema obrazovanja. Već 1989. godine doneta je Preporuka generalnog sekretara Saveta Evrope kojom se jasno preciziraju osnovni okviri u kojima treba da se kreće dalji razvoj evropskog obrazovanja.

Buduće evropsko obrazovanje trebalo je da obezbedi i omogući:

- ✓ takvu pripremu mladih ljudi koja će im omogućiti sticanje, u svom ličnom životu, pozitivne i realističke slike o samom sebi, a koju će realizovati u ličnim, društvenim i zajedničkim prilikama;
- ✓ pripremu za život u demokratskom društvu, što uključuje prava, osnovne slobode, dužnosti i odgovornosti građana i pružanje pomoći mladim ljudima pri uključivanju u javni život;
- ✓ pripremu za rad koja treba da omogući širok pogled na rad i uključi teorijski uvod u prirodu i oblike rada i radnog iskustva;

- ✓ pripremu za kulturni život - kako bi mladi ljudi znali da nađu izvore za bogaćenje ličnosti i uključe se u duhovno, kulturno i istorijsko-naučno nasleđe - kao i pripremu za život u multikulturalnom društvu.

U skladu sa ovako postavljenim okvirima razvoja postavljeni su i globalni ciljevi kojima treba da teži evropsko obrazovanje. To su:

Multikulturalna Evropa. Razvoj evropske dimenzije u nastavi, promocija nastave stranih jezika uz uvažavanje kulturnih različitosti u obrazovanju i sistemima osposobljavanja.

Mobilnost u Evropi. Razvoj sistema priznavanja diploma i ekvivalencija kvalifikacija; podrška razmenama mladih i razmeni nastavnika, učenika, studenata i administratora; uvođenje propisa koji omogućavaju nastavnicima da privremeno predaju u drugim zemljama.

Sistem osposobljavanja koji će važiti za sve u Evropi. Mere protiv opadanja kvaliteta škola, za smanjenje regionalnih dispariteta, adekvatno osposobljavanje hendikepirane dece, jednakost upisa na visoko obrazovanje.

*Veštine za Evropu***.** Ostvarivanje kvalitetnog bazičnog obrazovanja, adaptacija obuke za mlade koja je u skladu sa ekonomskim, tehnološkim, društvenim i kulturnim razvojem. Razvoj svih sektora obrazovanja, posebno tehničkog stručnog i visokog obrazovanja. Inoviranje sadržaja i metoda koji bi bili usklađeni sa tehnološkim promenama. Ostvarivanje početnog nastavničkog obrazovanja i stručno usavršavanje nastavnika.

*Otvorenost Evrope prema svetu***.** Jačanje veza sa drugim državama; saradnja sa međunarodnim organizacijama. Nove forme uzajamne podrške zemljama u razvoju.

Nakon mnogo razgovora i proučavanja, početkom devedesetih godina, uobličen je *široki okvir budućeg obrazovanja***,** koji je obuhvatio:

- *definisanje ciljeva obrazovanja*; ciljevi budućeg evropskog obrazovanja su: obrazovanje za život, za učešće u demokratskom društvu, za saradnju u Evropi, promocija svih talenata, kreativnosti, lični razvoj, kritičko mišljenje, samostalan rad, poštovanje vrednosti kao što su demokratija i ljudska prava, hrišćanske i humanističke vrednosti;
- *Uspostavljanje kriterijuma* za selekciju sadržaja, koji treba da budu zasnovani na životnim iskustvima učenika; u izboru kriterijuma treba uvažavati potrebu "doživotnog obrazovanja";
- *Čvrsto povezivanje plana i programa sa nastavnom praksom u razredu*; za to je značajna motivacija nastavnika i kvalitet njihovog rada;
- *Uvođenje zajedničkog nacionalnog jezgra u programe* (uz uvažavanje nacionalnih pristupa koji znače jačanje lokalne i nastavničke autonomije u realizaciji programa);
- *Ocenjivanje i evaluacija znanja i postignuća učenika* je jedno od ključnih pitanja kvaliteta obrazovanja;
- *Zalaganje za uvođenje širokog opšteg obrazovanja* koje obuhvata predmete: maternji jezik, strani jezici, elementi matematike i prirodnih nauka, istorija, geografija, filozofija i znanja o religijama i civilizacijama;
- *Ugradnja "evropske dimenzije*" u sve predmete koji treba da ilustruju kulturno i intelektualno nasleđe Evrope.

U ciljevima obrazovnih politika to je značilo *da obrazovanje može da garantuje svakom pojedincu šansu u okviru koje će moći da iskaže sve svoje potencijale, da se formira kao odgovorni građanin koji će, kako u svom ličnom tako i u profesionalnom životu, moći da pomogne jačanje društvene kohezije i demokratske sigurnosti*.

Ovako postavljeni ciljevi bili su osnova za pripremu čitavog niza strateških i programskih dokumenata koji su, direktno ili indirektno, uslovili različite promene, reformske procese, usavršavanja, modernizaciju kako pojedinih nivoa i segmenata obrazovanja tako i ukupnih obrazovnih sistema.Ovi procesi su bili različitog tempa, obima i kvaliteta, a u zavisnosti od strukture sistema obrazovanja, ekonomskih, političkih, kulturnih prilika i drugih faktora koji na taj proces utiču u svakoj zemlji. Sve ove promene, bez obzira na obrazovni nivo ili tempo ili obim, imale su nekoliko zajedničkih ključnih tačaka:

- ✓ traženje balansa među obrazovnim sistemima posebno u domenu srednjeg obrazovanja;
- ✓ poboljšanje kvaliteta kroz i pomoću usavršavanja obrazovnih sistema; to je često obuhvatalo veći stepen demokratičnosti, mnogo bolje partnerske odnose i uključivanje različitih činilaca (vidljivo posebno u ciljevima i zadacima obrazovnih nivoa, veća nezavisnost i autonomija škola ali i odgovornost, reforme kurikuluma);
- ✓ identifikaciju i rešavanje bazičnih problema (sve vrste i stepeni reformskih procesa);
- ✓ redefinisanje odgovornosti svih činilaca obrazovanja i svih onih koji direktno ili indirektno utiču ili su odgovorni za obrazovanje - ukupnog društva, porodice, nastavnika, građana, političkih snaga, finansijskog sveta, medija.

Ostvarene promene su bile, delom, strukturalno koncipirane i obuhvatile su čitave obrazovne sisteme, a delom - korektivne i značile su promene samo pojedinih aspekata obrazovnih sistema. U ovim procesima bilo je mnogo sličnosti i zajedničkih karakteristika, ali i brojnih razlika. Generalno, promene se mogu svesti na 4 tipa: strukturalne, korektivne, modernizacijske i globalne. Njihova realizacija je veoma različita. Međutim, u većini zemalja, bez obzira na tip reformi insistiralo se na procesima decentralizacije (u nekim evropskim zemljama bili su aktuelni procesi centralizacije), povećanju značaja bazičnog obrazovanja, osposobljavanju mladih da kritički misle i rešavaju konflikte; uključivanju evropske dimenzije u nastavne planove i programe, uvođenju informacionih tehnologija i isticanju njihovog značaja za obrazovanje; internacionalizaciji i povezivanju evropskih zemalja u oblasti obrazovanja; sticanju širokog opšteg obrazovanja kao osnove razvoja društva; razvoju demokratije.

2.3.2 Princip doživotnog obrazovanja

Krajem devedesetih godina razvoj evropskog obrazovanja dobija novi zamah i pravac koji se posebno koncentriše na oblasti visokog i stručnog obrazovanja i sistem osposobljavanja u Evropi. Kamen temeljac ovim promenama postavio je dokumenat *BELI PAPIR O OBRAZOVANJU* (White Paper,1996. godine), čiji je glavni cilj bio *usaglašavanje obrazovanja, sistema osposobljavanja, zapošljavanja, potreba i njihovog daljeg razvoja u okvirima ukupnog budućeg razvoja Evrope*.

BELI PAPIR je postavio ključni princip moderne Evrope - kompatibilnost socijalne integracije, zapošljavanja i lične ispunjenosti svakog građanina. Obrazovanje treba da učestvuje u obezbeđivanju takve kompatibilnosti i da vodi ka izgradnji učenog društva Evrope. Ključnu ulogu na tom putu ima uvažavanje principa doživotnog obrazovanja. Kako evropske sisteme obrazovanja i osposobljavanja odlikuje niz specifičnosti i razlika koje se u nekim slučajevima pojavljuju i kao nefleksibilnost i parcelizacija bez povezivanja ili mogućnosti za to, *BELI PAPIR* je trebalo da što brže uspostavi te neke "zajedničke blokove" izgradnje učenog društva Evrope.

BELI PAPIR je, praktično, značio početak promena u sistemima visokog i stručnog obrazovanja i osposobljavanja u zemljama Evropske unije. Ali, konkretni pravci budućih zajedničkih akcija Evropske unije u obrazovanju (inovacije, istraživanje, obrazovanje i osposobljavanje) u periodu 2000-2006. godine utvrđeni su u dokumentu koji je ubrzo usledio - *Towards a Europe of knowledge (Prema učenoj Evropi)*.

Čitav taj proces promena dobio je generalni cilj - *razvoj doživotnog obrazovanja, odnosno promocija širokog pristupa obrazovanju i njegovom permanentnom usavršavanju i osavremenjavanju.*

U stvaranju takvog otvorenog i dinamičnog evropskog obrazovanja posebno su izdvojene tri dimenzije :

- *Znanje***.** Da bi bili sposobni da se aktivno uključe u sadašnje procese promena, evropski građani će razvijati svoje fondove znanja, šireći i obnavljajući ih kontinuirano i postepeno.
- *Jačanje prava građanstva.* Zajedničkim vrednostima i razvojem osećanja pripadnosti zajedničkoj društvenoj i kulturnoj sferi jačaće se građanska pripadnost.To znači praktično shvatanje prava građanstva, čije su osnove u aktivnoj solidarnosti i uzajamnom razumevanju kulturnih razlika.
- *Kompetencije - sposobnosti.* Razvoj zapošljavanja sticanjem potrebnih kompetencija - sposobnosti kroz promene u sistemu rada i njegovoj organizaciji. To znači da treba promovisati, na bazi doživotnog obrazovanja - kreativnost, fleksibilnost, adaptivnost, sposobnost učenja i rešavanja problema.

Ovo su praktično bili i ključni principi daljeg razvoja evropskog obrazovanja u trećem milenijumu. I *BELI PAPIR* i dokumenat *Prema učenoj Evropi* svojim principima postavljali su temelje kako budućih promena u oblasti obrazovanja i osposobljavanja, tako i neka polazišta u razvoju ekonomije i čitavog društva u evropskim zemljama.

Princip doživotnog obrazovanja je kamen temeljac u oba ova dokumenta - polazište i krajnji rezultat. Međutim, na Lisabonskoj konferenciji Saveta Evrope (mart 2000)

doživotno obrazovanje je dobilo još veći značaj, jer je zaključeno da je to glavni okvir i princip daljeg razvoja, ne samo evropskog obrazovanja, već i čitavog evropskog društva.

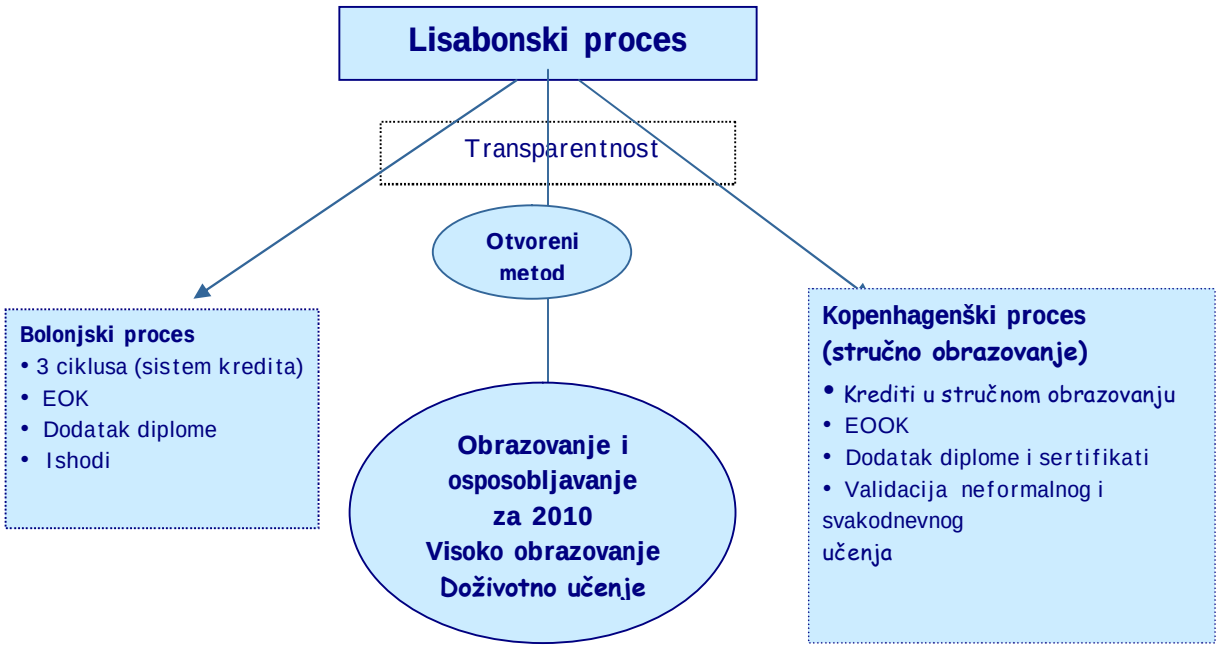
2010. godine Evropljani će živeti u veoma konkurentskoj i dinamičnoj ekonomiji zasnovanoj na znanju, u svetu koji će imati veći izbor i bolje poslove i veću društvenu koheziju

Ovo je cilj [25]koji je definisan u Lisabonskoj strategiji i predstavlja osnovni razvojni cilj svih promena u sferi obrazovanja, ekonomije i društva u zemljama Evropske unije.

Ostvarenje ovakvog cilja zahteva ne samo transformaciju ekonomije već i modernizaciju ukupnog sistema obrazovanja i osposobljavanja i sistema socijalne zaštite. U takvom kontekstu kvalitetno obrazovanje i osposobljavanje treba da vode ka postizanju željenog cilja - učenju za zapošljavanje, čime se povezuje sfera obrazovanja i osposobljavanja i sfera zapošljavanja. Zadaci koji se, samim tim, postavljaju pred obrazovanje i osposobljavanje fokusiraju se na: povećanje kvaliteta, veću dostupnost svih oblika obrazovanja i osposobljavanja i otvaranje sfere obrazovanja. To su:

1. *Povećanje kvaliteta obrazovanja i osposobljavanja a u skladu sa novim zahtevima društva zasnovanog na znanju i modernizacija nastavnog procesa i procesa učenja;*
2. *Obezbeđivanje lakše dostupnosti sistemima obrazovanja i osposobljavanja svima u skladu sa principima doživotnog učenja, bržeg zapošljavanja, razvoja karijere i aktivnog građanstva, jednakih šansi i društvene kohezije;*
3. *Otvaranje obrazovanja i osposobljavanja prema širokom svetu u svetlu bržeg povezivanja rada i društva i odgovora na izazove koji nastaju u procesu globalizacije.*

[25] *Education and training in Europe: diverse systems, shared goals for 2010* , Directorate-General for Education and Culture, European Commission, Luxembourg: 2002, pp 8



Ilustracija 2- 1 Lisabonski proces

Stvaranje "učene Evrope" je jedan od osnovnih ciljeva koji je definisala Lisabonska deklaracija, koji je posebno naglašen na sastancima Saveta Evrope održanim u Štokholmu 2001.godine i Barseloni 2002. godine, nametnuo je i izdvojio novu i drugačiju ulogu svih učesnika u kreiranju i realizaciji visokog obrazovanja. Jedna od promena obuhvatila je i modifikaciju same uloge visokog obrazovanja, odnosno tradicionalna uloga visokog obrazovanja - nastava/učenje i istraživanje dopunjena je čitavim setom novih elemenata. Pre svega, visoko obrazovanje je dobilo kompleksnu ulogu u procesu razvoja i pružanja podrške inovacijama koje doprinose razvoju ekonomske konkurencije i društvene kohezije i to u aspektu razvoja zajednice i regionalnom razvoju. Na promenu uloge visokog obrazovanja uticao je i sam koncept društva zasnovanog na znanju. Medjutim, kako se nova konfiguracija proizvodnje, prenošenja i primene znanja veoma brzo razvija i širi, to njeni efekti uvode i povezuju mnogo veći broj učesnika što ima za posledicu stvaranje široke medjunarodne mreže u kojima ti učesnici funkcionišu. U takvim uslovima visokoškolske ustanove, posebno univerziteti, a kroz procese istraživanja, obrazovanja i osposobljavanja postaju ključni centri razvoja ekonomije i društva zasnovanih na znanju. U takvoj ekonomiji veliki deo radne snage je uključen ne više u fizičku proizvodnju i raspodelu materijalnih dobara, već u njihovo dizajniranje, zatim u razvoj, u tehnologiju, marketing, prodaju i održavanje

2.3.3 Bolonjski proces i prvi rezultati reforme visokog obrazovanja u Evropi

Stručnjaci i analitičari zemalja članica OECD-a postavili su veoma ambiciozne ciljeve visokom obrazovanju, posmatrajući ga i kao sredstvo za brži ekonomski rast – posmatrajući njegovu sposobnost da stvara visoko stručnu radnu snagu i istraživanje koje podupire ekonomiju zasnovanu na znanju – i kao glavni instrument za podsticanje društvene kohezije. Visoko obrazovanje je u mnogim zemljama članicama OECD-a postajalo sve masovnije i obuhvatalo više od polovine mlade generacije. U tom kontekstu visoko obrazovanje je sve više postajalo fleksibilno i diversifikovano, posebno kada je reč o provajderima, korisnicima, ponudjenim veštinama, povezanošću sa privredom. U tom kontekstu mnoge vlade su započele suštinske promene u organizaciji visokoobrazovnih sistema, i načinu upravljanja u njima. Suočeni sa ekspanzijom, diferencijacijom i širenjem uticaja međunarodne konkurencije u visokom obrazovanju, kreatori politika počeli su da razmatraju i traže rešenja kako najbolje da usaglase aktivnosti visokoobrazovnih institucija sa nacionalnim ciljevima obrazovanja i razvojem društva. Mnoge zemlje, kao što je Japan, odabrale su da stvore nove upravne strukture i tako omoguće visokoobrazovnim institucijama da sprovode širu autonomiju nad sopstvenim finansijama i menadžmentu. U drugim zemljama, kao što je Novi Zeland, gde su se ranije sistemi razvijali prilično nezavisno od obrazovnih vlasti, vlasti su odabrale da pomognu institucijima da budu još odgovornije za ostvarenje javnih ciljeva time što će obavljati kontrolu njihovih postignuća i rezultata. Naravno, ova javna debata o politici je tesno povezana sa pitanjem globalizacije i trgovine u visokom obrazovanju. Tok Bolonjskog procesa je umnogome pod uticajem suprotstavljenih percepcija globalizacije, pitanja trgovine i, određenije, GATS pregovora. Odnos između Bolonjskog procesa i globalizacije je u najmanju ruku ambivalentan. Ukratko, postoje dve divergentne interpretacije i svaka ima svoje zastupnike i protivnike. Prva je da je Bolonja prvi ali važan korak ka integraciji evropskih visokoobrazovnih sistema u globalizovano tržište. Približavanje u *degree* strukturama, razvoju sistema akumulacije kredita i internacionalizovanim sistemima osiguranja kvaliteta i akreditacije u Evropi otvara put za još širi nivo integracija sistema širom sveta. Kao što je već rečeno jedna od ambicija Bolonjskog procesa jeste i da se ojača konkurentnost evropskog visokog obrazovanja na globalnom tržištu, kako bi moglo da se takmiči sa američkim i australijskim regionima koji su aktivniji u "izvozu" visokog obrazovanja.

Druga interpretacija je mnogo defanzivnija. U njoj, Bolonjski proces je viđen kao ojačavanje intra-evropskog obrazovnog sistema, kako bi on bio jači u sukobu sa globalnim tendencijama uključujući komodifikaciju, privatizaciju i komercijalizaciju i mogao lakše da se brani i promoviše sopstvena nasleđa i prioritete u globalnoj areni. Očigledno, ministri su zauzeli ovu drugu poziciju na konferenciji u Pragu, 2001. godine, braneći evropski pristup «javnog dobra» i naglašavajući evropsku vrednost demokratskog pristupa. Država – a to može biti samo nacionalna država – se vidi kao zaštitnik kulturne raznolikosti, demokratskog pristupa i standarda kvaliteta. Ukoliko se uzme u pomalo ekstremnom obliku, ovaj pristup teži ka sigurnom evropskom utočištu protiv nevremena na globalnom tržištu.

Bolonjski proces je pokrenut da bi se akademska javnost primakla jedinstvenom evropskom tržištu rada. Sve strukturalne reforme koje se ogledaju kroz Bolonjski processe vezuju za dve objektivne i važne činjenice u razvoju obrazovanja. Prva je promocija konkurentnosti i atraktivnosti univerziteta na tržištu obrazovnih usluga. Druga je priprema visoko obrazovanih kadrova na univerzitetima za tržište rada. Reforma tržišta rada se vezuje za socijalni i obrazovni sistem, te je stoga uloga univerziteta još značajnija. Zbog toga se u evropskom privrednom i društvenom prostoru očekuje da se kroz moderno obrazovanje unapredi konkurentnost na svetskom tržištu rada.

Bolonjski proces od akademske zajednice zahteva jasnu primenu principa zapošljivosti kao faktora načina finansiranja pojedinih organizacionih programskih zahvata. Države moraju da definišu i jasno prihvate standarde uključivanja u evropski prostor visokog obrazovanja. Praćenje konkretnog stanja na tržištu rada nije samo obaveza države već i akademske zajednice. Zbog toga u primeni Bolonjskog procesa, akademska zajednica mora da uključi socijalne partnere kako bi im oni pružili pomoć u ostvarivanju primenljivosti znanja. Ujedno to ukazuje na opštu tendenciju otvaranja tržišta rada u Evropi i prestanka tretiranja problema zapošljavanja ne samo kao nacionalnog problema, već i evropskog problema (kroz proces mobilnosti). A to će imati sledeće posledice:

- agresivnu konkurenciju privatnih i državnih fakulteta,
- uključivanje sve većeg broja privrednika u procese visokog obrazovanja,
- drugačiji odnos prema studentima,
- drugačji odnos prema izvorima finansiranja.

Bolonjska deklaracija je otvorila i ponudila reformu obrazovanja, formalizovanu Bolonjskom deklaracijom 1999. godine,koju su u velikoj meri inicirali poslodavci. Njihov zahtev je bio da se na jedinstvenom evropskom tržištu školuju budući kandidati za posao na standardan način tako da velike evropske kompanije primenjuju iste sisteme regrutovanja, selekcije i zapošljavanja u različitim zemljama. Takodje, njihov je zahtev bio da se i reforma nastavnih kurikuluma i planova sprovede u pravcu veće primenljivosti. Od obrazovnog sistema se tražilo da tokom školovanja prenosi polaznicima ne samo akademska znanja, već i praktične veštine i da razvija njihove sposobnosti tokom školovanja tako da oni od prvog dana zasnivanja radnog odnosa mogu da otpočnu sa obavljanjem nekih poslova.

Sama ideja, iako deklarativno široko prihvaćena, naišla je na niz različitih otpora. U svom prilagodjavanju nastavnih sadžaja, visokoškolske ustanove su često ispoljavale sledeće propuste: formalni pristup, odugovlačenje, delimična primena nekih principa, deklarativno prihvatanje. Prilagodjavanje potrebama poslodavaca je izazivalo možda i najveće otpore. Ono što je za poslodavce bilo najznačajnije, integrisanje teorijskih znanja i praktičnih koncepata, univerziteti su često samo formalno prihvatali. Suštinski zahtev poslodavaca je da dobiju kandidate za posao koji imaju analitičke sposobnosti, vladaju konceptima ali i alatima (na primer,softverskim) u kojima su ti koncepti materijalizovani. Nastavni sadržaji u kojima su teorijska i praktična znanja kao ulje i voda, u istom sudu, ali potpuno razdvojeni, ne osposobljavaju studente da rešavaju probleme koji ih očekuju na radnim mestima na koja dolaze. Medjutim, priprema nastavnih sadržaja koji bi obezbedili taj zadovoljavajući balans izmedju teorije i njene primene u praksi nije jednostavna. Takva priprema zahteva dodatne napore kako kod nastavnika, tako i kod poslodavaca. Iako

načelno i jedni i drugi podržavaju ideju, nedostatak vremena, finansijskih sredstava, pa i ideja, ograničava materijalizaciju ove ideje.

Nakon Bolonjske deklaracije započela je serija tzv Bolonjskih seminara kojima se razradjeni mnogi elementi preporučeni ili naznačeni u Bolonjskoj deklaraciji. Jedno od velikih pitanja jeste i stvaranja jednog razvijanog okvira kvalifikacija koje se stiču u visokom obrazovanju u Evropi. Definisanje Dablinskih deskriptora, zatim realizacija transevropskog evaluacionog projekta i "Tuning" projekta značilo je približavanje toj zajedničkoj ideji o stvaranju jednog širokog okvira kvalifikacija. Ta ideja je konačno je formulisana na Berlinskom sastanku 2003. godine kada je i preporučeno razmatranje te ideje. Medjutim, da bi razgovor o okviru kvalifikacija mogao da započne bilo je neophodno da se definišu neki prethodni elementi, posebno - *ishodi učenja i kompetencije*. Tako da je u završnom kominikeu Berlinskog sastanaka preporučeno da prvi i drugi ciklus visokog obrazovanja treba da imaju različitu orijentaciju[26]i različite profile da bi mogli da odgovore na različite individualne i akademske potrebe, kao i potrebe tržišta rada. Prvi ciklus, u skladu sa Lisabonskom Konvencijom o priznavanju diploma treba da omogući nastavak obrazovanja na drugom ciklusu, a drugi ciklus da omogući pristup doktorskim studijama. Čitav razgovor o stvaranju Evropskog okvira visokoškolskih kvalifikacija pratilo je agendu Bolonjskog procesa i značilo je uspostavljanje i definisanje(ili uvažavanje postojećih) nacionalnih okvira kvalifikacija.

2.3.4 Šta znači Bolonjski proces?

Bolonjska deklaracija je nastala kao posledica velike zabrinutosti da je visoko obrazovanje u Evropi manje atraktivno nego što bi trebalo da bude, da previše evropskih studenata traži visoko obrazovanje van Evrope i da premalo studenata izvan Evrope dolazi ovamo da studira. Izmedju ostalog, u Bolonjskoj deklaraciji, traži se:

- da se učine napori kako bi se visoko obrazovanje u Evropi učinilo konkurentnijim;
- da se obezbedi veća transparentnost;
- da se poveća akademska mobilnost;
- da se uradi reforma nivoa i titula (*degree*) sistema;
- bolje prilagođavanje visokoobrazovnih programa i kvalifikacija tržištu rada;
- da se unapredi priznavanje kvalifikacija.

Uvažavajući novu ulogu visokog obrazovanja Bolonjska deklaracija je identifikovala četiri ključna cilja visokog obrazovanja. To su:

- *Priprema za tržište rada*. Poslodavci su se žalili da sadašnji obrazovni sistemi u Evropi ne pružaju dovoljnu pripremu studentima za tržište rada.
- *Priprema za život pojedinca kao aktivnog gradjanina u demokratskom društvu*. Obrazovanje na svim nivoima igra ključnu ulogu u razvijanju demokratske kulture i univerziteti i visokoškolske ustanove dobijaju posebnu ulogu u razvoju demokratskog društva.

[26] *Berlin Communique, 2003, A Framework for Qualifications of The European Higher Education Area*, Ministry of Science, Technology and Innovation, Copenhagen, Denmark, 2005, pp.200

- *Lični razvoj pojedinca* je cilj koji je bio eksplicitni cilj visokog obrazovanja u ranijim generacijama. To je i dalje jedan od vodećih ciljeva visokog obrazovanja u Evropi.
- *Razvoj i održavanje široke osnove znanja*. Za društvo je veoma važno da ima pristup razvijenom znanju u mnogim disciplinama.

Medju prioritetima Bolonjskog procesa su: usvajanje zajedničkog okvira za uporedivost kvalifikacija i diploma; uvodjenje zajedničkih stepena studiranja u svim zemljama (dvostepeno studiranje); uvodjenje Evropskog sistema prenosa bodova; uvodjenje evropskih standarda za obezbedjivanje kvaliteta visokog obrazovanja; nesmetano kretanje studenata i nastavnika unutar jedinstvenog evropskog prostora bez obzira na zemlju/sistem iz koje se dolazi i u koju se ide; uključivanje doktorskih studija u jedinstveni sistem Evropskog prostora visokog obrazovanja i Evropskog prostora istraživanja; razvoj doživotnog učenja.

Osnovni elementi Bolonjskog procesa obuhvataju:
- Tri studijska ciklusa,
- Evropski sistem prenosa i akumulacije bodova ESPB (ECTS- The European Credit Transfer and Accumulation System),
- Dodatak diplome,
- Obezbedjenje kvaliteta,
- Priznavanje diploma,
- Zajedničke stepene studiranja.

Tri studijska ciklusa

Stvaranje sistema koji je lako razumljiv i komparativan je jedan od suštinskih ciljeva Bolonjskog procesa. Dva prva ciklusa Bačelor i Master su dva bazična stepena koja su integrisana u obrazovni sistem u velikom broju (ako ne i većini) zemalja[27] potpisnicama Bolonjske deklaracije. Samo u nekoliko zemalja se još uvek čeka na detaljnu zakonsku regulativu u pogledu kreditnog sistema, dodatka diplome. Medjutim, uvodjenje Bolonjskog procesa je teklo u različitiom tempu i obimu i praktično svaka visokoškolska institucija uskladjuje svoj pristup sa ukupnom situacijom u nacionalnom visokom obrazovanju. Takodje, dosadašnja iskustva u uvodjenju prva dva ciklusa pokazala su da postoje nerazumevanja i različita tumačenja u pogledu trajanja i oreijentaciji programa za prva dva ciklusa.

Tipično sticanje Bačelora zahteva od 180 do 240 ESPB kredita, a Mastera izmedju 90 i 120 ESPB kredita u zavisnosti od studijske discipline. To omogućava fleksibilni pristup u definisanju dužine svakog od ova dva ciklusa.

Da bi odgovorile na zahteve i principe Bolonjskog procesa mnoge zemlje potpisnice su izvršile promene u svojim sistemima visokog obrazovanja. Uvodjenje ciklusa tražilo je analizu i pregled kurikuluma, izmene, usavršavanje i uvodjenje studijskog procesa koji je mnogo više orijentisan prema studentu i obezbedjivanje kvalitetnije procedure.

[27] S. Reichert; C. Tauch, *Trends IV: European Universities Implementing Bologna*, European University Association EAU, Paris, 2005,pp 70

Treći ciklus koji obezbedjuje sticanje doktorata ne predvidja sistem kredita i još uvek je predmet diskusija na univerzitetima.

Evropski sistem prenosa i akumulacije kredita ESPB (The European Credit Transfer and Accumulation System -ECTS)

Sistem prenosa i akumulacije kredita je veoma značajno sredstvo u dizajniranju kurikuluma i vrednovanju studentskih postignuća bez obzira da li se radi o akademskim ili stručnim postignućima. Krediti odražavaju ukupan potreban rad (ne samo u okviru nastave već i šire) da bi se ostvarili zadaci programa u značenju ishoda učenja i kompetencija koje se traže. To daje lakoću programima a studenti lakše ostvaruju potrebne zadatke i realizuju predvidjene obaveze. U isto vreme to omogućava fleksibilnost i mobilnost unutar evropskog visokoškolskog prostora

Dodatak diplome

Dodatak diplome je postao obavezan za sve studente koji završavaju visoko obrazovanje počevši od 2005. godine. Dodatak diplome, kao sredstvo, omogućava i opisuje stečenu kvalifikaciju. Time se obezbedjuje odredjena vrsta standardizacije jer se opisuje nivo, sadržaj, kontekst i status studija koje su uspešno završene. Medjutim, to nije rezime ili substitut originalne kvalifikacije već je to više način da se pruže detaljne informacije o akademskoj ili stručnoj kvalifikaciji.

Osiguranje kvaliteta

Bolonjski proces uključuje i promociju evropske saradnje u oblasti osiguranja kvaliteta kao jednog od deset ciljeva. Sadašnje kurikularne i strukturalne reforme obezbedjuju mogućnosti da visokoškolske ustanove menjaju programe i nastavne metode kako bi postigle bolji kvalitet. Sve interesne grupe (univerziteti, studenti, vlade i agencije koje se bave osiguranjem kvaliteta) su se dogovorile da realizuju niz aktivnosti kojima bi se omogućilo uspostavljanje stalne saradnje u procesu obezbedjivanja kvaliteta, zatim definisali su uloge pojedinih agencija za osiguranje kvaliteta u tom procesu i predložile formiranje registra tih agencija.

Sistem priznavanja

Sistem priznavanja studija i diploma omogućava studentima da studiraju na različitim institucijama u različitim zemljama. Priznavanje kvalifikacije je suštinski elemenat i on predstavlja ustvari početak Bolonjskog procesa i znači suštinski uslov i zahtev svake mobilnosti. Na osnovu Konvencije o priznavanju koju je usvojio Savet Evrope 1999. godine predvidjeno je da svaka kvalifikacija stečena u jednoj od evropskih zemalja važi i u drugoj uz postojanje Dodatka diplome. Većina zemalja potpisnica Lisabonske deklaracije potpisali su i ovu Konvenciju.

Zajednički nivoi

Zajednički nivoi (nivoi programa uključujući i vreme studija na više institucija) omogućavaju inovativne primere interuniverzitetske saradnje i mogu se smatrati stubovima razvoja budućeg evropskog visokog obrazovanja. Interesovanja za zajedničke nivoe je sve veće u Evropi i mnoge zemlje su izvršile zakonske promene kako bi omogućile ovakve oblike studija.

Evropski prostor istraživanja

Stvaranje Evropskog prostora istraživanja[28] koji je označen kao jedan od ciljeva u razvoju evropskog visokog obrazovanja još 2000. godine trebalo je da omogući prevazilaženje "tri glavne uočene slabosti: nedovoljno finansiranje naučnoistraživačkih aktivnosti; nedostatak stimulativnog okruženja i korišćenja rezultata naučnoistraživačkih aktivnosti; i potpuno izdeljene aktivnosti i raštrkanost izvora"[29]. U tom procesu predloženo je da se ide u okviru tri komplementarna procesa:

- stvaranje ,,unutrašnjeg tržišta‘‘ naučnog istraživanja, prostora slobodnog kretanja znanja, istraživača i tehnologije, kako bi se povećala saradnja, stimulisala konkurencija i obezbedila bolja raspodela resursa;
- reorganizovanje evropske istraživačke strukture, naročito poboljšavanjem koordinacije nacionalnih naučnoistraživačkih aktivnosti i politika, koje se odnose na najveći deo istraživanja realizovanih i finansiranih u Evropi;
- razvoj evropske istraživačke politike koja neće uzimati u obzir samo finansiranje istraživačkih aktivnosti već i sve relevantne aspekte drugih strategija i aktivnosti Evropske unije i pojedinačnih nacionalnih politika.

Rezultati u ostvarivanju Bolonjskog procesa

Kao rezultat ostvarivanja Bolonjskog procesa, u najvećem broju evropskih država, u toku je proces promena ili reformi visokog obrazovanja. U velikom broju država daleko se odmaklo sa primenom principa Bolonjske deklaracije, dok u manjem broju država se još uvek čekaju zakonske promene kako bi započeo proces reformi visokog obrazovanja. Prema zvaničnim rezultatima praćenja koje je realizovala Evropska asocijacija univerziteta, generalni zaključak praćenja jeste da postoji kontinuitet reformi i inovacija i da se u taj kompleksan proces ukljljučuje sve više novih činilaca. Prema istraživanju EAU [30] rezime realizacije Bolonjskog procesa bi bio sledeći:

- Implementacija **dva ciklusa visokog obrazovanja** i usavršavanje kurikuluma je prilično odmaklo u većini visokoškolskih institucija, mada se taj proces promena kurikuluma mora nastaviti, pogotovu u kontekstu racionalizacije i olakšavanja i fokusiranja sadržaja. Često se sreće pogrešna pretpostavka i stav da je smisao Bolonjskog procesa u

[28] Bojan Komnenović, *Evropski prostor nauke, istraživanja i visokog obrazovanja*, AOM, Beograd, 2005, str.140
[29] Ibid str 10
[30] S. Reichert; C. Tauch, *Trends IV: European Universities Implementing Bologna*, EAU, 2005,pp 6-8

tome da se predaju isti predmeti ali u kraćem periodu. Ovakva pogrešna interpretacija zahtevala je dodatno razjašnjenje: novi trogodišnji program ne može da obezbedi isti nivo kvalifikacija niti da postigne iste ishode učenja kao tradicionalni četvorogodišnji, a kamoli petogodišnji program.

- U nekoliko zemalja, postoji visok rizik da se koncepti i alatke kao što je učenje u čijem središtu je student, ishodi učenja, i modularizacija u razvoju kurikuluma, i povezivanje sa ESPB sistemom i dodatkom diplomi primenjuju "nemarno" kako bi se povinovalo postojećoj regulaciji, bez dubljeg razumevanja njihove pedagoške funkcije.

- Ishodi učenja su važni samo ako se sistem lako čitljivih i uporedljivih titula širom Evrope bazira na istoj nomenklaturi titula. Ishode učenja i dalje mnogi dekani, profesori i studenti smatraju dodatkom, ali oni moraju postati suštinski element pedagoškog procesa koji podrazumeva Bolonjski proces.

- Modularizacija i dalje ostaje teška tema, koju često slabo razumeju. Svaka visokoškolska institucija trebalo bi da ima koristi ukoliko primeni modularizaciju kao princip i pristup.Primeri dobre prakse i informacije o razvoju modula na nacionalnom ili evropskom nivou trebalo bi da budu široko distribuirani i razmatrani u radionicama i na konferencijama. To bi trebalo da bude zajednički zadatak ministarstava, profesionalnih mreža, saveta rektora i udruženja studenata.U stvaranju kurikuluma koji je više usredsređen na studenta, institucije moraju predvideti da će studentima biti potrebno više vođenja i savetovanja kako bi pronašli svoje individualne akademske puteve u fleksibilnijem okruženju za učenje. Postoji veliko interesovanje na disciplinarnom i institucioalnom nivou da se uči iz iskustava drugih. Nacionalne koordinacione grupe za razvoj novih kurikuluma na nivou predmeta koje su sastavljene mogle bi da posluže kao primer dobre prakse, naročito za “teške” discipline kao što su medicina, pravo, umetnosti itd. gde bi primeri na evropskom nivou trebalo takođe da budu prikupljeni i dostupnim.

- Visokoškolske institucije mogu da imaju koristi od razvijanja strateškog plana za razvoj kurikuluma u novim programima usmerenim ka studentu koji odgovaraju na različite potrebe različitim programskim profilima.

- Okviri kvalifikacija su pominjani u Berlinskom kominikeu kao jedan od narednih alatki koje treba razviti, ali se malo toga desilo izvan onih zemalja koje su već imale taj okvir pre Berlina. Sve zemlje bi sada trebalo da sistematičnije pristupe ovoj temi, uzimajući u obzir model za evropski okvir kvalifikacija koji je postavljen na Bolonjskom seminaru

u Kopenhagenu u januaru 2005. Relativno velika raznovrsnost master profila stvara još očiglednijom potrebu za uvodjenjem okvira kvalifikacija i dodatkom diplome. Bačelor titule često pate od nedostatka kredibiliteta među studentima i poslodavcima u mnogim zemljama. Institucije i vlade bi trebalo da pokušaju da intenziviraju dijalog sa poslodavcima. Od suštinske važnosti je da vlade postave dobar primer jasno deklarišući svoju spremnost da zaposle one koji imaju Bačelor na radnim mestima u javnoj administraciji i uz koje uslove (mogućnosti za karijeru, plate). U mnogim zemljama još postoji jasna potreba za pojašnjavanjem mogućih Bačelor diploma i mogućnosti zapošljivosti.

- *Zajednički nivoi* se sve više prepoznaju kao naročito atraktivan element evropskog visokog obrazovanja. Međutim, i dalje su potrebni amandmani zakonima o visokom obrazovanju u nekim zemljama gde ne postoje zajednički nivoi ili barem nisu eksplicitno pomenuti i ohrabreni u nacionalnom zakonodavstvu.

- Veza između visokog obrazovanja i istraživanja: u mnogim zemljama institucije i nastavnici osećaju da ih ih njihovi suprotstavljeni zahtevi vode u različitim pravcima. Prema mnogim nastavnicima, neophodni fokus na restrukturiranju kurikuluma i izazovi osmišljavanja novih studijskih programa i pokretanje dodatnog savetovanja i podrške za fleksibilniju nastavu usredsređenu na učenika su značili da oni imaju manje vremena nego ranije da se posvete sopstvenim istraživačkim aktivnostima. To je razlog za brigu kad se ima u vidu sve veća potreba da se poveća privlačnost istraživačkih karijera i važnost povezivanja visokog obrazovanja i istraživačkih agendi. Za sada postoji malo dokaza da je takav razgovor pretvoren u konkretnu akciju na univerzitetima

2.4 Dvadeset prvi vek i obrazovanje u koncepciji obrazovnih promena u SAD

Visoko obrazovanje u SAD je **ogroman obrazovni sistem**[31]: oko 14 miliona studenata uči u različitim institucijama nakon svršenog srednjeg obrazovanja. Oko 550.000 studira tzv. diplomske studije, od toga blizu 400.000 različite nivoe doktorskih studija. Tokom 2000. godine odbranjeno je 44.808 doktorata i promovisano 80.057 različitih

[31] R. Šećibović;G.Petković;N.Janićijević, *Strategija obrazovanja i ekonomnska politika*, Beograd, neobjavljeni članak 2005, str. 3-4

posdiplomskih zvanja. Na 406 univerziteta u SAD je moguće pripremiti i odbraniti doktorat, čemu treba dodati još jedan broj vanuniverzitetskih specijalizovanih institucija.[32]

Takodje, američki obrazovni sistem je jedan od najbogatijih. Tome doprinosi razvijena privreda koja učestvuje u finansiranju univerziteta. Visok standard koji omogućuje visoke školarine (7-15.000 $ godišnje na osnovnim studijama). Takodje, i stabilna i bogata država koja finansira delimično rad ovih institucija, doprinosi kvalitetu njihovog rada.Konačno, u tržišnoj ekonomiji kakva je američka, obrazovni sistem je vrlo direktno povezan za poslodavcima i u tom smislu je veoma efikasan.

Jedna od osnovnih, možda i najvažnijih karakteristika američkog visokog školstva jeste njegova raznovrsnost i diversifikovanost kako u programskom tako i u strukturalnom smislu. Nacionalna vlada svake države ne kontroliše kurikulume univerziteta i koledža ili metode nastave - to je u nadležnosti samih visokoškolskih ustanova.

Institucionalno postoji ogromni varijetet visokoškolskih ustanova, tako da postoje mali koledži sa nekoliko stotina studenata ali i veliki državni univerziteti sa nekoliko desetina hiljada studenata. Pored toga, postoje i dvogodišnji koledži (*community colleges*) koji pružaju strukovne programe, zatim privatni univerziteti koji se bave istraživanjima i univerziteti koje su osnovale i vode verske zajednice i crkve. Ovakva raznovrsnost predstavlja odgovor visokog obrazovanja na potrebe američkog društva. Na taj način studenti imaju velike mogućnosti izbora a u skladu sa svojim željama, finansijskim i drugim mogućnostima. Od 100 najvećih univerziteta u SAD - 92 univerziteta su državni, odnosno to su univerziteti koje finansiraju pojedinačne države SAD-a (a ne savezna vlada). Tipični državni univerziteti upisuju na desetine hiljada studenata koji stiču različite nivoe obrazovanja i diploma. Ove univerzitete odlikuju i brojni akademski programi koji nude veoma fleksibilne kombinacije i mogućnosti. Državni univerziteti imaju ključnu ulogu u regionalnom ekonomskom, kulturnom i društvenom razvoju, a mnogi su uključeni i u veoma razvijena tehnološka istraživanja.

Tekovine američkog sistema visokog obrazovanja, kao posledica ovih i drugih faktora, danas se intenzivno prenose u Evropu afirmacijom B*olonjskog procesa*. To su:

- **Trostepeni sistem** studiranja: dodiplomske (*Bachelor* ili *Licence*), diplomske (*Master)* i doktorske studije. Otuda česta skraćenica LMD (*Licence, Master, Doctor*) sistem studiranja.[33]
- **Sistem prenosa bodova**, koji kao i trostepeni sistem studiranja u SAD egzistira duže od jednog veka i omogućuje studentima mobilnost izmedju univerziteta. Na osnovu ovog sistema, neki univerziteti u Evropi su uspeli da izvrše modularizaciju nastave i da uvedu, po ugledu na američke škole, glavna i sporedna usmerenja (*major / minor module*)[34];

[32] Altbach G. Philip," The United States", in *Present Realities and Future Trends, in: Doctoral Studies and Qualifications in Europe and United States: Status and Prospectus*, ed. Jan Sadlak, Bucharest, 2004., pp. 259-261

[33] Pavel Zgaga, "Noviji razvoj visokog obrazovanja u Sloveniji", u zborniku: *Visoko obrazovanje u Srbiji na putu ka Evropi, četiri godine kasnije*, AOM, Beograd, 2005., pp.349-364.

[34] Rive Jérôme, "The Implementation of the Bolognja Process at the University Jean Moulin Lyon 3: Sharing a Practical Vision of Reforms i Higher Education, *Visoko obrazovanje u Srbiji na putu ka Evropi, četiri godine kasnije*, AOM, Beograd, 2005, pp.381-388.

- **Formalna nastava** je uobičajeni način rada studenata, čak i na doktorskim studijama. Nastava na prvom stepenu traje 4 godine, na drugom 2 a na doktorskim studijama, u proseku dve godine. Tek nakon odslušanih i položenih ispita na doktoroskim studijama (što uključuje i testove, usmene ispite ili eseje), kandidat počinje rad na disertaciji, dok na master programima često i ne piše tezu. Situacija se bitno menja u poslednjih nekoliko godina delovanja bolonjskog procesa, jer se doskora prihvatalo da na višim nivoima studiranja (doktorat) mentorski rad predstavlja apsolutno preovladjujući način rada.[35]
- **Finansiranje studija** je raznovrsno, zbog dužine njihovog trajanja i velikog broja kandidata. Studenti prvog ciklusa se finansiraju najčešće sami (roditelji i krediti), dok se na drugom i trećem ciklusu kao značajni sufinansijeri pojavljuju filantropski fondovi, istraživačke državne agencije i korporacije koje odobravaju stipendije (*grants*). Doktorske studije u oblasti nauka najčešće finansiraju donatori i često se radi timski, na velikim projektima. Sasvim suprotno, na društvenim naukama, doktorske studije često finansiraju zajednički univerzitet i kandidat, kroz formu držanja nastave na dodiplomskim studijama.

2.4.1 Izazovi XXI veka u visokom obrazovanju SAD-*a*

Izazovi i promene u ekonomiji uz tehnološki razvoj u velikoj meri su otvorili brojna pitanja razvoja i usavršavanja sistema obrazovanja u SAD na svim nivoima. Možda su se tokom poslednje decenije XX veka američko društvo i političari više bavili srednjim obrazovanjem nego visokoim, pritisnuti slabim rezultatima i dramatičnim nalazima pojedinih istraživanja što je uslovilo započinjanje velikog procesa reformisanja osnovnog i srednjeg obrazovanja. Iako su te promene uticale i na oblast visokog obrazovanja, mnogo veći uticaj je došao iz sfere tehnološkog razvoja i napretka. Stručnjaci Vladinog departmana za rad, izjavili su, početkom devedestih godina, da američko društvo živi u novoj ekonomiji koju generiše tehnologija, vodjena znanjem i služeći se informacijama[36]. To je zahtevalo novo definisanje ili bolje rečeno prekomponovanje procesa rada i samih veština potrebnih za rad. Odnosno, nova privreda/ekonomija/industrija zasnovana na informacijama tražila je visoko kvalifikovanu radnu snagu koja će moći da se adaptira na nove uslove rada. Ta nova privreda nazvana je "digitalnom ekonomijom" jer je u najvećoj meri zasnovana na tehnologijama. Ta buduća privreda bazirana na informacijama zahtevaće od pojedinaca visoki nivo obrazovanja i drugačije veštine. Za američke analitičare to je otvorilo novo veliko polje - šta su to veštine za XXI vek i kako ih sticati. Tako je Komisija za radnu snagu XXI veka, Nacionalne Alijanse za biznis, sumirala buduće implikacije koje će američko društvo imati u odnosu na ekonomiju XXI veka. Zaključeno je da će ekonomija XXI veka direktno zavisiti od toga koliko uspešno će Amerikanci sticati novi vid pismenosti - pismenost za XXI vek. Svakako da pojam "pismenost" ima sasvima drugačiju konotaciju i praktično uvodi nove postulate i veštine kojima pojedinac treba da raspolaže u XXI veku da bi odgovorio na potrebe nove privrede.

---

[35] Goran Petković, redaktor, *Organizaciono tehničke karakteristike visokih škola, Benchmark podaci sa odabranih univerziteta i fakulteta*, Ekonomski fakultet, Beograd, Maj, 2003, str 14

[36] U.S. Department of Labor, *Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills*, 1991, p. 1

Suština tih novih veština i pojma "pismenost" jeste digitalna, informatička i tehnološka pismenost.

Analizirajući brzo širenje tehnologije neki analitičari su posebno pratili promene i povećanu konkurenciju medju zaposlenima koji raspolažu "mekim veštinama", kao što su intereprsonalne veštine, menadžment i rešavanje problema, koje im omogućavaju brzu adaptaciju organizacionim i tehnološkim promenama. Autori studije *Izgradnja radne snage za ekonomiju zasnovanu na informacijama*[37] sugerisali su da priprema buduće radne snage bez obzira na nivo stečenog obrazovanja zavisi **od sposobnosti obrazovnog sistema da promoviše kognitivne sposobnosti studenta kao što su logičko mišljenje, rešavanje problema, analitičke veštine, pažljivo posmatranje i upravljanje podacima**. Grupa autora Severno-centralne regionalne obrazovne laboratorije iz države Ilinojs[38] ponudila je strukturu i sadržaj onoga što zovemo *Učenje XXI veka zasnovnog na tehnologiji i informacijama* [39]. Ovako shvaćeno učenje za XXI vek obuhvata četiri velike kategorije: **digitalnu pismenost, kreativno mišljenje, efektivnu komunikaciju i visoku produktivnost**.

Digitalna pismenost znači da studenti treba da postignu izuzetne rezultate u oblasti nauke, tehnologije i kulture koristeći i razumevajući informacije.

Kreativno mišljenje pripada kategoriji intelektualnih sposobnosti za primenu informacionih tehnologija u složenim situacijama, kako bi pojedinac mogao da razume posledice onoga što radi. Ove sposobnosti su " životne veštine" formulisane u kontekstu digitalnih tehnologija.

Veštine efektivne komunikacije su suštinske za uspeh u društvu zasnovanom na znanju. Na primer, za uspeh u toj oblasti potrebne su veštine: timskog rada, učenja drugih za sticanje novih veština, pružanja usluga klijentu, liderstva, pregovaranja i rada sa različitim grupama ljudi. Medjutim, teoretičari ostavljaju i otovorenu dilemu - koliko god informacione tehnologije mogu da igraju vodeću ulogu u efektivnoj komunikaciji, one mogu da otvore i različite etičke dileme.

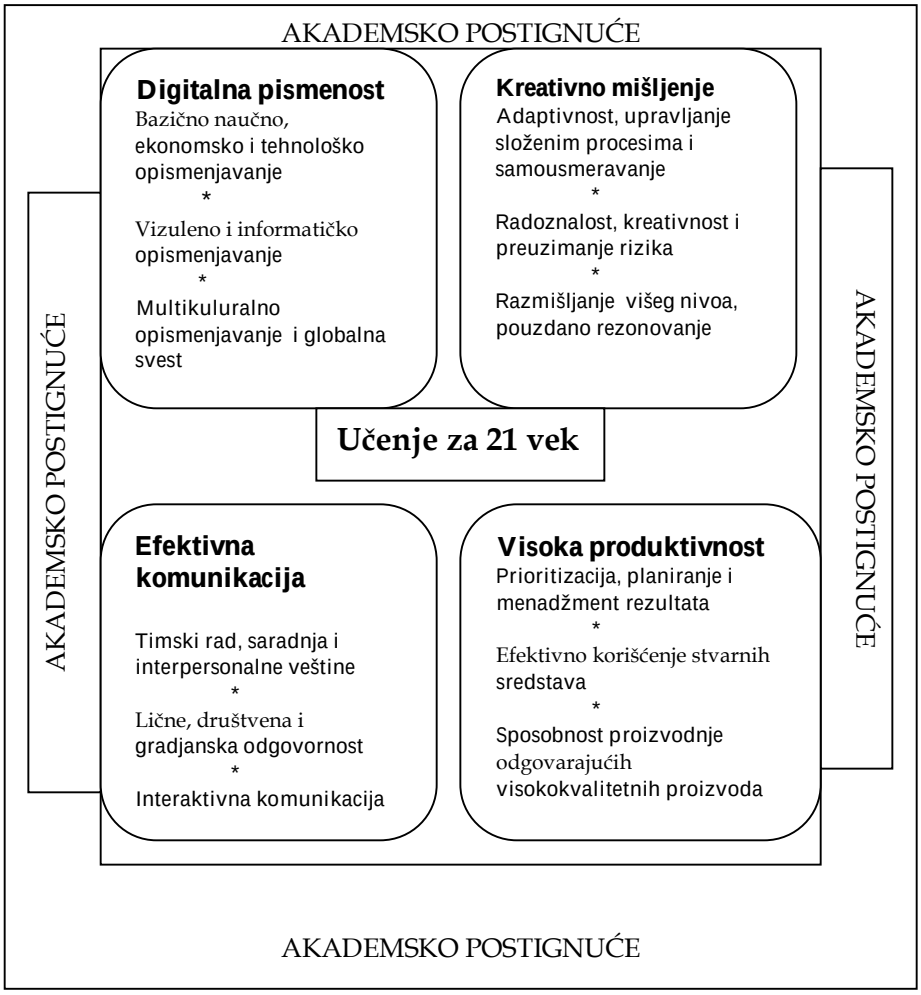
Visoka produktivnost se direktno ne stiče kao veština u toku obrazovanja, ali set veština u ovom klasteru počinju da se izgradjuju tokom procesa obrazovanja.

---

[37] Autor ove studije je - Committee on Workforce Needs in Information Technology, 2001

[38] North Central Regional Educational Laboratory , NCREL

[39] Ilustracija 2-2, *Engauge, 21st Century Skills, Literacy in the Digital Age*, North Central Regional Educational Laboratory and the Metiri Group, NCREL, 2003,pp 7



Ilustracija 2-2 Veštine za XXI vek

Izvor *Engauge, 21st Century Skills, Literacy in the Digital Age*, North Central Regional Educational Laboratory and the Metiri Group, NCREL, 2003,pp 7

Relativno sličan set veština potrebnih pojedincu za 21 vek definisala je i Komisija za postizanje potrebnih veština (Commission on Achieving Necessery Skills - SCANS). [40]

[41]

Veštine učenja

Informaciono-komunikacione veštine

Informacione veštine i medijska pismenost:
Analiziranje, procenjivanje, osmišljavanje, produkcija, integracija i evaluacija informacija kroz različite informacione oblike i medije.

Komunikacione veštine:
Razumevanje, osmišljavanje i kreiranje usmene i pisane i multimedijalne komunikacije u različitim oblicima i kontekstima.

Veštine mišljenja

Veštine kritičkog i sistematskog mišljenja:
Logičko rezonovanje, kritičko suđenje, alternativno mišljenje i izbor i razumevanje, povezanost i zavisnosti među sistemima i elementima sistemima.

Veštine rešavanja problema
Identifikovanje i analiza problema, formulisanje probnih rešenja i njihovo testiranje.

Interpersonalne veštine

Interpersonalne i veštine timskog rada:
Demonstriranje timskog rada i vođjenja procesa; sposobnost adaptacije u različite uloge i odgovornosti; produktivan rad sa drugima; poštovanje različitih perspektiva.

Samousmerenost:
Posmatranje sopstvenog razvoja i potreba u pogledu učenja; lociranje odgovarajućih resursa, prenošenje interesovanja iz jedne sfere u drugu.

Prilagodjenost:

Uvežbavanje lične odgovornosti i fleksibilnosti u kontekstima ličnog razvoja, na radnom mestu i u okviru saradnje sa zajednicom; definisanje i postizanje visokih standarda i ciljeva sopstvenog i tuđeg razvoja.

Društvena odogovornost:
Sticanje odgovorosti u odnosu na interese šire zajednice; pridržavanje etničkih principa u ponašanju u ličnom kontaktu, na radnom mestu i u okviru zajednice.

Ilustracija 2-3 Set veština za XXI vek

[40] Prema *Learning for 21 Century,A Report and Mile Guide for 21 Century Skills*, Partnership for 21 Century skills, www.21stcenturyskills.org pp 36

[41] *Learning for 21 Century,A Report and Mile Guide for 21 Century Skills*, Partnership for 21 Century skills, www.21stcenturyskills.org pp 36

Prema analizama na tržištu rada poslodavci i lideri žele zaposlene koji će kontinuirani osavremenjavati i dalje usavršavati svoje veštine i koji će efektivno komunicirati i raditi nezavisno. U publikaciji "*Zašto se sfera biznisa brine o obrazovanju*" zaključeno je da su novoj privredi potrebni pojedinci koji poseduju široki rang veština visokog nivoa i sposobnosti kao što su kritičko mišljenje, rešavanje problema, timski rad i veštine donošenja odluka "[42] . Jer svet u kome živi današnji svet je sofisticiran i višeznačan. Ljudi treba da imaju veštine visokog nivoa da bi delovali, odgovarali, učili dalje i reagovali na različite promene. Uspešnost svake profesije i svakog pojedinca u velikoj meri će zavisiti od njegove sposobnosti da misli, čini, adaptira se i komunicira kreativno. Normalno, u tim uslovima posebno mesto zauzima tehnologija jer će u budućnosti ona nastaviti da bude glavna snaga na radnim mestima, zajednici i pojedinačnim životima. Za sve pojedince, a posebno za one koji pripadaju sferi menadžmenta neophodno je da razumeju kako koristiti alate tehnologije.[43] Ti alati su: kompjuteri, umrežavanje i druge tehnologije, audio, video i drugi mediji i multimedijalni alati. Ovi alati omogućavaju ljudima da efektivno ostvaruju svoj rad i dnevni život i to za set poslova kao što su: elektronsko poslovanje, multimedijalni programi, prezentovanje, priprema i procesiranje baza podataka za istraživanja, umrežavanje i komunikacija sa drugima. S obzirom na takve procene analitičara i teoretičara postavlja se i pitanje u akademskom svetu kako visokoškolske ustanove razviti ili još bolje usavršiti odgovarajuće veštine i znanja kod studenata. Ako govorimo o studijama menadžmenta, biznisa i administracije (jer ove oblasti najćešće su povezane) to dobija alarmantnije značenje i zahteva posebnu angažovanost visokoškolskih ustanova i onih koji njima rukovode ili realizuju programe.

[42] Ibid str 7
[43] Ibid str 11

GLAVA III

Strategije zapošljavanja

3. Strategije zapošljavanja u Evropi i u Srbiji

Rezultati izvršenih istraživanja poslednjih godina pokazuju da je na povećanje stope nezaposlenosti u zemljama OECD područja značajno uticala neusklađenost između strukture ponude koju direktno emituje sistem i politika obrazovanja i tražnje na tržištu rada. U sklopu ukupnog makroekonomskog upravljanja razvojem mora se uspostaviti adekvatan odnos između sistema obrazovanja i tržišta rada kako bi se obezbedio odgovarajući nivo znanja i potrebna struktura kvalifikovanosti radne snage koja će se pojaviti kao ponuda na tržištu rada. Naime, pokazalo se da aktuelne strukturne i tehnološke promene u privredi favorizuju zapošljavanje lica sposobnih da se brzo prilagode tim promenama. U najvećem broju slučajeva radi se o licima ili sa visokim nivoom znanja ili licima sa širim obrazovanjem koji im omogućava da se, uz određeno dodatno obrazovanje, vrlo brzo adaptiraju novonastaloj situaciji.

Uskladjivanje i povezivanje potreba tržišta rada i sistema visokog obrazovanja posebno je fokusirala Bolonjska deklaracija i to u okviru sledećih zahteva:

- da obrazovanje postane atraktivno i dostupno svima i ponudi aktivan pristup privrednika obrazovnim uslugama;
- da istovremeno odgovori na trenutne i dugoročne potebe tržišta rada;
- da uvede model i da pripremi mlade ljude za doživotno učenje i kontinuirano osposobljavanje;
- da rešava potrebe lokalne zajednice;
- da efikasno i efektivno organizuje obrazovanje (smanjenje *drop out-a*);
- da omogući integrativnu ulogu obrazovanja u ukupnom razvoju društva, kroz institucije i korporacije;
- da obezbedi racionalno iskorišćavanje kapaciteta u okviru obrazovanja;
- da obezbedi funkcionalno obrazovanje, usredsređeno da pokrene one segmente privrede koji su potrebni za ukupan privredni razvoj.

Bolonjski proces zahteva od akademske zajednice jasnu i čvrstu primenu principa zapošljivosti. Uspostavljanje takvog interaktvinog odnosa izmedju tržišta rada i visokog obrazovanja imaće sledeće posledice:

- agresivniju konkurenciju privatnih i državnih fakulteta,
- uključivanje sve većeg broja privrednika u procese visokog obrazovanja,
- drugačiji odnos prema studentima,
- drugačji odnos prema izvorima finansiranja,
- intenzivniju primenu novih tehnologija u obrazovanju,

- uvodjenje ishoda učenja koji se definišu sistemom kompetencija,
- uspostavljanje sistema kontinuiranog obrazovanja,
- razvoj sposobnosti, talenata i potencijala kandidata kroz obrazovni proces,
- samoispoljavanje pojedinaca i pitanje nastavka obrazovanja.

3.1 Evropska politika u sferi zapošljavanja

Politika zapošljavanja u zemljama Evropske unije postala je predmet dogovora zemalja članica još krajem devedesetih godina kada je i inicirana Evropska strategija zapošljavanja (1997). Startegija je nastala kao proces višegodišnjeg dogovaranja i usaglašavanja. Usvajanje Strategije u Amsterdamu 1997. predstavlja i početak tzv. Luksemburškog procesa čiji je osnovni cilj bio uspostavljanje zajedničkog okvira u sferi zapošljavanja u okviru integracionih procesa i pokušaj rešavanja velikih problema u sferi zapošljavanja. Lisabonska deklaracija (2000) posebno je i dodatno naglasila potrebu hitnog smanjivanja još uvek velikog broja nezaposlenih u Evropi, i izdvojila opšti dugoročni cilj nove ekonomske politike Evrope - **povećanje stope zapošljavanja na 70 % ukupno (od čega 60% žena**). Lisabonski samit predložio je i nove prioritete - **sticanje veština, mobilnost i doživotno učenje, kao ključne odrednice u politici zapošljavanja**. U godinama koje su sledile posle Lisabona, praćenje primene Lisabonske strategije pokazalo je da nisu dobijeni baš onakvi rezultati kakvi su očekivani, tako da su pojedini segmenti ovih preporuka doterivane i precizirane. Tokom 2005. godine, došlo je do revizije predloženih aktivnosti i prioriteta i posebno je preporučeno jačanje koordinacije zemalja članica i evropskih institucija s jedne strane i bolje koordinacije politike zapošljavanja sa makroekonomskim i mikroekeonomskim politikama Evropske unije. Pripremljen je i novi plan realizacije Evropske strategije zapošljavanja koji obuhvata period od 2005-2008. godine. U tom kontekstu je posebno ponovo fokusiran rast zapošljavanja u Evropi i predvidjeno da su neophodne akcije one koje će promovisati znanje, privući više ljudi ka tržištu rada i omogućiti stvaranje više novih radnih mesta. Da bi se ipak postigli bolji rezultati nego što je to ostvareno u prethodnom periodu Savet Evrope je preporučio Evropskoj komisiji da uradi prioritete u okviru posebnog Uputstva za ostvarenje nove široke ekonomske politike i novog Uputstva za politiku zapošljavanja. Tokom aprila 2005. godine Evropska komisija je predstavila novo Integrisano uputstvo za rast zapošljavanja i otvaranje novih radnih mesta u periodu 2005-2008. Osnovni cilj ovih aktivnosti jeste stvaranje evropskog partnerstva za jačanje zapošljavanja, za poboljšanje znanja i razvoj inovacija, povećanje adaptivnosti radnika i preduzeća i za obezbedjivanje veće fleksibilnosti tržišta rada. Sve to znači i veće investiranje u ljudski kapital kroz bolje obrazovanje i veštine. Jer, obrazovanje i osposobljavanje su centralne oblasti i ključne kako bi se odgovorilo na potrebe društva zasnovanog na znanjima i obezbedili viši nivoi i bolji kvalitet zapošljavanja. Prema predloženim parametrima u 2010. godini trebalo bi da se ostvari sledeće:

• Povećati obim zapošljavanja u EU od 61 do 70% do 2010 (67% od 2005)
• Povećati broj zaposlenih žena od oko 51% do preko 60% do 2010
• Povećati zapošljavanje žena i muškaraca od 55 do 64 godine do 50%
• Od 2010 zemlje članice treba da smanje udeo onih koji rano napuštaju školovanje (u odnosu na 2000) prosečno za 10% ili manje;
• Od 2010 prosečno učešće EU u doživotnom učenju trebalo bi da bude najmanje 15% od odrasle radne populacije (uzrast od 25 do 64 godine) i u zemlji ne treba da bude manje od 10%;
• Od 2010 zemlje članice će nastojati da povećaju broj žena medju onima koji završavaju matematiku, prirodne nauke, tehnologiju;
• Povećaće se broj odraslih uzrasta od 25 do 64 godine koji završavaju više srednje obrazovanje do 80% radne populacije;
• Povećaće se sukcesivno godišnje per capita ulaganje u ljudske resurse;
• Ostvariće se dogovor o konkretnim budućim zadacima obrazovnih sistema i sistema osposobljavanja;
• Razvoj Evropskog okvira treba da omogući definisanje novih bazičnih veština koje će biti obezbedjene tokom doživotnog učenja ;
• Definisaće se sredstva za bržu mobilnost učenika, studenata, nastavnika, trenerskog i istraživačkog osoblja;
• Povećaće se nivo zapošljavanja, posebno u oblasti usluga;

Ilustracija 3-1 Ključne odrednice za 2010.godinu

Prema Savetu Evrope povećanje u sferi zapošljavanju treba da iznosi oko 1-1,5% godišnje u sadašnjoj dekadi, a stvaranje novih poslova treba da to prati .Predvidja se da bi trend otvaranja novih poslova značio - povećanje intenzivnih poslova baziranih na znanju. To znači pružanje podrške mladim ljudima da ostanu u obrazovanju i osposobljavanju nakon obaveznog obrazovanja i da steknu sposobnosti i ključne veštine da se adaptiraju na promene.

Trend povećanja nivoa obrazovanja je kompatibilan sa tržišnim pomeranjem u zapošljavanju iz poljoprivrede i proizvodnje u sektor usluga kao i povećanim zahtevima za zanimanja koja zahtevaju više intelektualne nego fizičke sposobnosti. Procene rasta tržišnih zahteva do 2010. godine pokazuju da će novi poslovi biti okrenuti ka zanimanjima koja postavljaju visoke zahteve. Usluge, koje već sada pokrivaju 2/3 radnih mesta u EU će i dalje biti glavni izvor za rast novih poslova. Veliki rast zapošljavanja zabeležen je, u protekloj deceniji u oblastima biznisa, zdravstva i obrazovanja što će i u narednom periodu obuhvatili oko 60% novih poslova u EU. Posebno su se tražili i zapošljavali menadžeri i tehničari.

3.2 Zaposlenost, zapošljavanje i obrazovanje u Srbiji

Za pojedinca, učenje za zapošljavanje znači razvoj sposobnosti da pronađe, sačuva i promeni posao ili da generiše samozapošljavanje. Takve veštine omogućavaju vertikalnu i horizontalnu mobilnost radnika na tržištu rada i njihovu adaptivnost na promene u tehnologijama i u novim formama organizacije rada. Sa aspekta potreba radnika, učenje za zapošljavanje znači ostvarivanje principa doživotnog učenja i individualno postizanje kompetencija koje jačaju mobilnost i sigurnost posla. Za preduzeća i poslodavce veštine zapošljavanja znače da su njihovi radnici sposobni da odgovore na promenjene zahteve radnih mesta i jačaju kompeticiju preduzeća i njihov razvoj. Za državu, ovaj koncept znači kreiranje radne snage koja ima adaptivne sposobnosti što je u skladu sa zahtevima tržišta rada. Međutim, učenje ipak ne znači automatsko ostvarivanje zapošljavanja, jer će zapošljavanje mnogo više zavisiti od sposobnosti pojedinaca da prenose ključne kompetencije sa jednog posla na drugi. Problem zapošljavanja, zaposlenosti i nezaposlenosti je jedan od kljulnih pitanja razvoja svakog društva i države. Praktično u tom segmentu se susreću obrazovanje i tržište rada najdirektnije i najvidljivije. Svakako da, obrazovanje ne može, niti je to njegova uloga, da rešava pitanje zaposelnosti odnosno nezaposlenosti, ali u veoma velikoj meri utiče na procese zapošljavanja i samu politiku zaposlenosti. Za zemlje u tranziciji pitanje zapošljavanja dobija mnogo dramatičnije obrise i konotaciju. Medjutim, isto toliko je važno i razmatranje tržišta rada koje, posebno u tranzicionim društvima ima svoja ograničenja, kompleksnost i otežavajuće karakteristike.

Kada govorimo o tržištu rada u Srbiji[44] jedna od njegovih karakteristika je nefleksibilnost – što pokazuje mali priliv i odliv u evidenciji nezaposlenih i visok nivo nezaposlenosti. Nezaposlenost u Srbiji ima dugoročni, strukturni i tranzicioni karakter. Postoje dve stope nezaposlenosti zasnovane na različitim izvorima – međunarodno uporedivoj Anketio radnoj snazi Republičkog zavoda za statistiku (ARS) i prema evidenciji Nacionalne službe zapošljavanja (NSZ). Prema anketi o radnoj snazi, nezaposlenost kod nas je godinama bila relativno niska – u 2003. iznosila je 14.6%, a ranijih godina oko 12%. Međutim, stopa za 2004. od 18.4% koja je značajno porasla usled promene metodologije, ukazuju na nepouzdanost prethodnih podatke. Kada posmatramo zvanične podatke tj. registrovanu nezaposlenost od oko 30% ili blizu milion prijavljenih na tržištu rada, nezaposlenost postaje dramatičan problem. To je pre svega posledica:

1. postojećeg regulatornog okvira tržišta rada i nedostatka značajnijeg stvaranja radnih mesta,
2. nepodudarnosti između ponude i potražnje na tržištu i nepostojanja podrške za nezaposlene i viškove koja bi im omogućila povećanu zapošljivost i prilagodljivost, a time i mogućnost da pronađu posao.

[44] *Nacionalna strategija Srbije za pristupanje Srbije i Crne Gore Evropskoj uniji*, Vlada Republike Srbije, 2005 str 207

Viska stopa registrovane nezaposlenosti, velika prikrivena zaposlenost (višak zaposlenih) kao i diskrepancija između zvanične stope nezaposlenosti i stope prema ARS ukazuju na izuzetno nepovoljnu situaciju na tržištu rada – pre svega strukturnu nezaposlenost i njen dugoročni karakter, ali i rigidnosti tržišta rada i široko prisustvo sive ekonomije. Pored toga, treba očekivati da će se broj nezaposlenih povećavati usled procesa restrukturiranja društveno-državnih preduzeća, javnih preduzeća, kao i racionalizacije društvenih delatnosti i državnih organa.

Struktura nezaposlenih lica je takođe veoma nepovoljna – dominantno je učešće najmlađe starosne grupe (15-25) u ukupnoj nezaposlenosti sa stopom nezaposlenosti od 44.83 %, što je čak tri puta više od prosečne stope nezaposlenosti ove starosne grupe u zemljama EU (oko 15 %). Takođe, relativno je visoko učešće grupe niskog obrazovnog profila (ispod srednjeg obrazovanja). Nezaposleni sa obrazovanjem nižim od srednje škole činili su 24.1% ukupnog broja nezaposlenih u 2003. Najveći udeo u ukupnoj nezaposlenosti imaju lica sa završenom srednjom školom, koja čine oko dve trećine ukupnog broja nezaposlenih (66%).

Analiza broja i strukture nezaposlenih ukazuje da su osnovna obeležja nezaposlenosti u Srbiji sledeća[45]:

- Učešće mladih starosti do 30 godina u ukupnoj nezaposlenosti sa 37,3%;
- Visok procenat nezaposlenih sa niskim kvalifikacijama ili nivoom obrazovanja (NK i PK radnici čine 38,6% ukupne nezaposlenosti);
- Visok procenat nezaposlenih koji traže prvo zaposlenje (55.4%);
- Visok procenat lica koja na zaposlenje čekaju preko 2 godine (54,7%);
- Rast učešća nezaposlenih starijih od 50 godina na 16,7% (11,5% u 2001.);
- Neadekvatnost i neprimerenost profila kompetencija modernim zahtevima tržišta rada, kod stručne i visoko stručne radne snage.

Mladi ljudi su u posebno nepovoljnom položaju, što se vidi iz nesrazmerno visokog nivoa nezaposlenosti među mladima. Prema najnovijim podacima prikazanim u analizi Mihaila Arandarenka[46] iz 2006. godine stopa nezaposlenosti u 2005. godini povećana je i iznosila je 21,8%, što je znantno više nego zemlje EU (npr. Poljska-17,8%, Slovačka -15,5%, Grčka -10,2%, Španija -9,9% i Francuska -9,8%).U tom istom periodu stopa zaposlenosti bila je 51 %. Ako se pogleda generacija mladih izmedju 15-24 godina u Srbiji, može se zaključiti da oni čine čak 48,1% svih nezaposlenih i da to prevazilazi i stopu nezaposlenosti odraslih za skoro tri puta.

Tabela 3-1 Status radne snage za mlade (15-24) i mlade radnike u najproduktivnijim godinama (25-34) (prema Arandarenku, 2006) (u %)[47]

2005	**15-19**	**20-24**	**15-24**	**25-29**	**30-34**
zaposlenost	9,1%	28,1%	18,7%	49,9%	68,3%
nezaposlenost	52,0%	46,2%	47,7%	34,6%	22,8%

[45] *Nacionalna strategija Srbije za pristupanje Srbije i Crne Gore Evropskoj uniji*, Vlada Republike Srbije, 2005 str 82-84

[46] Mihail Arandarenko, *Pregled pitanja vezanih za tranziciju od škole do posla u Srbiji*, ETF, novembar 2006 str 10-17

[47] Ibid str 12

Ako se pogleda struktura nezaposlenih mladih prema stepenu obrazovanja, vidi se da je najveće učešće onih sa nižim nivoima obrazovanja, medjutim i oni sa srednjim i visokim nivoma obrazovanja imaju visoke stope nezaposlenosti. Ukoliko uporedimo samo kategorije stanovništva sa završenim srednjim, višim i visokim obrazovanjem vidi se da 55,5 % stanovništva ima stečeno obrazovanje, a 13,0 % su oni koji su stekli više i visoko obrazovanje. Udeo onih koji su završili srednje obrazovanje u nezaposlenosti iznosi čak 68,1%, a 11 % otpada na one sa višim i visokim obrazovanje. Srazmerno ovim podacima su i podaci o njihovom udelu u zaposlenosti. Stanovništvo sa završenim srednjem obrazovanjem ima 57,2% udela u zaposlenosti, a na više i visoko obrazovanje otpada 18,2 %. Medjutim, ako pogledamo stanje zapošljavanja mlade generacije izmedju 24-34 godine, koja se nalaze u najproduktivnijim godinama, vidi se da da je udeo u nezaposlenosti najveći za one koji imaju završeno srednje obrazovanje (67,9 %, 2005). Oni sa višim i visokim obrazovanjem imaju, očigledno veće prednosti - što se vidi iz tabele 3-2.

Tabela 3-2
Nezaposlenost u zavisnosti od obrazovnog sistema (starosna grupa 25-34, 2005**)** (prema Arandarenku, 2006)

	2005		
	Stopa nezaposlenosti	Udeo u nezaposlenosti	Udeo u dugoročnoj nezaposlenosti
Bez obrzovanja	59,0%	0,6%	100%
Nezavršeno osnovno obrazovanje	34,4%	1,9%	79,3%
Osnovno obrazovanje	34,5%	16,5%	91,4%
Srednje obrazovanje	27,8%	67,9%	81,5%
Više (2-godišnje) obrazovanje	28,3%	5,1%	86,3%
Univerzitetsko (4-godišnje) obrazovanje	22,3%	7,7%	45,7%
Poslediplomsko obrazovanje	14,5%	0,2%	100%

U svojoj analiza Arandarenko je pokazao da je položaj mladih izrazito nepovoljan što je "posledica nasledja i nedovoljne dinamike na tržištu rada", ali da mladi imaju šanse kao i stariji da izadju iz nezaposlenosti. Mada viši nivo obrazovanja ne povećava i verovatnoću izlaska iz nezaposlenosti. Takodje, kvalitet njihovog zapošljavanja je "značajno inferiorniji jer je veoma često u obliku neformalnih i felksibilnih ugovora". Ipak, prema analizama (Svetska banka, 2004) visoko obrazovanje ipak ne obezbedjuje ni stabilnu ponudu diplomaca, jer samo 11% studenata diplomira na vreme, a procečna dužina studija iznosi 8 godina. Na primer, 2004. godine diplomiralo je ukupno 22 047 studenata, a jedna generacija studenata obuhvata nešto preko

200000 studenata (2004/5. godine ukupno je u visokom obrazovanju bilo 218 368 studenata). Drugi veliki problem predstavlja osposobljenost diplomaca potrebnim i traženim veštinama koje bi im omogućili da se lakše prilagode promenljivom tržištu rada. Ovo je posebno složeno i osetljivo pitanje jer se veoma različito posmatra sa aspekta obrazovanja i sa aspekta potreba poslodavaca i tržišta rada.

Sve ovo potvrdjuje stav da formalno tržište rada u Srbiji karakteriše visoka nezaposlenost, velika prikrivena nezaposlenost, nisko učešće zaposlenosti u privatnom sektoru i veoma niska mobilnost radne snage. Mere države i Vlade za rešavanje ovog pitanja utemeljene su u *Nacionalnoj strategiji zapošljavanja* koja je doneta 2005. godine. Prema planovima Vlade Republike Srbije definisanim u Strategiji, mere za podršku ekonomskom razvoju i povećanju zapošljivosti usmerene su na povećanje kompetentnosti radne snage, kreiranje novih radnih mesta i razvoj preduzetništva, promovisanje fleksibilnosti na tržištu rada, obezbeđivanju socijalne sigurnosti i društvenoj uključenosti.

Da bi se uspostavio stabilan i održiv trend **rasta zaposlenosti,** nepohodna je, pre svega, povećana privredna aktivnost. S tim u vezi bitna je podrška stranim direktnim investicijama i investicionom aktiviranju domaće štednje, preduzetništvu i unapređenju klime za otpočinjanje poslovanja i unapređenje finansijskih podsticaja da bi se rad više isplatio. Aktivne mere za realizaciju Startegije, koje su usvojene proteklih meseci, predvidjaju da kada je u pitanju politika tržišta rada, osnova promene politike zapošljavanja je davanje prednosti aktivnim u odnosu na pasivne mere. Ovo predstavlja veliki izazov, posebno imajući u vidu da je, sa odmicanjem procesa restrukturiranja, opšta tendencija rasta učešće izdataka za pasivne mere u ukupnim izdavanjima za politike tržišta rada (trenutno ovi izdaci prelaze 90% ukupnih troškova). Kao jedan od instrumenata transformacije pasivnih u aktivne mere preporučuju se vaučeri (kuponi) za zapošljavanje, kojim bi se u trenutku zapošljavanja nezaposlenog lica omogućio transfer prava na naknadu (odnosno otpremninu) na poslodavca koji ga zapošljava. Takodje, u okviru aktivnosti na prevenciji dugoročne nezaposlenosti, aktivnim merama predvidjaju se i mere stručnog osposobljavanja, odnosno sticanja **radne prakse**. A radi povećanja radne aktivnosti mladih, i uspešnog uključivanja u tržište rada neposredno posle završetka školovanja, predlaže se i uvodjenje karijernog vođenja i savetovanja na svim nivoima obrazovanja, uključujući i informisanje o stanju i perspektivama na tržištu rada i sadašnjim i očekivanim šansama određenih profesija.

Pored mera i aktivnosti koje će preduzimati Vlada ili njeni subjekti veliki uslov za promenu ovakvog položaja mladih jeste razvoj i mogućnosti privrede i otvaranje novih radnih mesta. Prema projekcijama Mihaila Arandarenka u narednim godinama (do 2012. godine) očekuje se ipak postepeno smanjenje nezaposlenosti i značajan rast kvaliteta zaposlenosti. Iako se očekuje rast stope zaposlenosti mladih (15-24 godine) ipak stopa participacije "mlade radne snage će ostati prilično niska", što uzrokuje i stalni rast studentske populacije. Bez obzira na ove nešto optimističnije prognoze, predvidja se da će doći vrlo brzo do jaza izmedju veština i obrazovanja koje poseduje radne snaga i posebno koje stiče u sistemu obrazovanja. Taj jaz će se ogledati kako u vrsti obrazovanja, zanimanjima i profilima koje budu imali oni koji izlaze sistema obrazovanja, tako i u pogledu veština kojima oni raspolažu. Jer, ono što je već sada vidljivo na tržištu rada Srbije jeste da konkurentnost ekonomije na tržištu rada, zahteva visok nivo stručnosti i kompetentnosti radne snage koju treba da promoviše i razvije politika zapošljavanja. Povećanje kompetentnosti i zapošljivosti radne snage treba da dovede do ublažavanja ili

pada nezaposlenosti i rasta ukupne zaposlenosti i smanjenja regionalnih dispariteta u zapošljavanju. To ima za posledicu da se sve više traže radnici koji imaju veći dijapazon veština, koji imaju sposobnost samostalnog rada, koji su adaptivniji u procesima proizvodnje i koji su polivalentni. Odnosno, promenjen je koncept shvatanja kompetencije i umesto tradicionalnog shvatanja veštine, poslodavci sve više traže i insistiraju više na ukupnim kompetencijama pojedinaca i posebno na njihovim sposobnostima da komuniciraju, rešavaju probleme, rade u timu nego na čistim tehničkim veštinama. Ali s druge strane tržište rada šalje i kontradiktorne potrebe jer poslodavci traže i pojedinca koji je visoko adaptivan (opšte orijentisan) i koji može odmah da radi (specijalista) što dodatno opterećuje i komplikuje odgovor obrazovanja prema potrebama tržišta rada. Obrazovanje mora da pronađe balans znanja, veština i kompetencija koje student treba da stekne tokom školovanja i da omogući mladima i odraslima da steknu potrebno znanje, veštine i kompetencije da mogu da se zaposle, ali u isto vreme i da im pruži široku opštu osnovu koja im omogućava zadovoljenje ličnih planova, daljeg obrazovanja i napredovanja.

Ključna znanja, veštine i kompetencije koje vode ka zapošljavanju obuhvataju[48]:

- intelektualne sposobnosti,
- društvene i interpersonalne veštine i znanja (komunikacije, timski rad, proces donošenja odluka, preuzimanje odgovornosti);
- poslovne i preduzetničke veštine i znanja (preduzetničke sposobnosti, kreativnost i inovativnost, samozapošljavanje);
- višestruke tehničke veštine i znanja.

Takva promena shvatanja kompetencija i drugačije definisane potrebe poslodavaca nameću i posebne zahteve visokom obrazovanju kada je reč o znanjima, veštinama i kompetencijama sa kojima studenti izlazi sa visokoškolskih isntitucija. U svetu se danas univerziteti susreću sa zahtevom da više pažnje posvećuju osposobljavanju u oblasti tehnologije i da osposobljavaju specijalizovane stručnjake kojima su bliske najnovije tehnologije i koji su sposobni da vode sve kompleksnije sisteme. To je trend koji bi trebalo da obeleži XXI vek .

Da bi se ostvarilo kvalitetnije povezivanje obrazovanja i tržišta rada i novo vrednovanje kvaliteta visokog obrazovanja potrebno je:

- usaglašavanje vrednosti visokoškolskih diploma i kvalifikacija sa evropskim i svetskim standardima;
- približavanje obrazovanja evropskim programima i standardima;
- planiranje upisne politike u skladu sa potrebama tržišta rada;
- razrada i realizacija ekonomskih mehanizama razvoja sistema visokog obrazovanja;
- formiranje sistema davanja licenci, atestata i akreditacije obrazovnim institucijama.

[48] S*trategija razvoja stručnog obrazovanja*, Ministarstvo prosvete i sporta, Predlog, 2006, str 9

GLAVA IV

Menadžment, nove tehnologije i obrazovanje

4. Menadžment i nove tehnologije

Razvoj i primena novih tehnologija je jedna od ključnih odrednica savremenog razvoja zemalja tržišne privrede. Kako se nove tehnologije brzo i skoro svakodnevno usavršavaju i menjaju, proces njihove primene zahteva visokoobrazovanu populaciju koja ima znanja i sposobnosti da primenjuje i koristi svu raspoloživu tehnologiju u procesu svog rada, učenja i ličnog razvoja.

Ako se uporedi privredni razvoj u svetu u poslednja tri veka može se videti da su u XVIII veku osnova za razvoj privrede bili prirodni resursi[49], u XIX veku to je bio razvoj tehnologije, a u XX veku to je bio razvoj finansija. Krajem XX veka analitičari su najavili da će osnova privrednog razvoja XXI veka biti *znanje* kao osnovni resurs i izvor konkurentnosti. Jer, "neće više biti u prednosti ona privreda koja ima pristup prirodnim resursima, tehnologiji i /ili obilju finansijskih sredstava već ona koja ima sposobnost kontinuiranog učenja a to znači sticanje znanja u cilju stvaranja superiornih proizvoda i usluga na tržištu."[50] Ovakva opredeljenost, kako u Evropi tako i u SAD, direktno je uticala na promene unutar obrazovnih sistema na svim nivoima i samim tim definisala kakve kompetencije i sposobnosti moraju da imaju oni koji završavaju i izlaze iz obrazovnog procesa. Znanjem se sve više ostvaruju efekti kreativnosti a umesto odgovornosti za prost učinak ljudi dolazi odgovornost za njegovu primenu i rezultati koji se, zahvaljujući tome, i postižu. Imajući u vidu da se efekti obrazovanja ne odražavaju samo na pojedince, već i na društvo u celini, može se reći da znanje postaje osnovni razvojni faktor.

Prema Gidensu[51] ekonomija znanja je takva ekonomija u kojoj se ideje, informacije i oblici znanja nalaze u osnovi inovacija i ekonomskog rasta. U takvoj ekonomiji veliki deo radne snage je uključen ne više u fizičku proizvodnju i raspodelu materijalnih dobara, već u njihovo dizajniranje, zatim u razvoj, u tehnologiju, marketing, prodaju i održavanje. Kompanije u tim uslovima se okreću ka kreiranju posebnih sistema i procedura čiji je cilj pribavljanje, memorisanje, diseminacija i korišćenje organizacionog znanja.

Ekonomija i društvo zasnovani na znanju imaju u svojoj suštini kombinaciju četiri nezavisna elementa: 1) proizvodnju znanja pretežno kroz naučna istraživanja; 2) transmisiju znanja kroz obrazovanje i osposobljavanje; 3)diseminaciju znanja kroz informacione i komunikacione tehnologije; 4) korišćenje znanja u tehnološkim inovacijama.

Ukupan razvoj društva i privrede neminovno utiče i na dalji razvoj mendžmenta kao društvene funkcije i same nauke. Piter Draker s pravom ističe da se retko kad "u istoriji ljudskog roda jedna institucija tako brzo pojavila i stekla tako veliki uticaj za tako

[49] Dr Refik Šećibović;dr Nebojša Janićijević,dr Goran Petković, *Strategija obrazovanja i ekonomska politika*, neobjavljeni tekst, 2005 str. 17
[50] Ibid, str.10
[51] Entoni Gidens, *Sociologija*, Ekonomski fakultet, Beograd, 2003,str. 382-383

kratko vreme, kao kada je u pitanju menadžment. Za manje od 150 godina, mendažment je transformisao društvenu i ekonomsku strukturu razvijenih zemalja u svetu"[52]. Ali, tokom tih 150 godina menadžment je i sam prolazio proces transformacija i razvoja trpeći ili odgovarajuće na zahteve, pritiske ili potrebe društva, privrede, tehnologije ili politike. Ipak, njegov zadatak je ostajao isti (Draker, 2006) - da osposobljava ljude da zajednički deluju ka ostvarivanju postavljenih ciljeva, zajedničkih vrednosti, odgovarajuće strukture, obuke i razvoja potrebnih da bi se izvršili planovi i reagovalo na vreme. U isto vreme, sam menadžment je preobrazio radnu snagu koju su u najvećoj meri činili nekvalifikovani radnici u snagu visokooobrazovnih radnika znanja. Bez te baze znanja moderan menadžment ne može da postoji, mada u isto vreme menadžment transformiše to znanje u istinski kapital bilo koje privrede. Korišćenje znanja i stalno učenje direktno utiču na sistem i stilove upravljanja u kompanijama, odnosno modeluju i menjaju ukupan menadžment i nameću neke nove zahteve menadžerima.Prema istraživanjima Organizacije za ekonomsku saradnju i razvoj, ulaganje u ekonomiju znanja - u vidu javnog obrazovanja, ulaganje u razvijanje kompjuterskih softvera, u istraživanje i razvoj - čini važan deo budžeta mnogih zemalja [53].

Korišćenje i protok znanja će imati za posledicu i to da će društvo znanja postati daleko konkurentnije nego bilo koje ranije društvo. Već sada su razvijena društva već postala mnogo konkurentnija za pojedinca nego što je to bilo početkom XX veka.

Za razliku od razvoja društva i privrednog okruženja XX.veka, društvo i posebno privreda XXI veka nameću neke nove zahteve i principe bitno drugačije od onih koji su dominirali u prošlom veku, tako da svaki pojedinac, a posebno menadžeri moraju da razmišljaju ne samo o onome što je uspešno danas već paralelno i o onome što je zahtev za sutra. To je korelativno i stavu Drakera da "društvo znanja neizostavno mora da bude društvo organizacija, njegov centralni i značajan organ je menadžment"[54].Ova Drakerova prognoza svakako traži nova razmatranja i analizu, medjutim, ona u osnovi potvrdjuje već izražen zahtev koji se postavlja pred menadžerima - da moraju da poseduju sposobnost kako bi se suočili ne samo sa promenama već i sa procesom razvoja i upravljali tim promenama. Kako je jedan od osnovnih principa privrede zasnovane na znanju shvatanje da jedino znanje stvara dodatnu vrednost na tržištu, nameće se potreba da se menadžeri sve više usmerevaju i pridaju značaj znanju i korišćenju znanja. U tom kontekstu postavlja se i pitanje efikasnosti i efektivnosti obrazovanja menadžerskih profila. Koliko, kako i da li novo shvatanje učenja i upravljanja znanjem utiče na proces nastave i obrazovanja - jeste i ključno pitanje daljeg razvoja visokog obrazovanja, posebno ako govorimo o znanjima, veštinama i sposobnostima koje studenti treba da iznesu i steknu nakon visokog obrazovanja.

4.1 Definicije i zadaci menadžmenta

Iako je menadžment bio jedna od glavnih odrednica XX veka jer je razvoj i osposobljavanje profesionalaca u sferi upravljanja bila neophodnost i nužna potreba, njegov nastanak i razvoj datiraju mnogo ranije.

[52] Piter Draker:*Moj pogled na menadžment*, Adizis, Novi Sad, 2006, str11
[53] Entoni Gidens: *Sociologija*, Ekonomski fakultet, Beograd, 2003, 382-383
[54] Piter Draker:*Moj pogled na menadžment*, Adizis, Novi Sad, 2006, str. 196

Prema analizama B.Mašiča i R. Lončarevića[55] menadžment je kao praksa veoma star, ali zvanično proučavanje menadžemnta kao naučne discipline je relativno mladje i počinje u prvim decenijama XX veka. Odnosno, do pedesetih godina XX veka o menadžmentu su pisali praktičari, a nakon toga počinje veoma intenzivno proučavanje ove oblasti sa aspekta naučnog istraživanja, univerzitetskog proučavanja i teorijskog uobličavanja. Taj talas proučavanja menadžmenta doneo je, kako različite teorije tako i različito naučno tumačenje samog menadžmenta. Kako zaključuju Mašić i Lončarević različite teorije menadžmenta su nastale u kontekstu delovanja četiri osnovna faktora: tehnoloških, ekonomskih, političkih i društvenih, koji su uticali na oblikovanje teorija o menadžmentu i na formiranje teorijskih stavova. Zato danas i ne postoji "jedinstvena, opšte prihvaćena teorija"[56], već teorije evaluiraju, dopunjuju se i prepliću. Na takav stalni razvoj menadžmenta utiču i svi oni izazovi sa kojima se društvo XXI veka susreće - razvoj tehnologija, posebno informacionih, zatim ekonomski razvoj, demografski procesi, društveni razvoj.

Sam pojam menadžemnt (***management***)[57] dolazi od stare francuske reči *ménagement* koja znači usmeravanje i latinske reči ***manu agere*** što znači voditi rukama"to lead by the hand" i označava proces vodjenja i upravljanja svim delovima organizacije, razvojem i resursima (ljudskim, finansijskim, materijalnim, intelktualnim).

Danas postoji čitav set definicija menadžmenta, koje u sebi sadrže nekoliko ključnih elementata, a pre svega shvatanje da je menadžment skup procesa koji omogućava da složeni sistem ljudi i tehnologija glatko funkcioniše.

Uvažavajući Drakerov stav da znanje postaje danas jedini značajan smisleni resurs i da "pružanje znanja u cilju otkrivanja kako postojeće znanje može najbolje da se primeni da bi se dobili rezultati jeste, u suštini, ono što podrazumevamo pod menadžmentom", Branislav Mašić zaključuje da je **menadžment "znanje praktično, stručno, univerzalno, naučno koje se primenjuje u procesu planiranja, organizovanja, vodjenja i kontrole s ciljem postizanja efektivnosti ('raditi prave stvari') i efikasnoti ('stvari raditi na pravi način') organizacije"**[58]. U tom kontekstu Mašić dalje konstatuje da se na menadžemnt danas gleda sve više kao na razvojni resurs i generičku funkciju svih organizacija. Medjutim, proces promena nameće i samoj organizaciji drugačiji tempo razvoja, odnosno traži njenu kreativnost i otvorenost i osposobljenost za stalne promene. Samim tim se postavlja i zahtev da i menadžeri i kompletni menadžmenti unutar organizacija moraju da budu tako osposobljeni i pripremljeni da odgovore na promene i upravljaju njima.

4.1.1 Oblasti menadžmenta

Krajem XX veka menadžment se sastojao od šest odvojenih oblasti:

- Menadžment ljudskih resursa,
- Operacioni menadžment ili proizvodni mendažment,
- Strategijski menadžment,

[55] Branislav Mašić; Ranko Lončarević, *Menadžment, škole i novi pristupi*, Ekonomski fakultet Banja Luka, 2004, str 32-104
[56] Ibid, str 16
[57] Wikipedia,
[58] Dr Branislav Mašić: *Strategijski menadžment*, treće dopunjeno izdanje, Univrezitet Braća Karić, Beograd, 2001, str 23

- Marketing menadžment,
- Finansijski menadžment,
- Informaciono tehnološki menadžment odgovoran za menadžment informacionih sistema.

Medjutim, proces razvoja i širenja menadžmenta je veoma brz tako da se otvaraju nove oblasti i kategorije menadžmenta. Na primer, postoje oblasti menadžmenta koje karakterišu neprofitni sektor ili državni/upravni sektor kao što su javna administracija ili javni menadžment ili obrazovni menadžment, zatim neprofitni menadžment ili socijalno preduzetništvo. Danas bismo mogli da izdvojimo set oblasti menadžmenta, kao što su:

1. Administrativni menadžment (Administrative management)
2. Računovodstveni menadžment (Accounting management)
3. Proaktivan menadžment (Agile management)
4. Asocijativan menadžment (Association management)
5. Menadžment promena (Change management)
6. Menadžment komunikacija (Communication management)
7. Menadžment ograničenja(Constraint management)
8. Menadžment troškova (Cost management)
9. Krizni menadžment (Crisis management)
10. Kritički menadžment (Critical management studies (CMS)
11. Menadžment odnosa sa potrošačima(Customer relationship management)
12. Menadžment uspeha (Earned value management)
13. Menadžment obrazovanja (Educational management)
14. Menadžment preduzeća (Enterprise management)
15. Menadžement opreme (Facility management)
16. Finansijski menadžment (Financial management)
17. Menadžment ljudskih odnosa (Human interaction management)
18. Menadžment ljudskih resursa (Human reources management)
19. Menadžment informacionih tehnologija (Information technology management)
20. Integracijski menadžment (Integration management)
21. Privremeni menadžment (Interim Management)
22. Menadžment znanja (Knowledge management)
23. Menadžment zemlje (Land management)
24. Logistički menadžment (Logistics management)
25. Markting menadžment (Marketing management)
26. Operacijski menadžment (Operations management)
27. Organizacioni razvoj (Organisation development)
28. Perceptivni menadžment (Perception management
29. Menadžemnt nabavke (Procurement management)
30. Programski menadžment (Program management)
31. Projekt menadžment (Project management)
32. Procesni menadžment (Process management)
33. Lični menadžment (Personal management)
34. Proizvodni menadžment (Product management)
35. Javna administracija (Public administration)

36. Javni menadžment (Public management)
37. Menadžment kvaliteta (Quality management)
38. Menadžment snimanja (Records Management)
39. Menadžment resursa (Resources management)
40. Menadžment rizika (Risk management)
41. Menadžment veština (Skills management)
42. Socijalno preduzetništvo (Social entrepreneurship)
43. Menadžment potrošnje (Spend management)
44. Strategijski menadžment (Strategic management)
45. Stres menadžment (Stress management)
46. Menadžment snabdevanja (Supply chain management)
47. Sistemski menadžment (Systems management)
48. Menadžment talenata (Talent management)
49. Menadžment vremena (Time management)

4.2. Istorijski razvoj teorija menadžmenta

Istorijski razvoj menadžmenta počinje radom "pionira" modernog menadžmenta u XVIII i XIX veku - Roberta Ovena (Robert Owen), Čarls Bebidž (Charles Babbage), Henri Taun (Henry Towne), Danijel MekKalum (Daniel C. Mc Callum), Endrju Jur (Andrew Ure), Čarls Dupin (Charles Dupin), Henri Varnum Por (Hanry Varnum Poor), Endrju Karnegi (Andrew Carnegie), koji su radeći i stvarajaući u XVIII i XIX veku, postavili osnovu za škole menadžmenta u XX veku. Na razvoj menadžmenta svojim radom u XIX veku uticali su i klasični ekonomisti Adam Smit (Adam Smith) i Džon Stjuarta Mil (John Stuart Mill) koji su stvorili osnovu za finansiranje, proizvodnju i teoriju cena.

Dvadeset vek je vek menadžmenta kada i nastaju brojne teorije i škole menadžmenta i različiti pristupi analizama menadžmenta što je uslovilo "mnogo zbrke u teoriji menadžmenta". Početkom šezdesetih godina XX veka Harold Kunz (Harold Koontz) identifikovao je šest različitih pristupa prirodi menadžmenta[59]:

- *Proces menadžmenta* (pristup polazi od činjenice da menadžer obavlja funkcije sa stanovišta procesa menadžmenta, pa se proučava način na koji te funkcije treba da se uspešno realizuju);
- *Empirijski pristup* (pristup zasnovan na proučavanju konkretnih primera menadžerskog uspeha i poraza);
- *Ljudsko ponašanje* (podrazumeva proučavanje ponašanja ljudi u odredjenim situacijama);
- *Društveni sistem* (proučavanje spoljašnjeg i unutrašnjeg ambijenta organizacije);
- *Teorija odlučivanja* (proučavanje načina na koje se donose pravilne uloge);
- *Matematički pristup* (razvijanje kvantitativnih modela za donošenje pravilnih odluka).

[59] Pregled pristupa korišćen je iz knjige B.Mašića i R. Lončarevića, *Menadžment, škole i novi pristupi*, Ekonomski fakultet Banja Luka, 2004, str 32-104

Medjutim, 1980. godine Kunc širi identifikovane pristupe i definiše jedanaest različitih pristupa prirodi menadžmenta:

- *Operacioni pristup* (sličan ranijem pristupu uz pokušaj da se znanje iz različitih oblasti primeni na menadžerski funkcije);
- *Empirijski pristup* (sličan ranijem pristupu);
- *Medjuljudsko ponašanje* (sličan ranijem pristupu);
- *Socio-tehnički sistem* (sličan ranijem uz veći naglasak na tehnologiji);
- *Teorija odlučivanja* (sličan ranijem pristupu);
- *Matematički pristup ili nauka o menadžmentu* (sličan ranijem pristupu);
- *Ponašanje grupa* (proučavanje grupnog i individualnog ponašanja - proizlazi iz pristupa 3);
- *Kooperatvini društveni sistem* (prilikom proučavanja organizacije društveni uticaji se moraju posmatrati kao uticaji ponašanja - proizlazi iz pristupa 4);
- *Sistemi* (proučavanje kako različiti podsistemi treba da se odnose jedan prema drugome i doprinose ostvarivanju ciljeva organizacije);
- *Menadžerske usluge* (moguće je definisati specifičnu ulogu menadžera u vršenju menadžerskih funkcija. Ovo je povezano sa pristupom 2 u kontekstu da su uloge definisane na osnovu analiza onoga što menadžeri stvarno i rade);
- *Situacioni pristup* (proučavanje teorije menadžmenta u okviru ideje da za različite probleme postoje različita rešenja koja zavise od konteksta date situacije).

Razvoj informacionih tehnologija i proces globalizacije koji su naročito intenzivirani posle 1980. godine uticali su na pojavu novih pristupa prirodi menadžmenta ali i na nova tumačenja nekih starijih pristupa. Medjutim, i dalje je razvoj nauke i teorije menadžmenta ličio na "džunglu". Uvažavajući nove uslove Hajny Vajrih (Heinz Weihrich) je, 1992. godine, uradio novo grupisanje ili reviziju Kuncovih pristupa i izdvojio 12 pristupa teoriji menadžmenta:

- Pristup menadžmentu zasnovan na iskustvu ili slučajevima prakse (proučava iskustva; prepoznaje uspehe i neuspehe);
- Pristup zasnovan na medjusobnom ponašanju ljudi (usredsredjuje se na medjusobno ponašanje, medjuljudske odnose, vodjstvo i motivisanost; zasniva se na individualnoj psihologiji);
- Pristup zasnovan na grupnom ponašanju (naglasak je na ponašanju ljudi u grupama; temelji se na sociologiji i socijalnoj psihologiji; prvenstveno proučava obrasce grupnog ponašanja; proučavanje velikih grupa obično se naziva "organizacijsko ponašanje");
- Pristup zasnovan na kooperativnom društvenom sistemu (bavi se aspektima medjuljudskog i grupnog ponašanja koji vode u sistem saradnje; prošireni pojam uključuje bilo koju kooperativnu grupu s jasnom svrhom);
- Pristup zasnovan na društveno-tehničkim sistemima (tehnički sistem ima veliki učinak na društveni sistem npr. lični stavovi, ponašanje grupe;

usredsredjuje se na proizvodnju, kancelarijsko poslovanje i druga područja, s bliskim odnosima izmedju tehničkog sistema i ljudi);

- Pristup zasnovan na teoriji odlučivanja (naglasak je na nastajanju odluka, pojedinačnom ili timskom donošenju odluka i procesu donošenja odluka);
- Sistemski pristup (pojmovi iz teorije sistema široko su primenljivi; sistemi imaju granice, ali isto tako uzajamno deluju sa spoljnim okruženjem tj. organizacije su otvoreni sistemi; uvidja važnost proučavanja medjusobne povezanosti planiranja, organizovanja i kontrolisanja u organizaciji, kao i u mnogim njenim podsistemima);
- Pristup zasnovan na matematici ili "nauci o menadžmentu" (na upravljanje se gleda kao na matematičke procese, pojmove, simbole i modele; gleda na menadžment kao čisto logički proces izražen matematičkim simbolima i odnosima);
- Pristup zasnovan na nepredvidivosti ili situaciji (praksa upravljanja zavisi od okolonosti tj. od nepredvidjenih slučajeva, od situacije; kontigentna teorija uočava uticaj datih rešenja na obrasce ponašanja u organizaciji);
- Pristup zasnovan na menadžerskim ulogama (izvorno proučavanje sastojalo se od posmatranja rada pet glavnih rukovodilaca; na osnovu tog proučavanja, ustanovljeno je 10 uloga menadžera koje su grupisane u 1. medjuljudske; 2.informacijske i 3. uloge donošenja odluka);
- MekKinsijeva (McKinsey) okosnica "7-S" (Sedam "S" su: 1. strategija, 2.struktura, 3. sistemi, 4. stil, 5.kadrovi, 6. zajedničke vrednosti, 7. veštine);
- Operacijski pristup (objedinjuje pojmove, načela, tehnike i znanja iz drugih područja i pristupa menadžmentu; pokušava da razvije nauku i teoriju sa praktičnim primenama; pravi razliku izmedju upravljačkog i neupravljačkog znanja; razvija sistem razvrstavanja, sagradjen oko menadžerskih funkcija planiranja, organizovanja, kadrovskog popunjavanja, vodjenja i kontrolisanja).

Definisanjem pristupa teoriji menadžmenta bavili su se, tokom XX veka i drugi teoretičari i praktičari i praktično postoji čitav niz škola i teorijskih pristupa što potvrdjuje još rane stavove Harolda Kunca. Jedan od primera je i teoretičar, Danijel Vren (Daniel Wren) koji razlikuje: razvoj menadžment misli (pre industrijalizacije); doba naučnog menadžmenta; doba društvenih ličnosti; modernu eru (nauka i sistemi u menadžmentu, menadžment misao u promenljivom svetu). Proučavajući teorije i škole menadžemnta Mašić i Lončarević, navodeći da se danas različite teorije odnosno škole menadžmenta medjusobno dopunjavaju, izdvajaju pet pristupa teoriji menadžmenta. Svaki od ovih pristupa reprezentuje odgovarajuća škola menadžmenta. To su:

- klasični menadžerski pristup,
- bihejvioristički pristup,
- kvantitativni menadžerski pristup,
- integrativni (savremeni) menadžment pristupi (teorija sistema, situacioni pristup, teorija "Z", "excellent" menadžment),
- pristup dinamičkog angažovanja.

4.2.1 Klasična škola menadžmenta[60]

Klasična škola menadžmenta nastala je krajem XIX veka i obuhvata dve osnovne škole mišljenja: naučni menadžment i klasičnu organizacionu teoriju (tzv. administrativni i birokratski menadžment). U skladu sa tim klasična škola menadžmenta obuhvata tri škole: naučni menadžment, administrativni menadžment i birokratski menadžment.

Osnovni principi **naučnog menadžmenta** naglašavaju bitnost ciljeva organizacije, kao i naučno proučavanje poslova da bi se unapredila efikasnost zaposlenih. Odnosno, fokus je na pronalaženju najboljeg načina za obavljanje svakog posla. Najveći teoretičari ove škole su: Frederik Tejlor (Frederik Taylor), Frenk i Lilijan Gilbret (Frank i Lillian Gilbreth), Henri Gant (Henry Gantt) i Harington Emerson (Harrington Emerson).

Tejlor je postavio četiri osnovna principa naučnog menadžmenta (usavršavanje nauke menadžmenta; naučna selekcija pravih osoba za svaki posao; obrazovanje i usavršavanje zaposlenih i saradnja izmedju menadžmenta i radnika) koji u kombinaciji vode ka poboljšanju porduktivnosti i zadovoljstvu radnika. Ustvari osnovni interes Tejlora bio je okrenut ka povećanju efikasnosti u proizvodnji ne samo smanjenjem troškova i povećanjem profita već i obezbedjivanjem većih plata radnicima a na osnovu njihove veće produktivnosti.

Gant je najpoznatiji po svom dijagramu koji pokazuje efektivan način i omogućava menadžerima da organizuju radne aktivnosti tako što će predvideti niz zadataka, zatim će ostvariti planove a poštujući rokove i utvrdjen budžet. Pored uvažavanja troškova prilikom planiranja i kontrolisanja rada, Gant je naglasio i značaj vremena. Ovaj dijagram je omogućio menadžerima da vide grafičko predstavljanje ostvarivosti planova i da, ako je to potrebno, preduzimaju dodatne korake kako bi se planirani zadatak obavio. Gantov dijagram je i danas u upotrebi i pojavljuje se u različitim modifikovanim formama posebno u projektnom menadžmentu.

Frenk i Lilian Gilbret su razvili tzv. "tropozicioni plan unapredjenja " koji se koristi kao razvojni program zaposlenih i kao moralni podsticaj. To je značilo da zaposleni rade svoj posao pripremajući se za sledeći viši stepen, obučavaju svoje naslednike i to sve u isto vreme. To je značilo da je svaki zaposleni i onaj koji stvara i onaj koga uče i onaj koji stalno gleda u nove mogućnosti. Gilbretovi su razvili filozofiju menadžmenta zasnovanu na individualnosti zaposlenih, merenjima, standardizaciji zadataka, proučavanji i podsticajima.

Harington Emerson je smatrao da koncept naučnog menadžmenta treba da priznaju i zaposleni a ne da im bude nametnut. Definišući 12 principa efikasnosti Emerson je uticao na interpersonalne odnose i sistematičnost menadžmenta, naglašavajući pametniji a ne teži rad. Njegovi principi treba da pomognu menadžerima da eliminišu organizacione gubitke.

Osnovni predstavnici **administrativnog menadžmenta** su bili Henri Fajol (Henry Fayol) i Čester Bernard (Chester Barnard).

[60] U obrazlaganju škola menadžmenta korišćena je knjiga B.Mašića i R. Lončarevića, *Menadžment, škole i novi pristupi*, Ekonomski fakultet Banja Luka, 2004, str 32-104

Henri Fajol je posmatrao organizaciju kao celinu i smatrao da menadžerski principi mogu da se primenjuju u svim tipovima organizacija. Zalagao se za široki formalni plan menadžmenta kako bi vežbao ljude kritičnoj veštini koja bi im pomogla da postanu efektivni menadžeri. Fajol je svojim ukupnim radom ostvario niz velikih doprinosa u razvoju menadžmenta. Ono čime se posebno bavio bilo je istraživanje organizacione strukture preduzeća i posebno faktorom uspešnog rukovodjenja. Fajol je poznat i po tome što je definisao principe menadžmenta koje je formulisao kao odrednice ponašanja rukovodilaca koje treba fleksibilno primenjivati: podela rada; autoritet; disciplina; jedinstvo u komandovanju; jedinstvo u upravljanju; potčinjavanje pojedinačnih interesa opštim interesima; nagradjivanje osoblja; centralizacija; skalarni lanac (hijerarhija); red; pravičnost; stabilnost osoblja; inicijativa; princip timskog rada (zajedništva). Danas se mnogi rezultati Fajolovih istraživanja koriste u organizacijama i mnogi menadžeri korsti upravo Fajolove principe.

Čester Bernardov doprinos razvoju teorija menadžemnta ogleda se u tome što je definisao teoriju o prihvatanju autoriteta, smatrajući da se autoritet meri stepenom prihvatanja tog autoriteta od strane podredjenih. Smatrao je da da postoje tri funkcije direktora: da sprovodi sistem komunikacije u organizaciji; da utiče na ljude da obavljaju svoj posao što bolje mogu; da formuliše i definiše razloge organizacije. Kreativna snaga je misija organizacije, a nadredjeni moraju da imaju viziju. Iako se Bernard najviše bavio radom izvršnih menadžera analizirao je i ulogu individualnog radnika i isticao da je "organizacija kooperativna inicijativa pojedinaca koji rade zajedno u grupama" čime je postavio osnove za savremena razmišljanja u menadžmentu.

Birokratski menadžment pristup karakteriše organizaciona struktura u kojoj su pozicije i autoriteti definisani prema formalno odredjenim pravilima. Glavni predstavnik ovog pristupa bio je Maks Veber (Max Webber) koji je definisao birokratiju kao idealnu i čistu formu organizacije. Veber je identifikovao tri tipa autoriteta: a)racionalan, legalan autoritet: zavisi od položaja; b) tradicionalan autoritet: zavisi od mesta na kom se nalazi neka osoba, a to je mesto po taradiciji autoritativno; c) harizmatski autoritet: zavisi od poverenja u vodju - onih koji ga prate. Prednosti birokratskog koncepta organizacije i menadžmenta su: preciznost, brzina, poznavanje alata, kontinuitet, striktna koordinacija, itd. A nedostaci su: rigidnost, impersonalnost, negiranje ljudskog faktora itd.

Prema zaključku Mašića i Lončarevića klasični pristup teoriji menadžmenta doprineo je menadžerskoj praksi i unapredjivanju produktivnosti, ali s obzirom na činjenicu da su se uslovi brzo menjali uslovljavajući širenje i usložnjavanje organizacije, nametala se potreba veće profesionalnosti menadžera koji bi bili spremniji za veće odgovornosti. U isto vreme pojavili su se i otpori i reagovanja protiv teških uslova rada, tražio se organizovaniji rad a klasičan pristup više nije bio dovoljan. U tom okretanju ka humanijoj eri veliku ulogu imala je Meri Parker Folet (Mary Parker Follet) koja predstavlja sponu izmedju klasične i bihejviorističke škole. Veliki značaj nejnog rada ogleda se u tome što istraživala povezanost radnih grupa sa organizacijom i praktično pomogla menadžerima da prepoznaju značaj radnih grupa. Smatrala je da se autoritet nalazi u situaciji i da svaka situacija odredjuje šta treba uraditi. Posao menadžera je da definiše ciljeve i da ih tako definisane saopšti podredjenima i da nastoji da kod njih razvije želju za traženjem odgovora na datu situaciju. Meri Parker Folet definisala je koncept koordinacije koji

uključuje podelu odgovornosti sa svim članovima u organizaciji, a koordinacija je način koji medjusobno spaja faktore u organizaciji. Takodje, veliki doprinos Meri Parker Folet je i u tome što je dala jednu od najpopularnijih definicija menadžmenta - "menadžment je veština (umešnost) obavljanja poslova preko ljudi ili traže obavljanje poslova pomoću drugih"[61].

4.2.2 Bihejvioristička škola menadžmenta

Za razliku od klasične škole menadžmenta predstavnici **bihejviorističke škole** bavili su se prirodom ponašanja pojedinaca i grupa, medjusobnom interakcijom i uticajem toga na organizaciju. Korišćeni su rezultati psihologije, sociološke psihologije i sociološke metode i istraživanja.Sledbenici ove škole su se bavili povećanjem produktivnosti, posmatranjem i razumevanjem ljudskog faktora u organizaciji, pojedinaca i grupa i kako se oni mogu kombinovati efikasnije i efektivnije u velikim kompanijama. Polazili su od stava da organizacija to su ljudi i da treba obezebditi efevnije načine za vodjenje ljudi u organizaciji.

Postoje dve škole u ovom pristupu - *pokret ljudskih odnosa i pokret bihejviorističke nauke.*

Na razvoj pokreta ljudskih odnosa u velikoj meri je uticao Elton Mejo (Elton Mayo) koji je smatrao da organizacije moraju da uzmu u obzir pojedince i njihove interakcije na radnom mestu kako bi pomogli zaposlenima da se osećaju socijalno mnogo zadovoljniji. Pokret ljudskih odnosa polazi od stava da je ponašanje zaposlenih odgovorno za interpersonalne procese u okviru radne jeidnice. Da bi to primenili u praksi menadžeri treba više da saradjuju i da pored tehničkih poseduju i socijalne veštine. Najpoznatiji predsatvnici ovog pravca su: Abraham Maslow, Douglas McGregor, Rensis Likert, Robert Blake i Jane Mouton.

Pokret nauke o bihejviorizmu zasniva se na stavu da su medjuljudski odnosi u organizacijama daleko složeniji nego što se mislilo, da se ljudi u organizacijama često ponašaju nepredvidimo, da menadžeri nemaju čvrste teorije koje mogu univerzalno da primenjuju kao što se to može primenjivati u nekim drugim oblastima (na primer hemija).

Za razliku od teoretičara klasičnog menadžmenta koji su ignorisali individualnost i kreativne sposobnosti zaposlenih, sledbenici ove škole naglašavaju važnost i doprinos pojedinca i grupa u organizaciji. Ovaj pristup nije suprotstavljen klasičnoj školi već prevazilazi organizaciona pravila i regulaciju i objašnjava kako socijalni sistem utiče na organizaciju. Najveći doprinos ove škole je u tome što je dato nekoliko osnovnih smernica menadžerima - pre svega kako da menadžeri i ostali zaposleni na svim nivoima rade zajedno a radi ostvarenja ciljeva organizacije i da bi se osećali sigurno u svojim ulogama. Prema Mašiću i Lončareviću najveći doprinos ove škole jeste shvatanje da ljudi mogu da menjaju sve - što je otvorilo put za nova istraživanja.

[61] Ibid str 63

4.2.3 Kvantitativna škola menadžmenta

Kvantitativna škola menadžmenta obuhvata tri glavne oblasti: menadžment nauka (Management science); operativni menadžment (Operations Management) i menadžment informacionih sistema (Management Information systems).

Menadžment nauka omogućava donosiocu odluka da na kvantitativnim osnovama izvrši izbor najbolje alternative što olakšava proces planiranja.

Operativni menadžment je pravac koji koristi kvantitativne metode za poboljšanje produktivnosti i povećanje efikasnosti proizvodnje roba i usluga. Sledbenici ovog pravca su smatrali da ako pristupe problemima sa naučne strane uz korišćenje više informacija za analizu i rešavanje mnogo uspešnije će naći rešenja. Ovaj pristup se koristi u oblasti industrije, npr. za modeliranje mreža za poboljšanje odluka o distribuciji i druigm operativnim problemima.

Menadžment informacionih sistema obuhvata planiranje, obradu i prenošenje informacija kako bi se podržale funkcije i donošenje odluka. Ovaj sistem menadžeri koriste ne samo kao kvantitativni zadatak već i za čuvanje, skladištenje i pretraživanje informacija o organizaciji, klijentima, okolini. Upravo zbog toga ovaj sistem je postao sastavni deo svake menadžment funkcije na svim nivoima.

Kvantitativni pristup ima četiri osnovne karakteristike: fokusiranje problema; racionalnu orijentaciju; korišćenje matematičkih modela i tehnika prilikom rešavanja problema; naglasak na korišćenje kompjutera kao podrške prilikom odlučivanja.

Glavni doprinosi kvantitativne škole menadžmenta su u tome što je ovaj pristup koristan za planiranje, za podršku u odlučivanju i kontroli. Medjutim, ovaj pristup ima i odredjene zamerke pre svega, prema stavovima nekih menadžera, kvantitavni menadžment nije primenljiv u svim situacijama i ne može da pomogne u procesima analize i u sporovodjenju efektivnog menadžmenta jer se bavi problemima a ne menadžment šablonima.

4.2.4 Integrativne menadžment škole

Integrativne menadžment škole najčešće obuhvataju sistemsku školu, situacionu školu i teorije "Z" i izuzetnosti.

Mašić i Lončarević naglašavaju da je **sistemska škola** nastala kao rezultat primene "opšte teorije sistema u oblasti upravljanja organizacionim sistemima"[62]. Teorija sistema je nov metod istraživanja zakonitosti i principa formiranja, funkcionisanja i razvoja svih organizacija i uticala je na menadžment tako što je omogućila konceptualizaciju posla - " kao input -transformacija-output sistema". Inputi u poslovanju su - finansijski, ljudski, materijalni, informacioni, tehnološki i oni se transformišu kroz operacije, menadžment i ljudski rad uz korišćenje tehnologije - u proizvodnju outputa, proizvode i usluge. U procesu transformacije organizacija koristi menadžment, tehnologiju, ljudski rad i proizvodne operacije kako bi pretvorila inpute u outpute. S obzirom na činjenicu da su outputi i proizvodi i usluge ali i gubici i profiti, oni predstavljaju i rezultate rada menadžera na svim nivoima. Najpoznatiji predstavnici ove

[62] Ibid str 83

škole su: Norbert Wiener, E.Rosenzweig, Talcott Parsons, i drugi. Mašić i Lončarević izdvajaju nekoliko ključnih doprinosa sistemske škole ukupnom razvoju menadžmenta. Pre svega, oni smatraju da je za razliku od svih prethodnih škola menadžmenta koje su svoju pažnju pretežno usmeravale odredjenim internim problemima menadžmenta, sistemska škola je ukazala na potrebu da menadžeri u svom ponašanju uvaže činjenicu da su organizacije otvoreni sistemi koji su u stalnoj interakciji sa okruženjem u okviru koga funkcionišu kao podsistemi. Predstavnici ove škole su se bavili upravo okruženjem i analizom medjusobnih veza i odnosa izmedju orkuženja i organizacije. Zatim sistemska škola promoviše potrebu da menadžeri u svom ponašanju moraju da uvažavaju prisutnu činjenicu da su sve organizacije sistemi sa više nivoa i više ciljeva. Posebnu pažnju ova škola je posvetila istraživanju medjusobne povezanosti i uslovljenosti pojava i procesa unutar i izvan organizacije. Podaci i informacije i njihova uloga i značaj u upravljanju organizacijama zauzimaju jedno od centralnih mesta sistemske škole menadžmenta.

Sistemska škola je izvršila snažan uticaj na teoriju i praksu menadžmenta i postoji velika saglasnost u literaturi o njenoj aktuelnosti u budućnosti. Ovaj pristup predstavlja integrativni pristup odnosno integrisanu teoriju menadžmenta.

Suština **situacionog pristupa**, prema Mašiću i Lončareviću, jeste da delovanje menadžera "zavisi" od situacije, odnosno da na različite situacije mora se reagovati na različite načine. Ovaj pristup je nastao kao posledica potrebe da se odgovori na promenljive uslove okruženja sa kojima se suočava menadžment preduzeća. Šta je u tome uloga menadžera? Oni treba da otkriju koje tehnike treba birati, pod kojim uslovima, u kojim situacijama i u koje vreme kako bi najbolje doprineli ostvarivanju ciljeva.

Teoriju "Z" razvio je Vilijam G. Ouči (William G. Ouchi) kao američki ideal a na osnovu uporedjivanja prakse u japanskim i američkim kompanijama. Preovladjujuće karakteristike japanskog menadžmenta su: doživotno zaposlenje; kolektivno odlučivanje; kolektivna odgovornost; postupnost napredovanja u poslu; neformalna (indirektna) kontrola; nespecijalizovana profesionalna karijera; briga za sve zaposlene i sve aspekte njihovog života. A preovladjujuće karakteristike američkog menadžmenta su: kratko trajanje zaposlenosti (česta fluktuacija); individualizam u odlučivanju; indvidualna odgvornost; brzo napredovanje u službi; formalni (direktni) mehanizmi kontrole; specijalizovana profesionalna karijera; selektivna briga o zaposlenima sa posebnim fokusom samo na uspeh. Teorija Ouchija je idelan kombinacija ova dva pristupa u kojoj su izdvojene najbolje karakteristike američkog i japanskog menadžmenta: dugoročno zapošljavanje; donošenje odluka konsenzusom; individualna odgovornost; ocena i promocija spora i u osnovi je lojalnost glavna; karijera je manje specijalizovana nego u američkom menadžmentu; kontrolni sistem je neformalan ali sa eksplicitnim standardima; briga za sve zaposlene i sve aspekte njihovog života (uključujući i njihove porodice). Kako Mašić i Lončarević zaključuju ovo je mlada teorija i ona tek treba da se proučava i ocenjuje. Ono što je njen predlog jeste ideja da svi menadžeri mogu da pozajmljuju ideje drugih menadžera iz drugih delova sveta.

Teorija izuzetnosti u menadžmentu je takodje jedna od mladih i novih teorija koja se zasniva na rezultatima istraživanja obavljenog početkom osamdesetih godina u 75 evropskih i američkih kompanija. Glavni zaključak jeste da izvrsne kompanije moraju biti inovativne organizacije koje imaju sposobnost i veštine stalnog davanja uspešnih odgovora na izazove i promene bilo koje vrste koje dolaze iz okruženja organizacije.

4.3 Menadžment za XXI vek

Prema teoretičarima menadžmenta promene koje su, poslednjih godina XX veka, postale veoma brze i skoro dramatične i nepredvidljive, otvorile su nove izazove za razvoj menadžmenta. S obzirom na brojnost pristupa teoriji menadžmenta i postojanje "džungle" u teorijskoim definisanju menadžmenta, dalji razvoj menadžmenta se suočava, prema Mašiću i Lončareviću, sa nekoliko ključnih elemenata:

- ubrzanje ritma promena,
- povećanje globalizacije poslovanja,
- povećanje nivoa konkurencije,
- promenljivost tehnologija (posebno informacionih),
- sve raznovrsnija radna snaga,
- tranzicija od industrijskog ka društvu znanja,
- nestabilnost tržišta i ekonomskih uslova,
- kvalitet i inovacija kao menadžerski imperativ,
- povećanje zahteva koje upućuju interesne grupe (*stakeholders*)
- sve kompleksnija menadžerska sredina.

Novi izazovi, ali pre svega tehnološki, ekonomski, politički i društveni faktori utiču ne samo na promene već i na stvaranje novih teorija i praksi menadžmenta. U takvim uslovima znanje postaje veoma značajan resurs, jer kako Piter Draker predvidja novo društvo biće društvo znanja, a to znanje će imati tri osnovne karakteristike[63]:

- "Nekontrolisano širenje, jer znanje se prostire i putuje lakše i od novca;
- Vertikalna pokretljivost, jer znanje je dostupno svima preko formalnog obrazovanja koje se realtivno lako stiče;
- Potencijal za neuspeh kao i za uspeh, jer znanje je neophodno za posao i gotovo svako može da ga pribavi i koristi kao sredstvo rada ali ono ne garantuje svakom uspeh."

Ove tri karakteristike znanja treba da doprinesu visokoj konkurentnosti društva znanja kako za organizacije tako i za pojedince podjednako. S obzirom na lakoću i brzinu prenošenja informacija svaka institucija u društvu zasnovanom na znanju (i kompanije, i univerziteti i vladine organizacije i drugi) moraju da budu globalno konkurentne iako će one i dalje delovati i lokalno na svojim tržištima. Suštinu konkuretnosti organizacija (Mašić, Lončarević, 2004) činiće veštine, tehnologije, učenje i njihova sinergija.

Prema Drakeru, radna snaga zasnovana na znanju se po kvalitetu razlikuje od manje kvalifikovane radne snage i njihova glavna odlika je da radnici znanja nisu radna snaga oni su kapital. Ono što je bitno za kapital jeste njegova produktivnost pa prema tome nije važna cena tog kapitala. U novom društvu zasnovanom na znanju ključni resurs biće upravo znanje a radnici znanja biće dominantna grupa u okviru radne snage, koja u

[63] Piter Draker, *Upravljanje u novom društvu*, Adizes, Novi Sad, 2005, str.174

celini raspolaže orudjem za proizvodnju. Kako je delotvorno znanje specijalizovano - "to znači da je radnicima znanja potreban pristup organizaciji, kolektivu koji spaja čitavu lepezu radnika znanja i primenjuje njihovu specijalnost na zajednički krajnji proizvod"[64]. Odnosno, radnici znanja sebe vide kao jednake onima koji prisvajaju i koriste njihove usluge i to više kao profesionalce nego kao zaposlene. U takvim uslovima radnici znanja moraju da imaju formalno obrazovanje koje ima omogućava da udju u svet znanja i da budu spemni za nastavak školovanja tokom svog radnog veka da bi unapredjivali svoje znanje. Time se napušta dosadašnje tradicionalno shvatanje da se obrazovanje završavalo trenutkom ulaska u sferu rada - zapošljavanjem. Stalno i kontinuirano obrazovanje i usavršavanje radnika znanja neophodno je i zbog činjenice da samo znanje stalno zastareva pred naletima novog znanja. Taj proces stalnog obrazovanja ostvarivaće se u ovom veku mnogo više kroz netradicionalne forme i oblike - kao što su on-lajn treninzi, vikend seminari,itd, nego što je to bilo u prethodnom.

Radnici znanja treba da budu visoko pokretljivi u okviru svoje specijalnosti, mobilni i spremni da prihvate nove izazove. U isto vreme nova konfiguracija proizvodnje, transmisije i primene znanja se pojavljuje a njegovi efekti su u tome što imaju sve veći umrežen medjunarodni prostor i samim tim veliki broj učesnika. To upotpunjava i činjenica da savremeni tehnološki procesi polaze i baziraju se na visokoobrazovanoj populaciji koja je u stanju da koristi svu raspoloživu tehnologiju.

4.3.1 Koncept Organizacije koja uči

U teoriji i filozofiji menadžmenta znanja zabunu i odredjenu konfuziju unose dva pojma - organizaciono učenje ("organisational learning) i "organizacija koja uči" (learning organisation). Neki autori često ova dva termina čak koriste kao sinonime. Mada bi se razlika mogla definisati i na sledeći način: organizaciono učenje jeste proces ili aktivnosti u organizacijama dok je organizacija koja uči - kraj procesa. Mada **Ašok Jašpara** smatra da organizacija koja uči postoji samo u idealnoj formi. U tom smislu on je i napravio razliku izmedju ova dva pojma:

Tabela 4-1 Razlika izmedju organizacionog učenja i organizacije koja uči

Organizaciono učenje	**Organizacija koja uči**
Sredstvo	Kraj
Proces ili aktivnost	Idealizovana forma
Ostvarljiv	Lako izgubljeno zbog promena
Opisno istraživanje	Preskriptivno istraživanje
Indukcija	Dedukcija (normativna)
Akademska i školska orijentacija	Praktična i konsultantska orijentacija
Preovladjujuće kvalitativno istraživanje	Preovladjujuće kvalitativno istraživanje (sa malo empirijskog)
Teorijska orijentacija	Akciono orijentisano

Peter Senge smatra da organizacija koja uči ima pet učećih disciplina (learning disciplines) ili ključnih blokova[65]: Sistemsko mišljanje (*Systems Thinkinng*), Lično

[64] Ibid str 186
[65] Peter M Senge: *The Fifth Discipline, The Art&Practice of The Learning Organization*, New York, 1994,

usavršavanje/majstorstvo(*Personal Mastery*), Mentalni modeli(*Mental Models*), Timsko učenje (*Team Learning*), Izgradnja zajedničke vizije (*Building Shared Vision*).

Sistemsko razmišljanje odnosi se na proces istraživanja, korišćenja i komuniciranja, koji opisuje i razume interne odnose i snage unutar organizacije koja uči. Ono se ugradjuje u organizacije koje uče da bi se jasnije videli videli obrasci i pomogli u procesu adaptiranja promena. *Lično usavršavanje* je odgovornost svih zaposlenih i organizacije koje uče da podstiču to i podržavaju inovacije. *Mentalni modeli* su lične slike o tome kako funkcioniše svet, tu su pretpostavke i razumevanja. U procesu učenja ljudi menjaju svoj mentalni model. *Zajednička vizija* znači osnovu oko koje se okupljaju zaposleni i time se postiže njihova integrisanost.Vizija je putokaz koji usmerava, integriše ali i kontroliše zaposlene. *Timsko učenje* se pojavljuje kao potreba novog razvoja menadžmenta i omogućava zaposlenima da radeći zajedno postižu ciljeve ali i da razvijaju i poboljšaju svoje sposobnosti svestranije.

Medjutim, kritike upućene Sengu su zamerale da je ovakav model suviše idealistički. Drugi veliki američki teoretičar **Garvin** definisao je u organizaciji koja uči različite aspekte organizacionog učenja. U njegovoj perspektivi organizacije koja uči, učenje može biti mereno a sam proces organizacionog učenja ima pet elementa. To su: sistemsko rešavanje problema, eksperimentisanje, učenje iz prošlog iskustva i na osnovu grešaka, učenje od drugih - uključujući delegerinao učenje i benčmarking, transfer i deljenje znanja kroz organizaciju

4.3.2 Menadžment znanja

Menadžment znanja se pojavljuje kao nova disciplina u postindustrijskoj ekonomiji (Draker, 1992) i postaje veoma popularan medju profesorima, konsultantima, akademskim svetom, praktičarima, kao jedan od osnovnih postulata razvoja organizacija i dostizanja uspeha. To je i uticalo da se poslednje dve decenije pojavi čitava serija knjiga, članaka i radova o menadžemntu znanja kao mladoj disciplini. Paralelno sa tim, menadžment znanja kao samostalna disciplina se pojavljuje i na mnogim koledžima i biznis visokim školama koja privlači veliki broj studenata, posebno u Velikoj Britaniji.

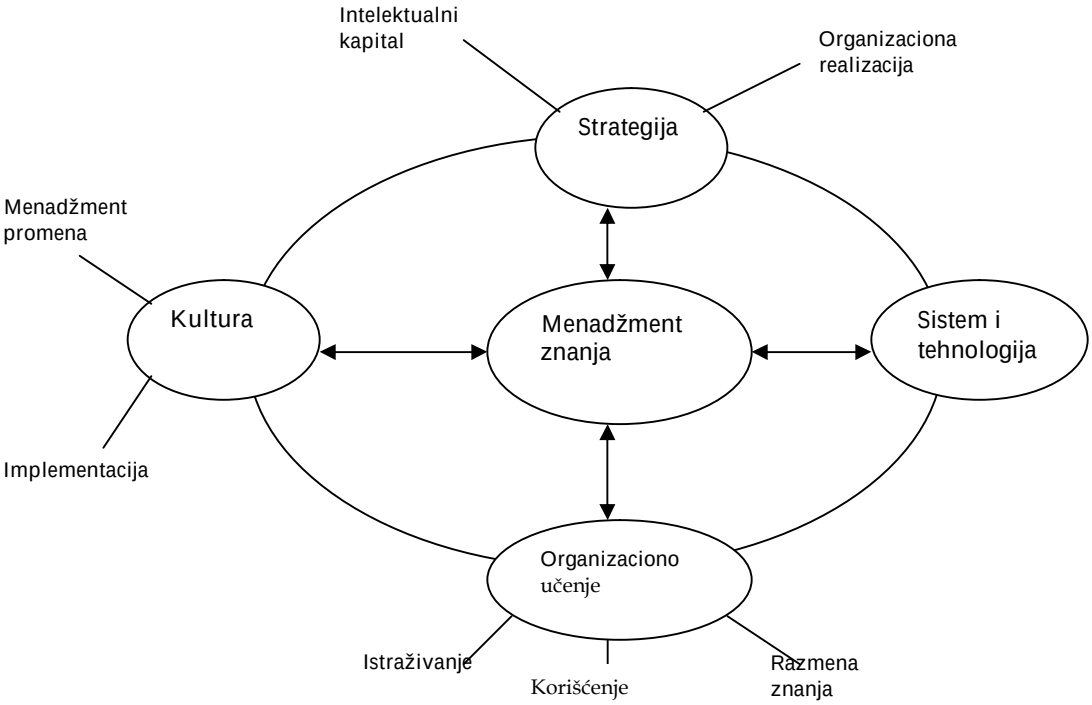
Ono što je osnova menadžmenta znanja jeste čitav spektar disciplina koje čine tu osnovu - npr. psihologija, poslovni menadžemnt, antropologija, informacione nauke, filozofija, kompjuterske nauke

Šta je ustvari menadžment znjanja? Prema tumačenjima Ašoka Jašpare (Ashok Jashapara) postoje dva osnovna pravca razvoja menadžmenta znanja - jedan je čvrsto i usko orijentisan na informacione sisteme pa se stiče utisak da je to "nešto malo više od informacionog menadžementa"[66]. Drugi pravac jeste kreiranje znanja kod ljudi i njegovo širenje što predstavlja vezivanje i orijentaciju na menadžment ljudskih resursa. Kako je ovo mlada disciplina njen razvoj se i kreće u tom dvostrukom pravcu, a u zavisnosti od osnovnih teorijskih ubedjenja i stavova teoretičara menadžmenta znanja. Ovakvoj dvostrukoj usmerenosti mendažmenta znanja doprinosi i njegova interdisiciplinarnost.

[66] Ashok Jashapara, *Knowledge Management, An Integrated Approach*, FT Prentice Hall, 2004, 292-296

Medjutim, postoje i pristupi koji zastupaju orijentaciju na jedan od ova dva pristupa i samim tim taj pravac više potenciraju i fokusiraju.

Uporedjujući i analizirajući trenutno prisutne defnicije Jašpara nudi i svoju integralnu definiciju menadžmenta znanja, tumačeći ga kao: "efektivni proces učenja koji je povezan sa istraživanjem, korišćenjem i širenjem ljudskog znanja (tacit - kako i explicit - šta) i koji koristi odgovarajuću tehnologiju i kulturno okruženje da bi se ojačali organizacioni i intelektualni kapitali i njihova realizacija"[67]. To je vidljivo i na šemi u kojoj Jašpara daje integrisan model menadžmenta znanja:



Ilustracija 4-1 Integrisani model menadžmenta znanja
Izvor Ashok Jashapara, *Knowledge Management, An Integrated Approach*, FT Prentice Hall, 2004, pp 294

Za razumevanje menadžmenta znanja posebno je važno tumačenje i definisanje nekoliko ključnih pojmova. Pre svega, to je razumevanje pojmova *tacit* (skrivenog,

[67] Ibid str 12

prećutnog) i *explicit* - eksplicitnog znanja. Branislav Mašić i Jelena Djordjević-Boljanović definišu eksplicitno znanje (*šta*) kao "kodifikovano znanje, sistematizovano u knjigama , dokumentima, arhivama, bazama podatka i sl. Po svojoj prirodi ovo znanje je formalno i jasno. Čine ga veštine i činjenice koje se mogu preneti na druge. Ovo znanje je pogodno za širenje kroz organizaciju i za reprodukovanje, predstavlja osnovu za obuku i trening"[68]. Tacit (prećutno) znanje (*kako)*je "znanje usadjeno u čovekov um i pamćenje, kroz iskustvo i poslovnu praksu. Ovo znanje je neformalno, implicitno, nedokumentovano i teško ga je artikulisati i prevesti na nekog drugog. Ovo znanje čine veštine, ideje, presudjivanje i intuicija koju ljudi poseduju, a koju ne mogu jednostavno objasniti i predstaviti"[69]. Prema ovim autorima, tacit znanje je posebno važno jer oko 90% informacija u organizacijama pripada ovoj kategoriji znanja, i to je pokretačka snaga za inovacije a što obezbedjuje konkurentnost. Samim tim, organizacije teže da pretvore što više tacit znanja u eksplicitno znanje.

S obzirom na činjenicu da ne postoji univerzalna definicija menadžmenta znanja B.Mašić i J.Djordjević-Boljanović predlažu da se on posmatra u mnogo širem kontekstu, pa se može shvatiti kao "proces kojim organizacija generiše vrednosti svoje intelektualne i imovine bazirane na znanju". To generisanje imovine podrazumeva deljenje znanja medju zaposlenima, departmanima i drugim kompanijama ako je to u interesu postizanja najboljih rezultata. Brojne definicije menadžmenta znanja sadrže nekoliko segmenata[70]:

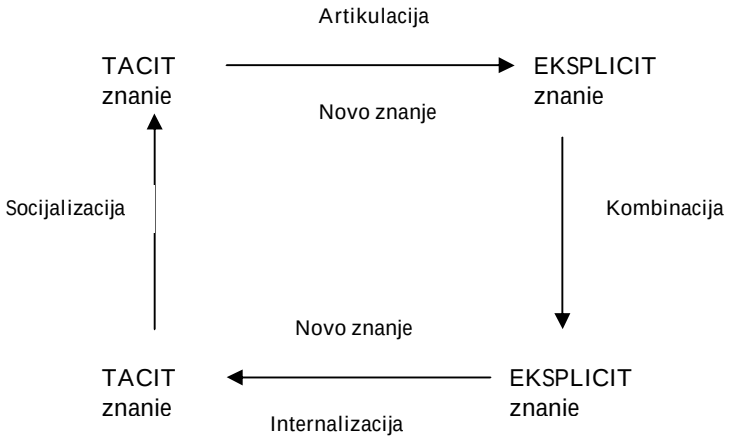
- "Korišćenje dostupnog znanja iz spoljašnjih izvora;
- Ugradnja i čuvanje znanja u poslovnim procesima, proizvodima i uslugama;
- Predstavljanje znanja u bazama podataka i dokumentima;
- Promocija porasta znanja kroz organizacionu kulturu i motivaciju zaposlenih;
- Prenos i korišćenje znanja kroz celu organizaciju;
- Procena koristi dobijenih primenom znanja i njegovom ugradnjom u osnovu organizacije."

Veoma popularno vidjenje menadžmenta znanja razvio je Nonaka (1991, 1994) koji je postavio hipotezu o četiri načina pretvaranja znanja (*tacit i explicit*). Smatrajući[71] da je eksplicitno znanje ono koje može biti izraženo formalnim i sistemskim jezikom i koje može biti preneto na druge korišćenjem formalnih oblika kao što su: naučne formule, podaci, uputstva i sl., ono može biti lako procesirano, prenošeno i čuvano. Prećutno znanje je, međutim, duboko personalizovano i vrlo ga je teško formalizovati. Ono je duboko ugrađeno u akcije, rutine, mišljenja, ideje pojedinca i nemoguće ga je posmatrati odvojeno od ličnosti osobe koja njime raspolaže. Prećutno znanje ima dve komponente: tehničku i kognitivnu. Tehnička komponenta podrazumeva znanja sadržana u veštinama i sposobnostima pojedinca koja je teško formalizovati. Kognitivna komponenta prećutnog znanja podrazumeva mentalne modele koje pojedinac ima o svetu oko sebe. Prećutno znanje se najčešće ne može

[68] Dr Branislav Mašić;Mr Jelena Djordjević-Boljanović, *Knowledge Management*, skripta, 2006, str. 18
[69] Ibid str 18
[70] Dr Branislav Mašić;Mr Jelena Djordjević-Boljanović, *Knowledge Management*, skripta, 2006, 31-33
[71] R. Šećibović;G.Petković;N.Janićijević,*Strategija obrazovanja i ekonomnska politika*, Beograd, neobjavljeni članak 2005, str 13-15

jasno izraziti ali se može videti u sposobnosti onoga ko njime raspolaže da nešto uradi što drugi ne mogu.

Nonaka je razvio koncept organizacije koja kreira znanje (*knowledge-creating company*) čija je suština u stalnoj inovaciji zasnovanoj na stvaranju znanja. Osnovni doprinos ovog modela jeste proces transformacije *taci*t znanja u eksplicitno znanje i obrnuto, kao kreiranje novog znanja. To se vidi u sledećoj slici:



Ilustracija 4-2 Koncept kreiranja znanja
Izvor Ashok Jashapara, *Knowledge Management, An Integrated Approach*, FT Prentice Hall, 2004, pp 250

Nonaka zasniva svoj pristup na definisanju *tacit* znanja (*znati kako - know how*) i eksplictnog znanja *(znati šta - know what*) koju je uspostavio Polany 1967. Četiri procesa koja definiše Nonaka, a prikazana kao Ilustracija 4-3, znače proces učenja:

Socijalizacija označava *tacit* znanje koje ide od jedne osobe ka drugoj (npr. odnos - majstor - šegrt). Takvo znanje ne postaje eksplicitno i ne može da bude ostvareno tako da ga može koristiti čitava organizacija. Socijalizacija je proces putem koga neki zaposleni u kompaniji prenose na druge svoje prećutno znanje. Zbog svojih karakteristika, prećutno znanje može biti preneto samo intenzivnim socijalnim interakcijama između iskusnog i novog člana organizacije. Ključ za uspeh socijalizacije i prenošenje prećutnog znanja je svakako zajedničko iskustvo i deljenje jedinstvenog prostora i vremena. «Majstor» i

«šegrt» moraju zajedno da rade, da dele isti kontekst i iskustva kako bi bili u stanju da uspostave takvu međusobnu komunikaciju koja obezbeđuje da se između njih mogu preneti vrlo suptilne, neopipljive informacije i znanja. Taj socijalni odnos podrazumeva da «šegrt» ima dovoljno predznanja da bi mogao da prati «majstora» ali i da između njih postoji empatija koja otvara komunikaciju za najfinije informacije.

Kombinacija označava kombinaciju odvojenih delova eksplicitnog znanja koje imaju pojedinci. Takav transfer eksplicitnog ka eksplicitnom znanju ne proširuje bazu znanja organizacije. Naime, u ovom procesu se eksplicitna znanja kombinuju u nova eksplicitna znanja koja su kompleksnija i sistematičnija nego njegovi delovi.

Artikulacija je konverzija *tacit* znanja u eksplicitno znanje. Ovde se formira novo znanje i nastaje eksplicitno u obliku u kom se može širiti u okviru organizacije. To je ključ za kreiranje novog znanja, ne samo u kompanijama, jer obezbeđuje da se znanje koje je do tada bilo sadržano skriveno u postupcima ili mislima pojedinca sada eksplicitno formuliše i učini dostupnim svima u organizaciji. Proces artikulacije zahteva visoke sposobnosti pojedinca da izraze svoje skriveno znanje i često podrazumeva korišćenje analogija, metafora i modela.

Internalizacija omogućava pojedincima da šire svoju osnovu znanja i da kreiraju znanje koje će konvertovati eksplicitno znanje u *tacit* znanje. To je vrlo važan proces jer se jedino putem njega na pravi način usvaja novo znanje i to je jedini način na koji *znanje dodaje vrednost našim akcijama*. Kada neko u organizaciji internalizuje neko eksplicitno znanje, to znači da ga je on u potpunosti usvojio do te mere da ga je uključio u svoju podsvest i u svoje svakodnevno delovanje i rutine. Najčešći način da se znanje internalizuje jeste da se radi ili vežba ono što se uči (*learning by doing*).



Ilustracija 4-3 Proces učenja kroz transformaciju oblika znanja

Izvor R. Šećibović;G.Petković;N.Janićijević,*Strategija obrazovanja i ekonomska politika*, Beograd, neobjavljeni članak 2005, str 13-15

Proces kreiranja znanja koji je Nonaka definisao je neprestani proces transformisanja prećutnog u prećutno ali i u eksplicitno znanje i obratno. Može se reći da proces organizacionog učenja ima socijalni karakter jer se sva nova znanja kreiraju u interakcijama članova organizacije. Ključni element u ovakvoj koncepciji jeste da je inovacija postala ključni faktor u preživaljavanju i opstanku organizacije.

Prema analizi koju su izvršili R. Šećibović,G.Petković i N.Janićijević ovakav krug se odvija i u obrazovnim institucijama. U njima za razliku od kompanija, sada postoji "izraziti debalans između potprocesa organizacionog učenja. Proces socijalizacije jeste vid učenja asistenata i saradnika istraživača od svojih profesora. Proces eksternalizacije je rezervisan za profesore koji svoje istraživački i konsultantsko iskustvo artikulišu u koncepte i teorije. Proces internalizacije uglavnom izostaje kada je reč o studentima jer na univerzitetima nema mnogo praktičnog rada, vežbanja, simulacije i sličnih oblika učenja tokom kojih jedino se internalizacija može odvijati. Budući da je internalizacija jedini način na koji novo znanje dodaje vrednost našem radu, to znači da obrazovni sistem ne dodaje vrednost sposobnostima i znanjima studenata i učenika. Internalizacija se može pronaći samo u istraživačkim i konsultantskim aktivnostima nastavnika i saradnika. Praktično jedini vid sticanja znanja studenata jeste kombinacija znanja koja su putem socijalizacije, eksternalizacije ili kombinacije kreirali profesori i istraživači"[72].

Da bi organizacija dobila što više koristi od menadžmenta znanja (B.Mašić i J.Djordjević-Boljanović) znanje treba da postane dostupno svima i da praktično bude osnova za saradnju i stvaranje novog znanja. Samim tim proces menadžmenta znanja, prema stavovima ovih autora, treba da omogući da se u organizaciji uradi nekoliko stvari:

- Ubrzavanje inovacija time što će se podsticati slobodni protok ideja,
- Jačanje korisničkih servisa,
- Zadržavanje pažnje zaposlenim prepoznavanjem vrednosti njihovih znanja i njihovi nagradjivanjem,
- Poboljšanje svih aktivnosti i radnji i smanjenje njihovih troškova eliminisanjem nepotrebnih procedura.

Proces menadžmenta znanja ima pet faza koje obuhvataju: stvaranje znanja; osvajanje znanja; čuvanje znanja; podelu znanja sa drugima i primenu znanja.

Pod uticajem svesti da jedino znanje kreira dodatnu vrednost na tržištu, menadžeri pridaju sve veći značaj učenju i korišćenju znanja. Sve veći broj kompanija kreira posebne sisteme i procedure čiji je cilj pribavljanje, memorisanje, diseminacija i korišćenje znanja Pojavljuje se čak i posebna radna mesta, kao što su:

- Menadžer znanja (*Knowledge manager*)
- Ekonomist znanja (*Knowledge economist*)
- Konsultant znanja (*Knowledge consultant*)

[72] R. Šećibović;G.Petković;N.Janićijević: Strategija obrazovanja i ekonomnska politika, Beograd, neobjavljeni članak 2005, str 13

- Menadžer depratmana znanja (*Knowledge department manager).*

Mašić i Djordjević-Boljanović razlikuju dve osnovne menadžerske pozicije koje bi pripadale sferi menadžmenta znanja: "Glavni menadžer znanja" (*The chief knowledge officer*) i Menadžer projekta menadžmenta znanja. Ono što bi bile lične osobine menadžera koje definišu ovi autori obuhvataju mešavinu tehničkih, humanih i finansijskih veština i znanja. Odnosno, menadžer koji bi obavljao ove poslove treba da pronadje zadovoljavajuću ravnotežu izmedju tehnološke osnove znanja i kulturnih faktora ponašanja koji utiču na proces upravljanja znanjem. Koliko uspešno svaki od menadžera u ovoj sferi pronadje taj balans zavisi i ukupan uspeh posla i svakog pojedinca.

Ali tu se promene ne zaustavljaju. Kompanije sve više prilagođavaju svoj organizacioni dizajn, sisteme pa i stilove vođstva, organizacionu kulturu potrebi podsticanja organizacionog učenja i efikasnog korišćenja znanja. Medjutim, razvoj ove oblasti, brza popularizacija i širenje posebno teorijskog shvatanja menadžmenta znanja otvorilo je i pitanje ličnog menadžmenta znanja i kakve su njegove implikacije na pojedinca. To je još uvek novo pitanje, tako da ni u literaturi ne postoji baš mnogo priloga o tome. Kao i svaki drugi kapital na tržištu tako i lični kapital svakog pojedinca ima svoju vrednost na tom tržištu. Razvoj društva zasnovanog na znanju zahteva od svakog pojedinca da vrednuje i razvija svoj lični kapital veoma ozbiljno i da preuzme odgovornost za rukovodjenje razvojem svoga znanja.

4.3.3 Nove premise menadžmenta

Razmatrajući dimenzije menadžmenta Piter Draker svrstava menadžment u oblast "koja se tradicionalno naziva humanistička nauka/slobodna veština"[73]. Odrednica "slobodna" je uvedena jer se menadžment bavi osnovama znanja, samospoznajom, mudrošću, liderstvom, a "veština" je zato jer se bavi praksom i primenom. Menadžeri koriste znanja i opažanja humanističkih i društvenih nauka, psihologije, filozofije, ekonomije, istorije, etike, fizike. To znanje oni usmeravaju na efektivnost i rezultate u različitim oblastima i sferama ljudskog delovanja. Na osnovu toga, Draker zaključuje da će menadžment biti više disciplina i praksa pomoću koje će "humanističke nauke" ponovo steći priznanje, uticaj i značaj.

Prema Drakeru, postoje tri osnovna zadatka koja menadžment mora da ispuni da bi institucija mogla da funkcioniše i ostvari svoj rezultat. To su:

- Potrebno je odrediti *specifičnu svrhu i misiju institucije*, bez obzira o kojoj se vrsti ili obliku institucije radi. Svaka institucija ispunjava svoje specifične namere i misije. Ako se govori o preduzećima to podrazumeva i ekonomski učinak. U tom kontekstu Draker definiše da u svim institucijama van privrede ekonomski faktor je ograničavajući dok je u privrednim organizacijama ekonomski učinak princip i namena. To znači da menadžment u privrednim preduzećima opravdava svoje postojanje i svoju nadležnost samo postignutim ekonomskim rezultatima.

[73] Piter Draker:*Moj pogled na menadžment*, Adizis, Novi Sad, 2006, str. 19

- Drugi zadatak menadžmenta je da posao učini *produktivnim a radnika efektivnim.* Kako svaka institucija ima samo jedan pravi resurs - svoje ljude, ona i postiže uspehe tako što radnu snagu čini produktivnom. Medjutim, da bi se ostvario uspeh, pored organizovanja posla u skladu sa njegovom logikom, mora se i učiniti da posao bude pogodan za ljudska bića. Taj proces u kome radnik treba da stalno postiže uspeh i daje svoj doprinos sadrži razmatranje ljudskog bića kao organizma koji ima odredjena fiziološka i psihološka svojstva, sposobnosti i ograničenja i poseban način delovanja.

- Treći zadatak menadžmenta je *upravljanje društvenim uticajima i društvenim odgovornostima* preduzeća.Jer, prema Drakeru, svako preduzeće postoji da bi kupcima ponudilo robu i usluge. "Da bi obavljalo svoj posao, stvaralo ekonomska dobra i usluge, privredno preduzeće mora da utiče na ljude, zajednicu i društvo. Ono mora da ima vlast i uticaj nad ljudima tj. zaposlenima čije ciljeve i namene nije definisalo u svom sopstvenom okviru. Mora da ima uticaj na zajednicu kao sused, kao izvor poslova i poreskog prihoda (ali i otpada i zagadjivača).[74]Svoj doprinos preduzeće treba da dâ ekonomskim dobrima i uslugama, kvalitetu života, odnosno fizičkom, ljudskom i društvenom okruženju modernog čoveka i moderne zajednice.

Baveći se prirodom menadžmenta kao nauke Draker je izdvojio dve grupe premisa o pravoj prirodi menadžmenta a odnose se na poslovni mendžment i praksu menadžmenta.

Prva grupa premisa odnosila se na poslovni menadžment i obuhvatala je:

- Menadžment je zapravo poslovni menadžment.
- Postoji ili mora da postoji jedna odgovarajuća organizaciona struktura.
- Postoji ili mora da postoji jedan odgovarajući način da se rukovodi ljudima.

Druga grupa premisa se odnosila na praksu menadžmenta i obuhvatila je:

- Tehnologije, tržišta i krajnji korisnici su zadati.
- Predmet menadžmenta je zakonski regulisan.
- Ekonomija koja je definisana nacionalnim granicama je okruženje preduzeća i menadžmenta.

Draker u svojoj analizi dokazuje ili opovrgava iznete premise i praktično postavlja nove ili redefinisane stavove o prirodi menadžmenta. Pre svega, Draker dokazuje da menadžment ne znači isto što i poslovni menadžment i zaključuje da je menadžment specifično i svojstveno sredstvo svake organizacije bez obzira u kojoj oblasti ili sferi ljudskog rada deluje.

Polemišući sa ranim teoretičarima menadžmenta ("pionirima menadžmenta") koji su tvrdili da je organizaciona struktura neophodna, Draker se slaže sa tim stavom,

[74] Piter Draker:*Moj pogled na menadžment*, Adizis, Novi Sad, 2006, str. 21

medjutim, tvrdi da ne može da postoji jedna odgovarajuća struktura za kojom traga menadžment već menadžment treba da nauči da traži, da razvija, da ispituje organizaciju koja odgovara zadatku.

Treća velika premisa odnosi se na "upravljanje" ljudima gde Draker redefiniše taj termin smatrajući da se više ne radi o "upravljanju radom ljudi" već postavlja kao polaznu osnovu "upravlajnje radi učinka". Polazna tačka bi mogla biti definicija rezultata, što će zahtevati različite pretpostavke o ljudima u organizacijama i njihovom radu, pa se neće "rukovoditi" ljudima već ljude treba predvoditi. Na taj način bi se ostvario cilj, koji Draker predlaže - *da se učine produktivnim specifične vrline i znanja svakog pojedinca*.

Premise o tehnologiji i krajnjim korisnicima leže u osnovi modernog biznisa i moderne privrede, a provlače se još iz vremena industrijske revolucije. Medjutim, tehnologije, posebno od XX veka se stalno menjaju i ukrštaju i stalno primoravaju industriju da im se prilagodjava. Draker smatra da menadžment mora da krene od premise da ne postoji ni jedna tehnologija koja je vezana samo za jednu industriju i da su sve tehnologije sposobne za svaku industriju. Takodje, ne postoji ni jedna zadata konačna svrha za bilo koji proizvod ili uslugu. Menadžment ne može da zadržava stav da je njegova polazna tačka sopstveni proizvod ili usluga, pa ni poznato tržište i poznata krajnja primena, već to mora biti vrednost za potrošače. Menadžment će se sve više zasnivati na pretpostavci da ni tehnologija ni krajnja primena nisu osnova politike menadžmenta, već su ograničenja. Osnova je vrednost za kupca i odluke kupaca o raspodeli sopstvenih raspoloživih prihoda. Odatle treba da startuju politike i strategije menadžmenta.

Sledeća velika premisa koju Draker redefiniše jeste - da je delokrug menadžmenta zakonski regulisan, kao skoro univerzalna pretpostavka. Ovako definisana premisa zasnivana je na tradicionalnom konceptu menadžmenta da se on zasniva na komandi i kontroli. Analizirajući pojam partnerstva kao jedan od novih elemenata menadžmenta Draker zasniva stav da menadžment treba da obuhvati čitav proces (kada se govori o biznisu - to podrazumeva ekonomski proces). Njegova nova premisa na kojoj će se menadžment kao disciplina zasnivati jeste - *da delokrug menadžmenta nije zakonski, već mora biti operativan i mora da obuhvati čitav proces i mora se fokusirati na rezultate i učinak tokom čitavog ekonomskog procesa.*

Takodje, delokrug menadžmenta neće moći više ni politički da se omedji. "Nacionalne granice su prvenstveno značajne kao ograničenja.Praktikovanje menadžmenta, ali ne samo u kompanijama, sve više će morati da bude definisano operativno a ne politički"[75].

Tradicionalna premisa da je unutrašnja organizacija delokrug menadžmenta podrazumeva da se menadžment zasniva na brizi za sopstvene napore, ako ne i samo troškove. Jer napor je jedino što postoji unutar organizacije i sve unutar organizacije je centar troškova. Medjutim, Draker dokazuje da rezultati bilo koje organizacije postoje samo izvan nje i smatra da menadžment mora da se usredsredi na rezultate i učinak organizacije. Prvi zadatak menadžmenta jeste da definiše rezultate i učinak jedne organizacije. Praktično, menadžment postoji radi rezultata institucije. On počinje od rezultata, zatim organizuje resurse institucije da bi se postigli ti rezultati. Na taj način menadžment omogućava instituciji da daje rezultate izvan svojih okvira.

Sumirajući svoju analizu premisa menadžmenta Draker konstatuje da centar modernog društva, privrede i zajednice nije tehnologija, ni informacija, ni produktivnost -

[75] Ibid str 77

"*već je to uredjena institucija društva koja donosi rezultate*". A menadžment je *specifični organ, funkcija i instrument kojim se institucije osposobljavaju za postizanje rezultata. Interesovanje menadžmenta i njegova odgovornost jeste sve ono što utiče na učinak institucije i njene rezultate, bilo da se ustvaruju unutar institucije ili spolja, bilo da su pod kontrolom institucije ili su izvan nje.*

4.4 Obrazovanje menadžera

Polazeći od osnovnih funkcija menadžmenta, tokom XX veka, razvijen je sistem obrazovanja menadžera čiji cilj predvidja da menadžeri treba da nauče kako da planiraju, budžetiraju, organizuju, razvijaju i upravljaju ljudima, da kontrolišu i rešavaju probleme[76]. Kako današnje društvo i privreda nameću neke nove zahteve i principe bitno drugačije od onih koji su dominirali u XX veku, svaki pojedinac, a posebno menadžeri moraju da razmišljaju ne samo o onome što je uspešno danas već paralelno i o onome što je zahtev za sutra. **Od menadžera se traži ne samo da vode i upravljaju organizacijama, već i da budu osposobljeni da upravljaju promenama, zatim da poseduju sposobnost korišćenje znanja kao osnovnog resursa u budućnosti.**

Prema prognozama teoretičara radnici znanja će biti grupa koja će novom društvu znanja davati boju, obris , karakter i voditi ga. To otvara veliko pitanje i samim tim zahteva široke analize kako obrazovati te nove radnike znanja, koja su im znanja potrebna, koje veštine i kako do toga doći? Svakako da se možemo složiti sa prognozama da će obrazovanje postati centar društva znanja, a "školovanje ključna institucija". Ali kako uspostaviti balans i korelaciju izmedju shvatanja i razvoja obrazovanja i razvoja društva zasnovanog na znanju. Kako povezati stvarnost, razvoj i lične želje pojedinca/menadžera i tradicionalne sisteme obrazovanja? To su i osnovne dileme i teškoće u svakom razgovoru o budućnosti razvoja obrazovanja.

U Drakerovoj viziji novog društva znanja radnici znanja će stvarati ideje, informacije, koncepte i oni mogu da budu efektivni samo ako su naučili dobro da obavljaju poslove, odnosno ako su se usavršili. Kako je radnik znanja stručnjak u svojoj specijalnosti, obrazovanje treba da mu pomogne i osposobi ga da može svoju specijalnost da učini efektivnom. Društvo znanja treba da u svom jezgru sadrži koncepciju i model obrazovane ličnosti. Ta obrazovana ličnost novog društva treba da uvažava druge kulture i nasledja, da bude "manje knjiška", da ima uvežbanu sposobnost opažanja, kao i sposobnost analitičkog mišljenja. Ona mora da bude pripremljena za život u globalnom svetu, iako će biti gradjanin sveta ona će morati da se hrani iz vlastitih lokalnih korena a za uzvrat da obogaćuje i hrani sopstvenu lokalnu kulturu. Obrazovane ličnosti moraće da preuzmu odgovornost da "sebe i svoje specijalnosti daju tako da budu shvaćeni".

Bez obzira da li prihvatamo i delimo ovakvu Drakerovu viziju o obrazovanoj ličnosti novog društva znanja, sigurno je da se s njim možemo složiti u jednome - najveća promena XXI veka je promena u znanju -"u njegovoj formi i sadržini; u njegovom značenju; u njegovoj odgovornosti; u onom što znači biti obrazovana ličnost"[77].

---

[76] John P.Kotter: LEADING CHANGE, Harvard Bussiness School Press, 1996, pp 25-31
[77] Piter Draker:*Moj pogled na menadžment*, Adizis, Novi Sad, 2006, str. 315

Shvatajući da je znanje najveći razvojni resurs organizacija nameće se zaključak da menadžeri će morati da preuzimaju uloge lidera, odnosno da postanu liderski timovi "koji imaju sposobnost kreiranja vizije, misije, ciljeva i strategija i njihove brze implementacije putem akcionih planova, programa i projekata u život organizacija"[78]. Formulisanje strategija tražiće od menadžera da poseduje, pre svega, konceptualne sposobnosti. Kada se govori o formulisanju poslovnih strategija u literaturi u oblasti menadžmenta se polazi od "konkurentskih analiza" Majkla Portera (Michael Porter), koji je polazeći od pet konkurentskih snaga (ulazne barijere, pregovaračke snage dobavljača, pregovaračke snage kupaca, opasnosti od supstituta proizvoda i rivalstva izmedju postojećih firmi) definisao tri potencijalno uspešne generičke strategije koje se mogu uspešno koristiti u konkurentskoj utakmici. Te strategije su: vodjstvo u troškovima, diferenciranje i fokusiranje. To se može videti i na sledećoj slici:

Meta	Konkurentska prednost	
	Niski troškovi	Diferenciranje
Šira meta Širina konkurencije	1. Vodjstvo u troškovima	2. Diferenciranje
Uža meta	3. Fokusiranje 3A .Troškovna usmerenost	3B.Usmerenost na diferenciranje

Ilustracija 4-4 Generičke strategije M.Portera

Izvor Branislav Mašić. *Strategijski menadžment, treće dopunjeno izdanje*, Univerzitet Braća Karić, 2001, str 236

Ono što se vidi iz ovog Porterovog pristupa jeste da strategija vodjstva u troškovima i strategija diferenciranja traže konkurentsku prednost u širokoj meti konkurencije. Treća strategija fokusirana je samo na tržište.

Kompleksan proces strateškog planiranja i razvoja na nivou organizacije otvara još jednom široku raspravu o načinu obrazovanja i osposobljavanja menadžera posebno za nove poslove i odgovornosti. Ako govorimo o razvoju obrazovanja, ne smemo da zaobidjemo da u teoriji i planiranju obrazovanja može se sresti tradicionalan stav da je uloga obrazovanja (pa i visokog) da studentima pruži teorijsku, više akademsku osnovu i usmeri ih ka budućoj profesiji. A pravo profesionalno sposobljavanje završenih studenata nastaje ulaskom u sferu rada i nalaženjem prvog posla. Za razliku od zagovornika ovakvog pristupa, poslodavci i tržište rada sve jasnije šalju zahteve u kojima traže

[78] Branislav Mašić. *Strategijski menadžment, treće dopunjeno izdanje*, Univerzitet Braća Karić, Beograd, 2001, str 441 i str 235-236

osposobljenog mladog čoveka koji može odmah da se uključi u proces rada. Poslodavci obrazlažu svoj stav da nemaju vremena niti sredstava da obučavaju mladog čoveka pre nego počne svoj rad i radije će se opredeliti za one kandidate koji već imaju neka iskustva nego za one koji su tek završili i tek treba da stvaraju poslovno iskustvo. Izmedju ostalog, ovakvi stavovi poslodavaca su bili i argumenti Bolonjskog procesa i direktno uticali na započete reforme visokog obrazovanja u Evropi.

4.4.1 Studije menadžmenta i biznisa u Evropi

Kako izgledaju današnje studije menadžmenta u Evropi je posebno značajno s obzirom na aspekt promena privrede i uticaja globalizacije i tehnologije. U velikom broju zemalja, struktura ovih studija je uskladjena sa Bolonjskom deklaracijom - prvi ciklus traje 3 godine i obezbedjuje sticanje titule Bačelor. Studije drugog ciklusa su najrasprostranjenije i pružaju najveći spektar izbora i mogućnosti, a traju od jedne do dve godine i omogućavaju sticanje naziva Master. U jednom broju zemalja razgovori o uvodjenju ciklusa su u toku i tek predstoje promene. Koliko i šta je zajedničko, odnosno inovativno u studijama menadžmenta istraživano je i u projektu "Usaglašavanje obrazovnih struktura u Evropi", koji se u okviru programa Sokrates i Erazmus realizuje od 2000. godine[79]. U ovom velikom projektu učestvovalo je 105 univerziteta, zatim poslodavci, studenti i diplomirani studenti. U istraživanju u oblasti menadžmenta učestvovalo je 15 univerziteta, poslodavci i studenti iz Austrije, Belgije, Danske, Finske, Francuske, Nemačke, Grčke, Irske, Italije, Holandije, Norveške, Portugalije Španije, Švedske, VelikeBritanije. Utvrdjeno je da, pored razlika i specifičnosti za svaku zemlju, postoje i zajednički elementi posebno u strukturi, programima, ocenjivanju, definisanim kompetencijama i veštinama koje studenti dobijaju. Tabela 4-2[80] pokazuje sličnosti i razlike u strukturi studija menadžmenta u zemljama koje učestvuju u ovom projektu:

Tabela 4-2 Dužina studija menadžment i biznisa u jednom broju evropskih država

Zemlja	Predmetna oblast	Sadašnja/ buduća situacija	Ukupan broj akademskih godina da bi se završio 2 ciklus	Broj kredita	Podeljen /nepodeljen program na cikluse	Dužina ciklusa u akademskim godinama
AUSTRIJA	Menadžment i biznisa	Sadašnja Buduća	4 godine (nema promena tradicionalnih programa) 3 (novo uveden 1 ciklus)	240 180	Nepodeljen Nepodeljen	4 3

[79] *TUNING,Educational Structures in Europe,* Final Report, Phase 1, 2003, pp 316
[80] Ibid str 301-316

BELGIJA Flamanska	Menadžment i biznis	Sadašnja Buduća (u toku je diskusija)	5	300 (120 + 180)	2 ciklusa	I - 2 II - 3
DANSKA	Menadžment i biznis	Nema najave promena	5	300 (180 + 120)	2 ciklusa	I - 3 II - 2
NEMAČKA	Menadžment i biznis	Sadašnja Buduća	4(5 za neke oblasti)	240 (300) 300	Nepodeljeno (2 ciklusa) 2 ciklusa	4 (neke oblasti 4+1) I 3 ili 4 II 2 ili 1
GRČKA	Menadžment i biznis	Sadašnja	4 nema promena za tradicionalne programe	240 (I ciklus) 90-120 (2 ciklus)	2 ciklusa	I 4 II 1-2
IRSKA	Menadžment i biznis	Sadašnja Buduća	Uglavnom 5 5 godina +	Zvanično se ne koristi	2 ciklusa 2 ciklusa	I uglavnom 4 II 1-2 1 4 II 1-2
ITALIJA	Menadžment i biznis	Sadašnja Buduća	4 5	240 + TEZA 300 (180+120)	Nepodeljeno 2 ciklusa	I 3 II 2
HOLANDIJA	Menadžment i biznis	Sadašnja Buduća	4 4(5)	240 240 (300) (180+60+120)	Nepodeljeno 2 ciklusa	I 3 II 1 (2 godina istraživanje u okviru mastera)
NORVEŠKA	Menadžment i biznis	Sadašnja Buduća	4 4(5)	240 180+60(120)	Nepodeljeno 2 ciklusa	4 I 3 II 1(2)
PORTUGALIJA	Menadžment i biznis	Sadašnja Buduća u toku je rasprava	6 (nezvanično 7) 5 (-6)		2 ciklusa 2 ciklusa	I 4 II 2 I 4 II 1(-2)

ŠPANIJA	Menadžment i biznis	Sadašnja Buduća u toku je rasprava	4 4 (možda 5)	240 240 (300) (180+120)	Nepodeljeno 2 ciklusa	4 4(I 3) (II 2)
ŠVEDSKA	Menadžment i biznis	Sadašnja Buduća	4 4	240 240 (180+60)	Nepodeljeno 2 ciklusa	4 4(I 3) (II 1)
VELIKA BRITANIJA	Menadžment i biznis	Ne predvidjaju se promene	4-5	270 (180 +90)	2 ciklusa	I 3 ili 4 II puna godina

Podaci predstavljeni u ovoj tebali pokazuju da je sadašnja situacija jasna, ali da buduća rešenja u pogledu dužine studija oba ciklusa su još uvek otvorena i da postoje razlike. U nekim zemljama i samo trajanje prvog ciklusa ne prati preporuke Bolonjskog procesa. Ipak najveći broj zemalja je uveo princip dva ciklusa i kreditni sistem ocenjivanja.

Jedan od posebno zanimljivih nalaza ovog projekta jeste analiza struktura univerzitetskih programa u ovoj oblasti. Ono što je osnovni zaključak jeste da postoje slični ili čak vrlo slični nazivi predmeta i modula na posmatranim univerzitetima, ali u različitom obimu i trajanju. Prema karakteru i vrsti predmeta i modula autori istraživanja su pronašli pet zajedničkih grupa modula koje postoje na svim univerzitetima u oba ciklusa. To su:

- **Ključni moduli**, koje čine grupe predmeta koji se vezuju za odgovarajuću nauku (npr. biznis i menadžment, biznis, funkcije biznisa, biznis okruženja);
- **Moduli podrške** koji su komplementarni sa ključnim modulima prema obimu i oni treba da pomognu u pojašnjenju implikacija samih aktivnosti (npr. matematika, statistika, infromacione tehnologije);
- **Moduli organizacionih i komunikacionih veština** (npr. jezik, timski rad, menadžment vremena, retorika, strani jezici). Ovo su veštine koje mnogi poslodavci traže, ali koje nisu dovoljno uključene u kurikulume kao nezavisni moduli;
- **Specijalistički moduli** (glavni, izborni, dodatni) uglavnom predstavljaju liste predmeta koje studenti biraju u skladu sa svojim željama. Predmeti mogu biti različito grupisani - u odnosu na funkcije menadžmenta i biznisa (npr. logistika, marketing, finansije), ili prema tipu preduzeća (mala i srednja preduzeća...) ili prema geografskim oblastima (Pacifik, Rim, Istočna Evropa), ili prema uslugama biznisa (farmacija, automobilska industrija);
- **Transferzibilni moduli veština** (npr. radno iskustvo, projekti, praksa, disertacija, poslovne igre) obuhvataju oblasti koje treba da omoguće razvoj onih kompetencija koje su potrebne da bi se savladala neusaglašenost

izmedju teorije i stvarnosti kako bi se prevazišli problemi koje imaju diplomirani studenti kada odu na tržište rada.

Razlike u rasporedu predmeta izmedju ciklusa i zemalja nisu zasnovane toliko na predmetnim oblastima koliko na njihovoj prisutnosti u prvom ili drugom ciklusu. Na osnove analize predloženo je i moguće definisanje kompetencija i akumulacije kredita a u skladu sa principima Bolonjskog procesa.

Ako ovim podacima dodamo i sliku programa jednog od velikih univerziteta u sferi biznisa i menadžmenta - Bokoni Univerziteta u Milanu, može se videti slična konkretizacija grupisanja i strukturiranja modula. Ono što je vidljivo jeste da ključni moduli, moduli podrške i specijalistički moduli su razvijeni i relativno ravnomerno podeljeni u odnosu na broj kredita. Moduli organizacijskih i komunikacijskih veština su predstavljeni u formi dva strana jezika, dok su transferzibilni moduli veština obuhvataju praktičnu nastavu i izradu završnog rada.

Ove školske godine na Bokoni Univerzitetu počeo je novi program prvog ciklusa obrazovanja (Bačelor program) koji ovako izgleda :

Prvi ciklus studija (Bačelor) na Ekonomskom fakultetu na Bokoni Univerzitetu u Rimu:

⇒ U oblasti menadžmenta postoje 3 Bačelor programa:

a) Bačelor za biznis administraciju i menadžment *(Corso di laurea in Economia aziendale e management - CLEAM*)

b) Bačelor za ekonomiju i finansije *(Corso di laurea in Economia e finanza - Bachelor of Economics and Finance - CLEF)*

c) Bačelor za ekonomiju i menadžment u umetnosti, kulturi i komunikacijama *(Corso di laurea in Economia management per arte, cultura e comunicazione CLEACC)*

⇒ U oblasti ekonomije postoje 2 Bačelor programa:

a) Bačelor za ekonomske i društvene nauke *(Corso di laurea in Economia e scienze sociali CLES)*

b) Bačelor za medjunarodnu ekonomiju i menadžment *(BIEM)*

Četiri programa - za biznis administraciju i menadžment (CLEAM), za ekonomiju i finansije (CLEF), za ekonomiju i društvene nauke (CLES) i za medjunarodnu ekonomiju i menadžment (BIEM) imaju u prvoj godini istu disciplinarnu osnovu. Nju čine sledeće

oblasti: biznis administracija i menadžment, ekonomija i finansije, ekonomske i društvene nauke i medjunarodna ekonomija i menadžment.

Bačelor za ekonomiju i menadžment u umetnosti, kulturi i komunikacijama ima specifičan kurs i program već od prve godine.

Zajedničko studijsko jezgro za prva četiri Bačelor programa obuhvataju 3 grupe modula :

- **Modul zajedničke osnove**: tokom prva tri semestra sva četiri programa imaju iste predmete/kurseve u oblastima političke ekonomije, korporativne ekonomije i kvantitativnih metoda i prava.
- **Modul karakterističan za Bačelor programa**: Četvrti semestar i deo petog semestra obuhvataju predmete/kurseve koji obeležavaju karakter izabranog programa. Studenti dublje proučavaju - privatna i državna preduzeća i njihovo funkcionisanje, finansijski sektor, funkcionisanje privrednog sektora, političko-institucionalni i društveni kontekst sa čvrstom orijentacijom na medjunarodni kontekst.
- **Modul koji obuhvata individualizaciju obrazovnog puta**: U petom i posebno u šestom semestru studenti mogu da izaberu kako da završe svoj obrazovni put , na nivou prvog ciklusa studija, opredeljivanjem za izborne predmete/kurseve. Predmete/kurseve mogu da izaberu iz glavne studijske oblasti, ili iz stručnih oblasti ili slobodno da izaberu neke sasvim druge predmete.

Bečelor program za biznis administraciju i menadžment

Bačelor program za biznis administraciju i menadžment ima sledeće specifične zadatke:

- Da obezbedi solidnu metodološku osnovu iz ekonomskih, kvantitativnih i pravnih predmeta;
- Da obezbedi produbljeno znanje iz korporativnih predmeta u skladu sa njihovim funkcionalnim oblastima (organizacija, finansije, proizvodnja, marketing) i različitim sektorima (proizvodnja, komercijala, usluge, javna administracija);
- Da razvije osnovne sposobnosti studenta kako bi mogao da:
  - analizira aspekte biznisa i zaštite životne sredine;
  - donese odluke u složenim ekonomskim i društvenim kontekstima;
  - ima sposobnost inovacija, preduzetništva i menadžmenta.

Tabela 4-3 Struktura programa Bačelor za biznis administraciju i menadžment

Obrazovne aktivnosti	*Krediti **
20 obaveznih kurseva/predmeta	137

Izborne aktivnosti	30
Prvi strani jezik iz EU	6
Drugi strani jezik iz EU	2
Kompjuterske veštine	3
Završni rad	2

***** Program zahteva 180 kredita

Trideset kredita koje studenti dobijaju su podeljeni u 5 izbornih kurseva i predvidjeni su da prate izabranu glavnu oblast studija ili jednu od sledećih predloženih oblasti:

- Komunikacije i tržište
- Računovodstvo i poslovni zakoni
- Medjunarodne firme, tržišta i privredni sistemi
- Menadžment kontrole i informacioni sistemi
- Javni menadžment i medjunarodne organizacije
- Startegija i organizacija
- Tehnologija i inovacije
- Vrednovanje i analiza rezultata.

Nastavni plan

Prva godina, 2006/07

Prvi semestar	
Naziv kursa	**Krediti**
Privatno pravo	6
Menadžment	12
Matematika	8
Istorija ekonomije	5
Engleski jezik (kao prvi jezik) samo časovi	
Drugi semestar	
Računovodstvo i finansijska analiza	10
Kompjuterske veštine za ekonomiju	3
Finansijska matematika	6
Mikroekonomija	9
Engleski jezik (kao prvi jezik) ispit	3
Ukupno kredita	**62**

Druga godina, 2007/08

Prvi semestar	
Naziv kursa	**Krediti**
Javno pravo	6
Makroekonomija	7
Finansijsko tržište i institucije	6

Statistika	8
Engleski 2 (kao prvi jezik) časovi samo	
Drugi semestar	
Javni menadžment	6
Korporativne finansije	6
Marketing	6
Teorija organizacije	6
Menadžersko računovodstvo	6
Engleski 2 (kao prvi jezik) ispit	**3**
Ukupno kredita	**60**

Treća godina, 2008/09

Prvi semestar	
Naziv kursa	**Krediti**
Kompanije i poslovno pravo	6
Tehnologija i operacije	6
Državna/javna ekonomija	6
Biznis strategija	6
Drugi jezik časovi samo	
Jedan izborni predmet	6
Drugi semestar	
Izborni 2-3-4 predmeti	18
Izborni 5 predmeti (praksa)	6
Drugi jezik (ispit)	2
Završni rad	2
Ukupno kredita	**58**

Nastavni program omogućava:

- U prvoj godini široku interdisciplinarnu bazičnu pripremu (politička ekonomija, biznis ekonomija, pravo, istorija, kvantitativne metode, IT);
- Produbljeno znanje o problemima i metodologiji u odnosu na različite funkcije biznisa i procesa (marketing, finansije, proizvodnja, logistika, organizacija, računovodstvo);
- Produbljenu diskusiju o pitanjima koja se odnose na strukturu i ekonomsku kontrolu sa poznavanjem kompanija posebno u drugoj i trećoj godini.

Mogućnosti razvoja karijere:

- Stručne i menadžerske pozicije u različitim biznis departmanima (marketing i trgovina, finansije, razvoj ljudskih kadrova, biznis administracija);
- Konsultantski poslovi;
- Preduzetničke aktivnosti i pozicije u menadžmentu.

4.5 Profil menadžera – veštine, znanja i osobine menadžera

Svako proučavanje i analiziranje poslova i zadataka menadžera polazi od tri osnovna segmenta tog rada. To su: funkcije, uloge i veštine (sposobnosti).

4.5.1 Funkcije menadžera

Početkom XX veka Henri Fajol je definisao pet funkcija menadžerskog rada: planiranje, organizovanje, komandovanje, koordinaciju i kontrolu. U kasnijim istraživanjima taj broj funkcija je povećan pa tako Koter izdvaja planiranje, budžetiranje, organizovanje, vodjenje i obezbedjivanje ljudskih resursa, kontrolu i rešavanje problema. A Gulick i Urwick definišu sledeće funkcije:

- Planiranje,
- Organizovanje,
- Rukovodjenje,
- Saradnja,
- Kontrola,
- Izveštavanje,
- Budžetiranje,
- Obezbedjivanje ljudskih resursa.

Iako je u kasnijim proučavanjima taj broj funkcija je proširen, danas se najčešće govori o četiri osnovne funkcije menadžmenta:

- Planiranje,
- Organizacija,
- Vodjenje, i
- Kontrola.

Tabela 4-4 Funkcije u menadžmentu
Izvor Robins/Koulter, Menadžment, Data Status, Beograd 2005, str 12

Planiranje	**Organizovanje**	**Vodjenje**	**Kontrola** → **Vodi ka ostvarivanju ciljeva koje je organizacija odredila**
Definisanje strategije radi postizanja ciljeva, i razvoj subplanova kako bi se koordinisale aktivnosti	Utvrdjivanje šta je potrebno učiniti, kako to učiniti i ko će to obaviti	Usmeravanje i motivisanje involviranih strana i rešavanje konflikata	Nadzor aktivnosti kako bi bilo osigurano njihovo izvršenje po utvrdjenom planu

Menadžeri kada obavljaju funkciju **planiranja**, tada definišu ciljeve, zatim odredjuju strategiju radi postizanja utvrdjenih ciljeva i razvijaju planove za integraciju i

koordinaciju aktivnosti. Menadžeri su odgovorni i za **organizaciju** posla kada odredjuju koje zadatke treba obaviti, ko treba da ih obavi i kako zadaci da se grupišu, kao i ko kome podnosi izveštaj i gde se donose odluke. Sledeća funkcija menadžera jeste funkcija **vodjenja** u okviru koje oni motivišu podredjene službenike i istovremeno podstiču pojedince i timove tokom njihovog rada, zatim biraju najefikasniji sistem komunikacija i rešavaju različita pitanja zaposlenih. Poslednja funkcija menadžmenta je **kontrola** koja obuhvata niz posebnih aktivnosti menadžera. Nakon što su ciljevi postavljeni, napravljeni planovi, utvrdjena strukturalna organizacija, ljudi angažovani, obučeni i motivisani menadžer mora da nadgleda da li sve ide po planu i da proceni učinak. U tom procesu menadžer usaglašava i prilagodjava proces ukoliko se pojavi odredjeno odstupanje.

Kako ovaj proces izgleda upraksi i koliko i kako ga menadžeri realizuju je posebno pitanje, medjutim, ove funkcije su osnovne i svaki menadžer ih ostvaruje, bez obzira kojim redosledom ih realizuje.

4.5.2 Uloge menadžera

Uloge mendžera su tema kojom se stalno bave teoretičari i praktičari menadžmenta. Prema Drakeru, za menadžera je institucija kojom rukovodi njegov "gospodar" i ona je njegova prva odgovornost. Odnosno, prvi zadatak menadžera je da upravlja institucijom, bez obzira da li je reč o preduzeću, školi ili bolnici, da obavlja svoju funkciju zbog koje postoji. Menadžer je uvek odgovoran za doprinos koji daje njegova komponenta većoj jedinici iznad sebe i čitavoj instituciji. Praktično delovanje menadžera je usmereno ka gore. Menadžer mora da razvija i postavlja ciljeve svoje poslovne jedinice i to je njegova prioritetna odgovornost. Ali, on mora da učestvuje i u razvijanju ciljeva veće jedinice kojoj njegova jedinica pripada, on mora da zna i da razume krajnje poslovne ciljeve, šta se od njega očekuje, kako će se njegov rad procenjivati.

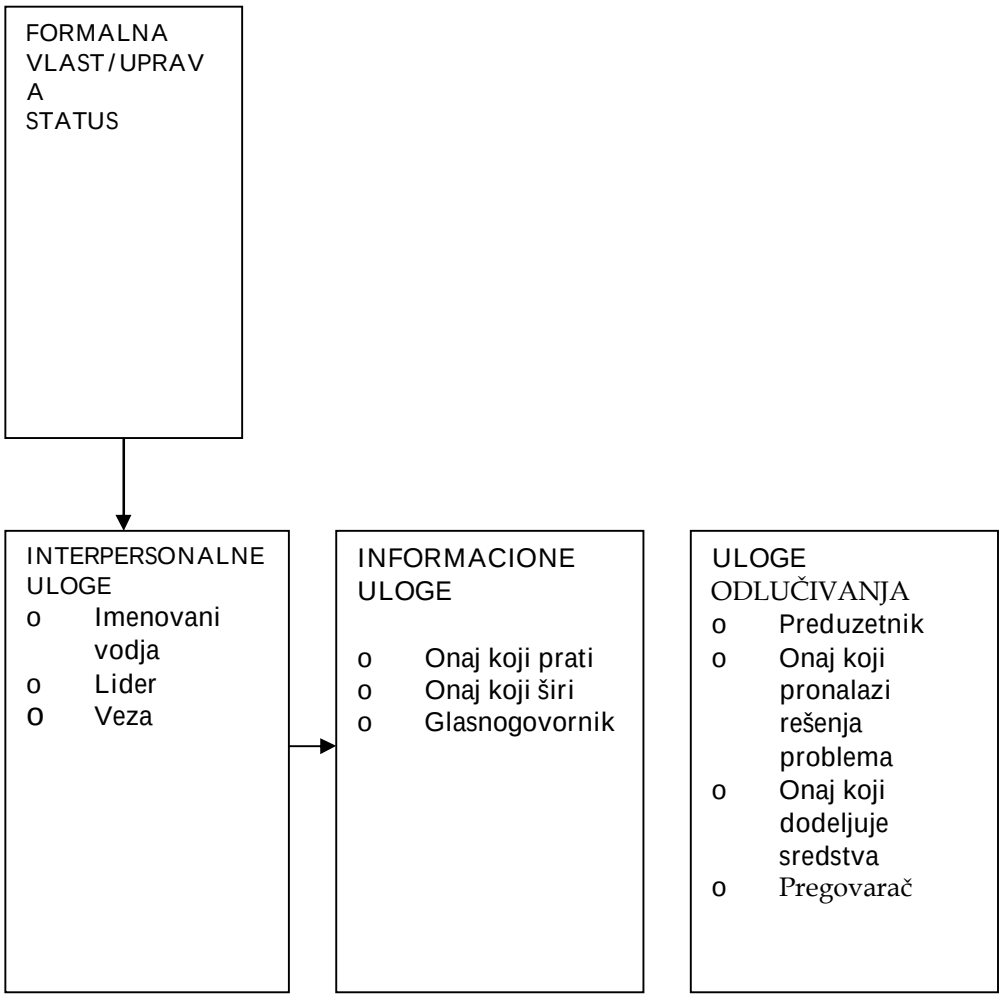
Prema Robinsu[81] mandžer je neko ko radi s ljudima i uz pomoć drugih ljudi koordinira njihov rad da bi postigao organizacione ciljeve. Odnosno, posao menadžera se ne odnosi toliko na sopstveno lično dostignuće već on treba što više da pomogne drugima kako bi oni što uspešnije uradili svoj posao. To bi bio centralni deo menadžerskog posla. Medjutim, menadžer ima u svom delokrugu rada i deo kontrole, praćenja i evaluacije rada tima kojim rukovodi i samog procesa realizacije aktivnosti. To veoma često znači da menadžeri i vrednuju rad članova tima i prate realizaciju posla.

Najćešće struktura ili menadžerska hijerarhija obuhvata tri nivoa pozicija : prvi nivo, srednji i najviši nivo menadžerskih pozicija. U skladu sa nivoom pozicije menadžera jačaju odgovornosti, obaveze, obim i složenost njihovog posla.

Ovakvo širenje i razvijanje uloga i funkcija menadžmenta pokazuje kolika je njegova intersidciplinarnost i složenost što direktno nameće široki spektar zahteva koje mora da ispuni menadžer da bi svoj posao obavljao uspešno. Medjutim, direktno povezane sa funkcijama su i uloge menadžera koje on ima i u kojima mora da ostvari uspešan posao. Henri Mincberg (Henry Mintzberg, 1973) zaključio je da menadžeri

[81] Stephen P.Robins;Mary Coulter,*Menadžment*, osmo izdanje, Data status,Beograd, 2005, str. 7-15

obavljaju 10 različitih uloga[82], misleći na specifične kategorije menadžerskog ponašanja. Medju njima, Mincberg izdvaja tri ključne uloge: *interspersonalne, informacione i donošenje odluka* (Ilustracija 4-5)



Ilustracija 4-5 Tri grupe uloge menadžera prema Mincbergu

Interpersonalne uloge su one koje obavljaju zaposleni u kompanijama, **informacione** uloge podrazumevaju prijem, sakupljanje i širenje informacija, a **donošenje odluka** - obuhvata proces pravilnog izbora. Po Mincbergu, menadžerske aktivnosti se "smeštaju izmedju refleksije (sadržajnog razmišljanja) i akcije (praktičnog) činjenja"[83]. Nakon Mincbergovog definisanja uloga menadžera, u kasnijim istraživanjima i analizama, potvrdjeno je da menadžeri imaju, pre svega, slične uloge koje se mogu uklopiti u tri

[82] Henry Mintzberg: *Mintzberg on Management; Inside Our Strange World of Organizations*, New York, 1989, str.15-23
[83] Ibid

osnovne uloge koje je Mincberg izdvojio. Ono što je promenljivo jeste promena značaja pojedinih uloga što i sami menadžeri menjaju a u zavisnosti od nivoa aktivnosti u organizaciji.

Tabela 4-5 Dopunjene uloge menadžera prema Mincbergu
Izvor Robins/Koulter, Menadžment, Data Status, Beograd 2005, str 11

Uloga	Opis	Primeri prepoznatljivih aktivnosti
Interpersonalne uloge		
Simbolična glava kuće	Simbolična glava kuće: dužna je da obavi odredjen broj rutinskih obaveza pravne ili društvene prirode	Pozdravlja posetioce, potpisuje pravna dokumenta
Lider	Odgovoran za motivaciju podredjenih; odgovoran za ljudske resurse, obuke i druge povezane dužnosti	Praktično izvršava sve aktivnosti i koje su uključeni podredjeni službenici
Osoba za vezu	Održava mrežu samostalno razvijenih spoljnih kontakata i dostavljaća informacija koji pružaju usluge i informacije	Potvrdjuje prijem pošte; izvršava spoljne upravljačke poslov; izvršava druge aktivnosti koje se odnose na spoljna lica
Informacione uloge		
Kontrolor	Traži i prima različite vrste unutrašnjih i spoljašnjih informacija da bi stekao potpunu sliku o organizaciji i njenom okruženju	Upoznaje se sa periodičnim izveštajima i održava lične kontakte
Osoba zadužena za širenje informacija	Članovima organizacije prenosi informacije koje dobija spoljnim kontaktima i od podredjenih službenika	Održava informativne sastanke; telefonskim putem prenosi obaveštenja
Portparol	Prenosi spoljnem svetu informacije o planovima organizacije, politici, akcijama i rezultatima poslovanja	Održava sastanke uprave; izdaje saopštenja za štampu
Donošenje odluka		
Preduzetnik	Pretražuje organizaciju i njeno okruženje u potrazi za novim mogućnostima i inicira "projekte unapredjenja" radi uvodjenja promena	Izradjuje strategiju i organizuje sastanke planiranja razvoja novih programa
Osoba za rešavanje problema	Izvršava korektivne akcije kada se organizacija suočava s	Izradjuje strategiju i organizuje sastanke

	neočekivanim problemima	planiranja koji obuhvataju probleme i krize
Alokator sredstava	Odgovoran za raspodelu svih vrsta resursa u organizaciji - za donošenje i odobravanje svih značajnijih odluka u organizaciji	Pravi raspored; traži ovlašćenja; izvršava svaku aktivnost vezanu za budžet i programiranje rada podredjenih službenika
Pregovarač	Zadužen da predstavlja organizaciju na glavnim (važnijim) pregovorima	Učestvuje u pregovorima o sklapanju ugovora sa sindikatima

Mincbergove menadžerske uloge posmatrane sa današnjeg aspekta, nakon 23 godine, iako bi pretrpele neke promene, definisale su i povezale osnovne uloge, funkcije i aktivnosti menadžera. Svakako, da mnoge uloge sa ove liste danas imaju veoma različitu konotaciju (lider, preduzetnik), odnosno njihove funkcije i uloge su prevazišle Mincbergovo početno definisanje. Prema novijim istraživanjima i definisanjima uloge menadžera koje su izneli andragozi i ekonomisti (Alibabić, 2002) razvoj menadžmenta formirao je mnogo širi profil menadžera, tako da on dobija uloge koje obuhvataju spektar realizacije ukupne politike i teorije upravljanja. Prema Šefiki Alibabić (a na osnovu Cowling, Ansoff, McDonell, Ristić, 1999)[84] uloge menadžera su:

- Menadžer je organizator, planer, kontrolor, ekspert za tržišnu tehnologiju upravljanja procesima efikasnosti;
- On je lider koji simultano koristi moć, autoritet i znanje, koordinira poslovne funkcije i donosi strateške odluke;
- On je generalni komunikator sa ljudima u organizaciji;
- On je inspirator i agens promena, reformator poslovne sredine i okruženja, donator poslovnih resursa, kreator biznis alijansi;
- Strateg organizacije.

Razvoj menadžmenta, posebnoj projektnog i razvoj timskog rada kao oblika rada i funkcionisanja doneli su širenje spektra uloga menadžera. U savremenoj literaturi u oblasti projektnog planiranja pojavljuje se niz novih uloga koje praktično povezuju dve velike sfere današnjice - menadžment i liderstvo. Sumirano, najćešće uloge su:

⇒ Lider
⇒ Moderator
⇒ Kreator
⇒ Inovator
⇒ Evaluator
⇒ Organizator
⇒ Finalizator
⇒ Inicijator
⇒ Čuvar i skupljač ideja
⇒ Optimista –
⇒ Čuvar vremena

[84] Šefika Alibabić, *Teorija organizacije obrazovanja odraslih*, Institut za pedagogiju i andragogiju, Beograd, 2002, str. 42

⇒ Inicijator
⇒ Onaj koji sumira.

Ovakva diversifikacija uloga menadžera otvara posebno pitanje uloge lidera i odnosa izmedju lidera i menadžera. Da li i koliko su te dve uloge povezane i šta je to što ih spaja ili su razdvojen. Ako se vratimo na Mincbergovu listu - lider je početno bio jedna od uloga menadžmenta. Medjutim, današnja praksa i novi pristupi menjaju ulogu lidera samo kao jedne od uloga menadžmenta. U XX veku menadžeri su bili obrazovani i osposobljavani da znaju da planiraju, budžetiraju, organizuju, obezbeđuju osoblje, kontrolišu i rešavaju probleme. Tek u poslednjoj dekadi prošlog veka, prema analizi Džona Kotera[85] došlo je do razvoja lidera - pojedinca koji može da kreira i razvija vizije i strategije razvoja. To je i donelo razlikovanje menadžmenta koji je više "vezan za status quo" dok je liderstvo usmereno ka promenama i razvoju. Koter, smatra da uloga lidera ključna za budući razvoj i uspešne promene kako u ekonomiji tako i u ukupnom društvu. Medjutim, razvijanje i usložnjavanje uloge lidera otvara pitanje distinkcije izmedju menadžera i lidera (Ilustracija 4-5) - da li i menadžeri dobijaju novu ulogu, i da li oni postaju lideri što im nameće nove oblike rada i neke nove uloge i osobine. Jer uloga lidera u XXI veku, je mnogo složenija nego ona koju je Mincberg definisao početkom sedamdesetih godina XX veka. Čak, Koter smatra daće u XXI veku uspešne kompanije i organizacije ličite na inkubatore liderstva.

[85] John P. Kotter: Leading Change, Harvard Business School Press, 1996, pp 25-31

Ilustracija 4-6 Odlike menadžmenta i odlike liderstva (prema Koteru, 1996)

Menadžment	**Liderstvo**
⇒ *Planiranje i budžetiranje*: uspostavljanje detaljnih koraka i vremenskog okvira za postizanje potrebnih rezultata i zatim rasporedjivanje potrebnih izvora da bi se to ostvarilo ⇒ *Organizacija i formiranje kadrovskog potencijala*: uspostavljanje nekih struktura za ostvarivanje plana , formiranje stafa, podela odgovornosti i upravljanja kako bi se realizovao plan,obezbedjivanje politika i procedura koje treba da pomognu ljudima i stvore metode ili sisteme za praćenje implementacije; ⇒ *Kontrola i rešavanje problema:* praćenje rezultata, identifikovanje odstupanja od plana i planiranje kako da se reše ti problemi	⇒ *Uspostavljanje pravaca:* razvoj vizije budućnosti i strategija za promene koje su neophodne da bi se ta vizija dosegla ⇒ *Pridobijanje ljudi*: razgovari o pravcu razvoja i ako je potrebnoo pomoći svima koji su uključeni da razumeju viziju i strategije i da prihvate njihove vrednosti; ⇒ Motivisanje i inspirisanje: jačati ljude i podržavati ih da prevazidju glavne političke, birokratske i resursne barijere pred promenama
⇒ Produkuje se nivo predvidjanja i plan koji ima potencijal da konzistentno proizvodi kratkoročne rezultete koje očekuju različite interesne grupe (npr. Klijenti, biti na vreme, biti u okvirima budžeta)	⇒ Produkuje promene, često je dramatični nivo i ima potencijal da proizvede ekstremno korisne promene (npr. Novi proizvodi koje klijenti žele, novi pristupi u radnim odnosima koji mogu da pomognu da kompanije budu više konkurentne

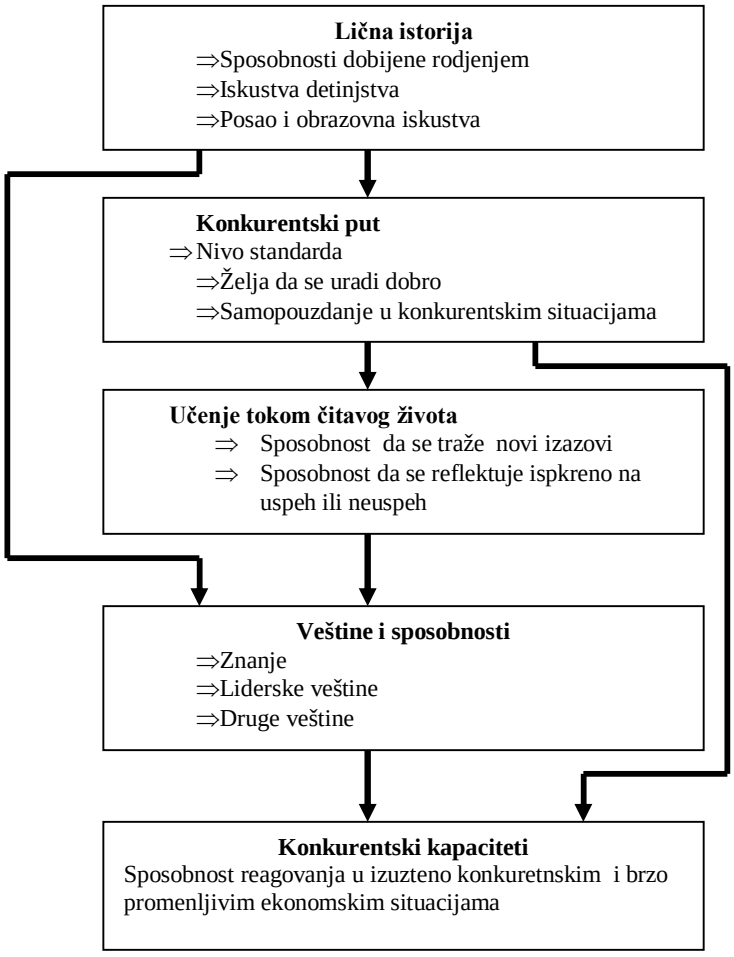
Koterova analiza počiva na osnovnom stavu da su menadžeri tokom svog obrazovanja, posebno u XX veku bili veoma malo pripremani i osposobljavani za ulogu

lidera, jer pod pritiskom brzog privrednog razvoja i izraženih potreba nastojalo se da se menadžeri brzo obrazuju kako bi mogli da odgovore na potrebe privrede. To je i uslovilo pojavu brojnih menadžerskih programa i oblika obrazovanja u kojima nije bilo mesta za izučavanje liderstva. Menadžeri su se obrazovali na različitim nivoima obrazovanja, ali bez znanja o liderstvu i o svojoj liderskoj ulozi. Nedostatak liderskih veština kod menadžera, prema Koteru, uticao je na odredjene negativne pojave posebno u velikim kompanijama. Tu pojavu on definiše kao situaciju u kojoj koncentracija i pritisak na menadžment i menadžere koji nisu lideri izaziva odredjene negativne efekte. Koter smatra da proces promena kroz koje prolaze kompanije, a koje su uslovljene promenema u sferi ekonomije, teško mogu da vode menadžeri koji nemaju liderske veštine. Odnosno, po njemu "vizije i strategije ne mogu da formulišu pojedinci koji su učili samo da rade planove i budžete"[86]. Upravo to se odnosi na zaposlene u velikim starim firmama koji imaju teškoća da udju u proces promena jer nedostatak liderstva nadomešćuju "arogancijom, izolovanošću i birokratijom". Bez kompetentnih menadžera proces transformacije i razvoja kompanija postaje mnogo teži i nesigurniji, i samo tim koji je na pravi način komponovan i ima dovoljno poverenja medju svojim saradnicima može da bude maksimalno efektivan u novim veoma promenljivim uslovima. Ali proces transformacije i promena posebno u kompanijama i organizacijama ne traži samo ulogu lidera, već je uloga menadžera i dalje veoma važna, što potvrdjuje da će zaposleni u XXI veku morati mnogo više da znaju i o liderstvu i o menadžmentu nego njihovi partneri u XX veku.

Osnovni pritisci koji utiču na razvoj karakteristika i osobina menadžera dolaze najvećim delom iz sfere privrede, tržišta rada i razvoja novih tehnologija što postavlja nove i veoma često teško predvidive zahteve. Kupci i korisnici usluga zahtevaju brze promene i poboljšanja onih usluga koje su im neprihvatljive, a u isto vreme sve razvijeniji tehnološki procesi i sredstva pružaju nove mogućnosti i korisnicima i proizvodjačima i direktno utiču na konkurentnost, profit i opstanak kompanija i svih onih koji daju usluge. Da bi u tom kontekstu menadžer bio uspešan on mora da upravlja svojim ličnim veštinama, da ima znanja, stečene sposobnosti, da ume da koristi najsavremenije tehnike i tehnologije kojima treba da motiviše i inspiriše druge da prihvate njegovo liderstvo i način upravljanja. To znači da je i linija razdvajanja izmedju menadžementa i liderstva fleksibilna i da savremeni menadžer mora da u svoj portfolio ugradi osobine i veštine uspešnog lidera. Takav smer nameće i definisanje savremenog shvatanja liderstva. Ono što bi moglo biti zajedničko za shvatanja liderstva jeste da je to skup procesa koje organizacije stvaraju u svom nastajanju ili ih prilagodjavaju okolnostima koje se značajno menjaju. Liderstvo definiše kako će izgledati budućnost, povezuje ljude sa tom vizijom i inspiriše ih da se to dogodi uprkos teškoćama. Liderstvo uspostavlja pravce, usmerava ljude, motiviše i inspiriše ih. To takodje, znači i da tradicionalno shvatanje liderstva neće više biti aktuleno, odnosno tradicionalno shvatanje da veštine liderstva su nešto sa čime se radja lider i da je to dar koji ima mali broj ljudi više nije relevantno i napušta se. Jednu od ključnih uloga u razvoju liderstva i sticanju liderskih veština ima i učenje tokom čitavog života. Tu vezu Koter je prikazao u sledećoj ilustraciji (4-7):

[86] Ibid, 29 p

Ilustracija 4-7 Odnos izmedju učenja tokom čitavog života, liderskih veština i kapaciteta da se ostvari uspeh u budućnosti (prema Koteru, 1996)



S obzirom na ovakvu višefunkcionalnost menadžerske profesije postavlja se suštinsko pitanje koje veštine i sposobnosti menadžer treba da ima da bi ispunio svoje uloge, ostvario uspešan proces upravljanja i obezbedio uspeh organizaciji.

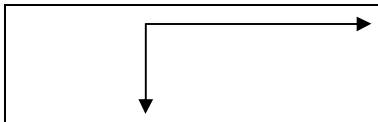
4.5.3 Veštine menadžera

Postoje tradicionalna i preovladjujuća shvatanja kako medju teoretičarima tako i medju istraživačima da "profesija menadžer pripada sferi ekonomije i da je za to zadužena ekonomska nauka i ekonomski visoko obrazovni sektor. Samim tim i struktura i sadržaj tog obrazovanja u najvećoj meri pripadaju sferi ekonomiji i ekonomskim oblastima. Razmatrajući veštine menadžera Šefika Alibabić[87] smatra da su menadžeru potrebna široka znanja, znanja iz velikog broja naučnih disciplina ne samo iz ekonomije (s obzirom na prethodni stav da je menadžer najviše vezan za oblast ekonomije), već iz marketinga, integralnog menadžmenta, informatike, kadrologije, organizacije, psihologije, andragogije, prava... U tom smislu je obrazovanje menadžera u sferi ekonomije zasnovano na ekonomskim dicsiplinama kao primarnim, a zatim slede ostale discipline. Kako, prema istom autoru, upravljanje nekom delatnošću zahteva znanje i razumevanje te delatnosti, to "ne postoji opšti-univerzalni profil menadžera, niti univerzalni program za obrazoanje menadžera za potrebe upravljanja u svim vrstama (područjima) delatnosti".Zato Alibabić smatra da postoje dva aspekta ili dve vrste osposobljenosti menadžera " jednu čine znanja relevantna za razumevanje suštine delatnosti kojom se upravlja a drugu čine znanja o upravljanju, menadžerska svojstva i veštine".

Ilustracija 4-8 Menadžerske veštine
Izvor : Kac, 1974, Čizmić 1995, prema Alibabić,2002, str 43

TEHNIČKE prema stvarima	VRLO SU ŠIROKO DEFINISANE I ODNOSE SE NA: o Tehničku inteligenciju o Znanja o tehnikama i procedurama o Senzorne, motorne i intelektualne veštine o Umešnost i spretnost u primeni različitih postupaka i strategije
KONCEPTUALNE Prema okruženju (internom i eksternom)	OMOGUĆUJU IDENTIFIKOVANJE FAKTORA KOJI DEJSTVUJU U ODNOSIMA ORGANIZACIJE I OKRUŽENJA o Sposobnost sistemske analize o Sposobnost dijagnostifikovanja, procenjivanja i rešavanja problema upravljanja o Sposobnost planiranja i predvidjanja o Sposobnost organizovanja i odlučivanja o Sposobnost kreiranja strategije razvoja
INTERPERSONALNE Prema ljudima	SUŠTINSKI SADRŽAJ MENADŽERSKE DELATNOSTI o Sposobnost vodjenja-rukovodjenja o Sposobnost motivisanja o Sposobnost za saradnju o Sposobnost upravljanja konfliktima
KOMUNIKACIONE	NAJVAŽNIJE VEŠTINE ZA OPTIMALNO

[87] Šefika Alibabić, *Teorija organizacije obrazovanja odraslih*, Institut za pedagogiju i andragogiju, Beograd, 2002, str 43

 Prema ljudima	POSLOVNO UPRAVLJANJE o Sposobnost emitovanja informacija, stavova, emocija, mišljenja o Sposobnost komuniciranja usmenom rečju, pismenom rečju i pojavom (verbalna i neverbalna komunikacija)
VEŠTINE KREATIVNOG REŠAVANJA PROBLEMA  Prema svim segmentima	JEDINSTVO ORIGINALNOG, RACIONALNOG , OPTIMALNOG I EFIKASNOG U PROCESU REŠAVANJA PROBLEMA o Sposobnost uvidjanja problema o Sposobnost definisanja problema o Sposobnost kreiranja rešenja o Sposobnost evaluacije (procesa i rešenja)

Pod veštinama psiholozi podrazumevaju "sve ono što je organizovano, učenjem stečeno" što obuhvata i sposobnosti koje su učenjem i iskustvom stečene i razvijane. U skladu sa tim pristupom i stavovima postoji pet grupa veština koje omogućavaju uspešnost menadžera - tehničke, konceptualne, interpersonalne, komunikacione i veštine kreativnog rešavanja problema. Ove veštine su strukturirane i podeljene prema ljudima, prema svim segmnetima i prema okruženju. S obzirom na nivo menadžerske pozicije u kompaniji odnosno u sistemu upravljanu, odredjuje se i stepen i karakter kombinacije ovih veštine za pojedinačnog menadžera.

Istražujući veštine menadžera Robert Kac (Robet Katz) je definisao tri osnovne grupe veština - tehničke, ljudske i konceptualne. *Tehničke veštine* podrazumevaju znanja i veštine u odredjenoj oblasti (npr. Računovodstvo, proizviodnja) i one su važnije za menadžere nižeg nivoa menadžmenta jer podrazumeva zaposlene koji obavljaju organizacione poslove. *Ljudske veštine* podrazumevaju sposobnost rada sa drugim ljudima, bilo sa pojedincima ili grupom. Te veštine imaju ključni značaj jer znače direktan rad sa drugima. Menadžeri treba da znaju kako da komuniciraju, da motivišu, da vode i pokrenu entuzijazam kod zaposlenih. Ove veštine su važne na svim nivoima menadžmenta. *Konceptualne* (pojmovne) veštine podrazumevaju sposobnost pojmovnog odredjivanja i izrade koncepta za složene i apstraktne situacije. Korišćenjem tih veština, menadžeri stiču sposobnost da sagledaju organizaciju u celini, da shvate odnose izmedju pojedinaca i da analiziraju kako se organizacija uklapa u okruženje. Te veštine su najvažnije za sve nivoe menadžmenta.

Polazeći od Kacovih nalaza i uvažavajući svu složenosti uslova i situacija u kojima rade menadžeri, Savez američkih menadžera (The American Management Association), dopunio je prethodnu listu veštinama za koje smatra da su neophodni menadžerima. U ovoj novoj listi postoji četiri osnovne grupe veština: efektivnost, konceptualnost, sposobnost za komunikaciju i održavanje medjuljudskih odnosa.

Tabela 4-6 Lista menadžerskih veština
Izvor :Robins/Koulter, Menadžment, Data Status, Beograd 2005, str 13

Konceptualne veštine

- ⇒ Sposobnost korišćenja informacija radi rešavanja problema u poslovanju
- ⇒ Identifikacija mogućih inovacija
- ⇒ Prepoznavanje problematičnih oblasti i primena rešenja
- ⇒ Izbor kritičnih informacija iz mase podataka
- ⇒ Umeće primene tehnologije u poslovanju
- ⇒ Razumevanje modela poslovanja organizacije

Komunikacione veštine

- ⇒ Sposobnost da se ideje transformišu u reči i akciju
- ⇒ Kredibilitet medju kolegama, ravnopravnim konkurentima i podredjenima
- ⇒ Pažljivo slušanje i postavljanje pitanja
- ⇒ Veština prezentacije; usmeni oblik
- ⇒ Veština prezentacije; pismeni i /ili grafički format.

Veštine efektivnosti

- ⇒ Doprinos zajedničkom zadataku/ciljevi na nivou odeljenja
- ⇒ Mušterije kao ciljna grupa interesovanja
- ⇒ Višestruki poslovi: paralelan rad na više poslova
- ⇒ Veštine pregovaranja
- ⇒ Projektovanje menadžmenta
- ⇒ Procenjivanje poslovanja i primena usavršavanja
- ⇒ Postavljanje i održavanje standarda izvršavanja poslovanja, unutrašnjih i spoljnih poslova
- ⇒ Postavljanje prioriteta za pažnju i aktivnosti
- ⇒ Vremenski aspekt menadžmenta

Veštine u sprovodjenju komunikacije

- ⇒ Sposobnosti podučavanja i mentorisanja
- ⇒ Različite veštine; rad sa različitim ljudima i kulturama
- ⇒ Rad na mreži unutar organizacije
- ⇒ Rad na mreži izvan organizacije
- ⇒ Timski rad; saradnja i obaveze

Tabela 4-7 Matrica veština i funkcija u menadžmentu
Izvor :Robins/Koulter, Menadžment, Data Status, Beograd 2005, str 13

Veština	FUNKCIJE			
	Planiranje	**Organizovanje**	**Vodjenje**	**Kontrola**
Sticanje vlasti		X	X	
Aktivno slušanje			X	X
Izrada budžeta	X			X
Izbor efikasnog stila liderstva			X	
Podučavanje			X	
Stvaranje efikasnih timova		X	X	
Delegiranje (davanje		X	X	

ovlašćenja)				
Projektovanje poslova s motivacijom		X	X	
Razvijanje poverenja			X	
Sprovodjenje discipline			X	X
Intervjuisanje		X	X	
Kontrolisanje konflikata			X	X
Rešavanje pitanja otpora na promene		X	X	X
Mentorstvo			X	
Pregovaranje			X	
Obezbedjivanje povratne informacije			X	X
Poznavanje kulture organizacije		X	X	
Proučavanje okruženja	X		X	X
Postavljanje ciljeva	X			X
Kreativno rešavanje problema	X	X	X	X
Vrednovanje razlika	X	X	X	X

Još jedno veliko pitanje u definisanju i tumačenju potrebnih veština menadžera jeste odnos samih veština i stepena uspešnosti menadžera. Šefika Alibabić razlikuje tri pristupa - prvi koji se vezuje za izučavanje ličnosti rukovodilaca i zastupa stav da su te ličnosti presudne u uspešnosti menadžera. Drugi pristup odnosi se na stav da uspešnog menadžera čine stilovi njegovog ponašanja/rukovodjenja. Treći pristup znači kombinaciju oblika ponašanja i tipova situacija odnosno integriše stilove rukovodjenja i situacione varijable. U teoriji upravljanja prvi pristup izdvojio je čitav set karakteristika ličnosti - fizička snaga, energičnost, izdržljivost, taktičnost, prijatna spoljašnjost, zatim crte ličnosti (visoka ali ne previsoka inteligencija, adaptivnost, agresivnost, emocionalna stbilnost, dominantnost, introvertnost itd). Danas u literaturi postoji i spektar novih pristupa i vidjenja profila menadžera. Tako se kreativni menadžer definiše i kroz set sledećih osobina - instuitivnost, spremnost na rizik, entuzijazam, empatičnost, motivisanost, nonkonformizam, imaginativnost.....

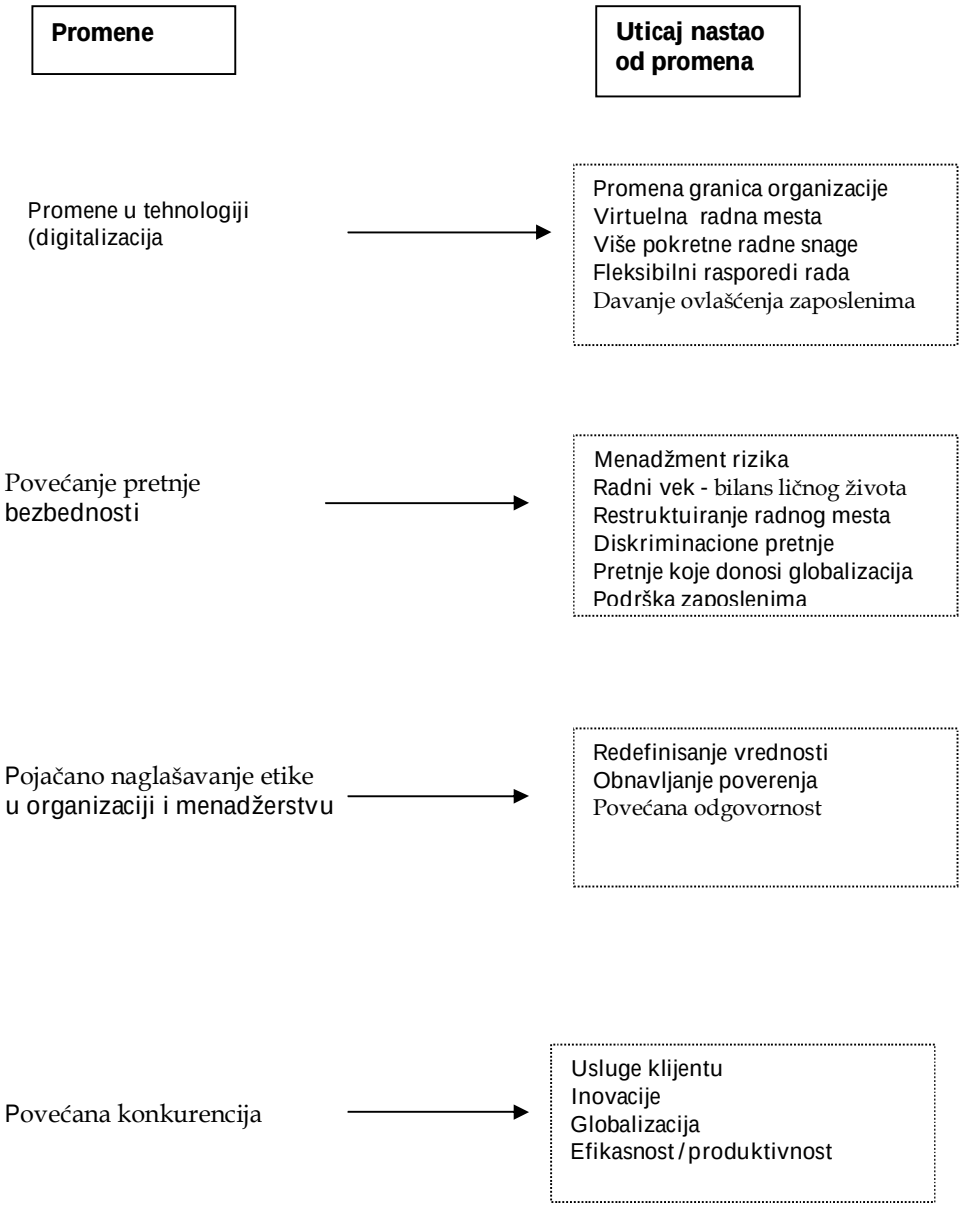
Ilustracija 4-9 Psihološki tipovi (profili) menadžera
Izvor : Mekobi, 1974, Čizmić 1995, prema Alibabić,2002, str 45

ZANATLIJA	o Utapa se u svet zaposlenih - majstora, kalfi i šegrta o Oseća se frustriranim ako ne nalazi izazov u organizaciji i zato traži "pravi" posao na drugom mestu
BORAC U DŽUNGLI	o Cilj mu je da vlada drugima da dominira o Svet deli na pobednike i poražene o Štiti svoje sledbenike i koristi sva sredstva (dozvoljena i nedozvoljena)
ČOVEK ORGANIZACIJE	o Ceni harmoniju, dobre odnose zajedništvo o Organizacija je na prvom mestu
KOCKAR	o Usredsredjen je na pobedu i slavu

	o	Motiviše saradnike na zajedničke uspehe
GRADITELJ SOPSTVENE KARIJERE	o	Cilj mu je lični razvoj i prosperitet za šta koristi organizaciju i zaposlene

Prikazani stavovi, definicije autora i teoretičara pokušavaju da daju odgovor na jednostavno pitanje - koje veštine, sposobnosti i znanja treba da ima menadžer i kako da radi da bi bio uspešan? Sposobnost da prihvate promene i razvoj su ključne karakteristike današnjeg uspešnog menadžera. U savremenom svetu u XXI veku u kome su promene svakodnevne pojave ono što je zadovoljavajuće danas ne mora da bude isto i u narednim godinama. Znači pritisak konkurentske ekonomije je danas mnogo jače nego ikad ranije. Klijenti i mušterije zahtevaju brzo i efikasno unapredjivanje usluga, proizvoda a tehnološke promene otvaraju sve nove i novije mogućnosti tako da praktično kompanije i organizacije bi trebalo da se adaptiraju na nove uslove na dnevnoj osnovi da bi što efikasnije odgovorili na te zahteve. Prema Robinsu /Kulteru promene koje u najvećoj meri utiču na uloge i veštine menadžera su*: promene u tehnologiji, povećane pretnje bezbednosti, pojačano naglašavanje etike u organizaciji i menadžerstvu i povećana konkurencija*. Na sledećoj ilustraciji (4-10) vidi se medjusobna zavisnost promena i menadžerskih poslova.

Ilustracija 4-10 Promene koje imaju uticaj na posao menadžera
(prema Robins, Koulter, 2005, str 14)



Da bi pojedinac, a posebno menadžer bio uspešan u takvim uslovima on mora da brine i usavršava svoje lične veštine i znanja, zatim da koristi najsavremenije tehnike, da motiviše i podržava druge i da u isto vreme bude i lider. Da bi takvu ulogu ostvario menadžer mora da poseduje odredjene **instrumentalne, interpersonalne i sistemske kompetencije.** U okvirima ovih kompetencija, ono što

bismo mogli da rezimiramo, nakon svih predloženih setova veština, jeste da postoje tri velike oblasti u kojima menadžer mora da razvija svoje veštine. To su: **razvoj ličnih veština, veštine rada sa drugima, razvoj saradnje i povezivanje sa okolinom u kojoj radi i razvoj sopstvene karijere**.

Razvoj ličnih veština

Razvoj ličnih veština pokriva široki set veština koje su potrebne menadžeru da bi uspešno ostvario predvidjene zadatke. To su veštine koje se baziraju na stečenim instrumentalnim kompetencijama (kognitivne sposobnosti, metodološke sposobnosti, tehnološke sposobnosti i lingističke sposobnosti). Ipak, ono što treba da čini bazu ili početni nivo njegovih veština jesu ***komunikativne veštine i veštine timskog rada*** i posebno u sledećim oblastima: *organizacija tima i posla, kreativno mišljenje i efektivna pismenost*. U svakoj od tri oblasti izdvojen je set tehnika i metoda koje mogu da pomognu menadžeru da uspešno ostvari svoje uloge.

Ilustracija 4-11 **LIČNI RAZVOJ MENADŽERA**
Tehnike uspešnog menadžmenta

Tehnika/veština	Ključna oblast veština	Najvažnije lične veštine i sposobnosti	Šta menadžer treba da radi	Kreativni menadžer/tim lider
Komunikativne veštine i veštine timskog rada	**Organizacija tima i posla**	⇒ Uspešna komunikativnost ⇒ Uspešno odgovaranje na zadatke ⇒ Sposobnot prioritizacije ⇒ Preuzimanje inicijative ⇒ Usavršavanje procesa	⇒ Priprema aktivnosti ⇒ Identifikuje zadatke ⇒ Izdvaja prioritete ⇒ Efikasno organizuje vreme ⇒ Reaguje na probleme koji se pojave ⇒ Koristi iskustva kao elemenat u donošenju odluka ⇒ Upravlja informacijama	⇒ Prezentuje preporuke ⇒ Vodi kreativne vežbe ⇒ Organizuje resurse ⇒ Bira odgovarajuće alate ⇒ Analizira rezultate ⇒ Savetuje tim i pojedinačne članove
	Efektivna pismenost	⇒ Jasan i koncizan stil ⇒ Poznavanje gramatike i jezičke strukture ⇒ Znati kako se primenjuju osnovni obrazci i forme u poslovnoj komunikaciji ⇒ Koristi primereni jezik	⇒ Jasno piše ⇒ Razvija veštine pisanja ⇒ Poznajei procedure ⇒ Prezentuje svoj rad ⇒ Komunicira sa onima koji to čitaju ⇒ Identifikuje probleme i predlaže rešenja ⇒ Piše pisma ⇒ Piše elekstronsku poštu ⇒ Piše i predstavlja poslovne izveštaje	
	Kreativno mišljenje kao suštinska veština svakog menadžera	⇒ Inovativnost u rešavanju teškoća ⇒ Korišćenje imaginacije ⇒ Biti otvorenog uma ⇒ Generisanje i	⇒ Koristi kreativne pristupe ⇒ Uključuje kreativne ljude ⇒ Uspostavlja tim ⇒ Radi sa timom	

		prihvatanje novih ideja ⇒ Razmena ideja sa drugima da bi se dobio konsenzus i saglasnost ⇒ Izazovi starih ideja ⇒ Postavlja pitanja ⇒ Povezuje kreativne ljude	⇒ Analizira svoje i ideje tima ⇒ Stimuliše ideje ⇒ Uspostavlja procedure ⇒ Evaluira rezultate ⇒ Unapredjuje efektivnost tima ⇒ Procenjuje svoju kreativnost	

Odnosi sa drugima

Druga velika oblast veština - *odnosi sa drugima i rad sa njima* zasniva se na stečenim interpersonalnim kompetencijama (individualne sposobnosti kao što su društvena interakcija i saradnja). U ovoj oblasti osnovne potrebne veštine bi se mogle grupisati kao veštine - *uticaja na ljude i interakcije sa njima, rada na sebi, rada sa specifičnim kategorijama ljudi i procenjivanja osoblja*.

Sposobnost izgradjivanja uzajamnog poštovanja i takvih odnosa sa drugima i uspešno nametnuti svoje ideje jeste vitalni elemant onoga što bismo mogli da kažemo da je dobar menadžer. Kako ostvariti uticaj na druge i kako uspešno ostvariti svoj predlog i dobiiti konsenzus je ujedno i suštinsko pitanje za svakog menadžera. Da bi to ostvario menadžeru su potrebne, pored komunikacijskih veština, i sposobnost da uključi, angažuje i ostvari saradnju sa drugima. Da bi uspostavili saradnju sa drugima menadžeri treba da uvažavaju percepcije, interesovanja i brige odrugih. Menadžer koji ostvaruje dobar uticaj na druge treba da bude: logičan, iskren, pasioniran, adaptivan, fluentan, ljubazan, poverljiv, on treba da dobro sluša druge, da dobro uočava i posmatra, da bude prijateljski, da saradjuje i da je socijalno svestan.

Veštine rada na sebi treba da pomognu menadžerima da identifikuju oblasti svog postignuća kako bi to još više poboljšali. Ove veštine treba da im pomognu da promene ono što misle, osećaju i veruju kako bi dobili dobre ili još bolje rezultate. I praktično ovo je oblast koja označava neposredno bavljenje menadžera sopstvenim razvojem.

Ilustracija 4-12	**ODNOSI SA DRUGIMA** **Tehnike uspešnog menadžmenta**		
Tehnika/veština	Ključna oblast veština	Najvažnije lične veštine i sposobnosti	Kreativni menadžer/tim lider
Odnosi i rad sa drugima (timom, kolegama)	**Uticaj na druge**	⇒ Sposobnost uspostavljanja uzajamnih odnosa ⇒ Komunikacijske veštine ⇒ Sposobnost uspostavljanja saradnje sa drugima ⇒ Razvoj svoje respektivne uloge ⇒ Logičnost ⇒ Iskrenost ⇒ Pasioniranost ⇒ Adaptivnost ⇒ Fluentnost ⇒ Ljubaznost ⇒ Diksretnost	⇒ Dobija i pruža informcije ⇒ Razume karakterisitke i potrebe tima/grupe ⇒ Rukovodi i kontroliše rad tima/grupe ⇒ Zna i razume resurse i kapacitete tima i pojedinačnih ćlanova ⇒ Rešava probleem ili nudi potencijalna rešenja koja razmatra sa timom/grupom
	Veštine rada na sebi	⇒ Komuncirati	

	menadžera	efektivno sa drugima ⇒ Poboljšati svoje postignuće ⇒ Postići profesionalni uspeh ⇒ Razviti pozitivni emocionalni stav ⇒ Rešavati probleme ⇒ Razvijati liderske kvalitete (inspirisati druge, tražiti poboljšanja, podržavati druge, osnaživati druge, postaviti dobre primere)	
	Rad sa specifičnim kategorijama ljudi	⇒ Anticipirati problem ljudi ⇒ Zaustaviti problem pre eskalacije ⇒ Pomoći ljudi koji imaju porbleme da postanu kooperativni članovi tima ⇒ Komunikacijske veštine za rad sa posebnim grupama ⇒ Sposobnost uspostvaljanja saradnje ⇒ Reševanje problema	
	Procenjivanje osoblja	⇒ Tehnike i veštine za procenjivanje uspešnosti drugih (Otvorena diskusija, izgradnja poverenja, rešavanje problema ⇒ Jasan i razvijen plan procenjivanja	

Razvoj saradnje i povezivanje sa okolinom u kojoj menadžer radi i razvoj sopstvene karijere

Jednako važno za uspešnost rada menadžera pored individualnih veština i sposobnosti i rada unutar kompanija sa timom leži i u njegovim sposobnostima da radi sa različitim interesnim grupama (stakeholders)izvan kompanija/organizacije i svim ostalim segmentima i činiocima njegovog okruženja koji na različite načine imaju veze sa njegovim poslom. Zbog toga su menadžerima potrebne praktične veštine i strategije da podigne, očuva i sačuva reputaciju svoje firme. Ta reputacija zavisi od publiciteta i medija, ali i od veštine samog menadžera da pošalje pravu informaciju svetu izvan kompanije. Menadžer mora da ima veoma širok i izgradjen pogled na celinu okruženja, zatim pristup i razumevanje za klijente i mušterije i norme različitih kultura, kao i da može da preskoči komunikacijske barijere do kojih može doći. U ovoj oblasti mogu se izdvojiti tri ključne veštine: *upravljanje*

odnosima sa javnošću, interakcija sa klijentima i mušterijama, razvoj široko shvaćenog menadžmenta (globalni menadžment) i razvoj sopstvene karijere.

Ilustracija 4-13	**RAZVOJ SARADNJE I POVEZIVANJE SA OKOLINOM** **Tehnike uspešnog menadžmenta**		
Tehnika/veština	Ključna oblast veština	Najvažnije lične veštine i sposobnosti	Kreativni menadžer/tim lider
Socijalna interakcija	**Odnosi sa javnošću**	⇒ Razvoj PR veština (komunikacija, briga o klijentima, organizacija dogadjaja i kampanja) ⇒ Veština korišćenja medija ⇒ Produkcija promotivnog materijala ⇒ Prezentacijske veštine	⇒ Objektivan i otvorenog uma ⇒ Fleksibilan u pogledu promenljivih uslova ⇒ Otporan na pritiske ⇒ Strastven i realističan ⇒ Radoznao u pogledu novih mogućnosti ⇒ Sposoban da uči iz iskustva ⇒ Spreman da izgradjuje kulture ⇒ Analizira okruženje ⇒ Sposoban da integriše različite pristupe ⇒ Optimista ⇒ Spreman da radi i razvija partnerstvo
	Interakcija sa klijentima i mušterijama	⇒ Veštine orijentisane na klijente ⇒ Planiranje rada sa klijentima ⇒ Razumevanje klijenata ⇒ Partnerstvo	
	Globalni menadžemnt	⇒ Upravljane globalnim mrežama i timovima ⇒ Veštine rada sa različitim kulturama ⇒ Traženje mogućnosti za rad na novim tržištima ⇒ Podrška tehnološkom napretku ⇒ Efikasna komunikacija ⇒ Razumevanje različitih kultura ⇒ Otvorenost	
	Razvoj karijere	⇒ Uspostavljanje balansa izmedju privatnog i poslovnog života ⇒ Dalje usavršavanje	

Ako bismo sumirali ono šta očekuju poslodavci i ono što nagoveštava nova ekonomska stvarnost XXI veka jasno je da će menadžeri morati da poseduju široki rang veština visokog nivoa i sposobnosti, kao što su kritičko mišljenje, rešavanje problema, timski rad i veštine donošenja odluka. Ove veštine su im potrebne da bi delovali, odgovarali, učili dalje i reagovali na različite promene.

Ako uvažimo stavove teoretičara da postoji distinkcija izmedju lidera i menadžera, onda moramo da izdvojimo i set dodatnih veština koje su potrebne liderima. Jasno je i prema literaturi, da lideri igraju vitalnu ulogu u svakom procesu razvoja, bilo je da je reč o razvoju organizacije/kompanije, bilo da je reč o razvoju ukupnog sektora. Pitanje je koje se liderske veštine i sposobnosti traže. Prvo lideri nude viziju odnosno ono što je moguće da bi se mobilisali, osnažili i ojačali ljudi da dostignu tu viziju. Drugo, oni imaju ulogu u povezivanju postavljenih ciljeva sa

artikulacijom tih ciljeva i očekivanjima. Konačno, imaju ulogu u prihvatanju tih ciljeva i njihovom dostizanju u procesu promene. Prema Ašoku Jašpari menadžeri rade stvari na pravi način a lideri rade pravu stvar. Menadžeri su više koncentrisani na aktivnosti koje su povezane za formalne strukture i ciljeve organizacije dok su lideri više koncentrisani na uspostavljenju pravaca, motivacije i inspiracije ljudi.

Dve glavne grupe veština za upravljanje ljdima u procesu promena su:

- Stvaranje energije kroz proces motivacije ljudi time što će se pravi ljudi naći na pravom mestu u procesu promena. Izbor prave osobe je mnogo važnije nego i same njihove veštine i sposobnosti,
- Kanalisanje energije kroz liderstvo da bi se prihvatili ciljevi.

Kako ne živimo u idealnom svetu lider možda neće biti u stanju da ostvari potpuno prihvatanje željene vizije ili ciljeva. U tom slučaju lider treba da ima situacione veštine. Da bi uticao na ljude lider treba da razume spremnost ljudi u okviru dve dimnezije: spremnosti za posao (znanje, veštine i iskustvo) i psihološke spremnosti (njihova pripadnost, saglasnost, motivacija).

Postoji čitav niz veština koje se traže ako govorimo o efikasnom i efektivnom liderstvu. Kako je za veliki broj teoretičara, a i praktičara vodjenje (leading) znači - "dobiti najbolje od pojedinca/pojedinaca i upravljati ljudima tako da oni rade zajedno i da se kreću u pravcu koji je lider postavio", to je logička posledica ovakvog vidjenja da liderstvo samo postaje transferzibilna veština. Inače ovaj teorijski pristup je jako popularan u poslednjih 30 godina . Principi ovakvog shvatanja liderstva su brza pokretljivost, složenost poslova i mnogo manje hijerarhije.Prema ovom konceptu, postoje tri ključne kategorije u liderstvu - **zadatak, tim i pojedinac.**

- Liderstvo treba da obezbedi jasnu i uzbudljivu sliku budućnosti.
- Lideri treba da probude entuzijazam pokazujući sopstvenu predanost i usmeravajući proces promena.
- Liderstvo treba da stvori kulturu uspeha naglašavajući ponašanja koja podržavaju: ljude, realizaciju i lični doprinos. Ono bi trebalo da prepoznaje važnost otvorenosti, sposobnosti, priznanja, kreativnosti i inovacije.
- Uspešno liderstvo komunicira otvoreno, iskreno i pozitivno. Ono nudi jasnu mogućnost za povratnu informaciju.

Karakteristike uspešnog lidera su:

- Ključne veštine su - odlučnost, vizionarstvo, razumevanje i poverenje
- Lider treba da bude sposoban da koristi ove kvalitete u kombinaciji sa dodatnim veštinama koje su relevantne odredjenim situacijama
- Najbolji lideri razgovaraju i iznose svoju viziju jasno i često- oni su otvoreni za nove pristupe i ideje , ali znaju pravac u kome treba da se kreće tim i sama organizacija
- Lideri kreiraju viziju, komuniciraju o tome i vode tim da to postigne.

Konkrene i dodatne veštine bi bile:

- Dobijanje i davanje informacija /razmena i širenje infomacija
- Razumevanje potreba i karakteristika
- Upoznavanje i razumevanje resursa grupe
- Grupni rad/ timski rad
- Kontrola grupe

- Savetovanje
- Korišćenje iskustva i primera
- Predstavljanje grupe/tima
- Rešavanje problema
- Evaluacija
- Podela uloga i odgovornosti
- Upravljanje procesom učenja drugih.

4.6 Ishodi učenja i kompetencije u visokom obrazovanju (obrazovanje menadžera)

Obrazovanje je organizovan proces u okviru koga se stiču opšta i stručna znanja, razvijaju sposobnosti, veštine i svojstva koja su pojedincu neophodna za ostvarivanje svojih različitih uloga u društvu, profesionalnom razvoju, ličnom okruženju. Prema jednoj grupi teoretičara obrazovanje je "opšteljudsko dobro koje doprinosi čovečijem življenju i ostvarivanju ljudske sreće. Ono nije samo u službi stvaranja radne snage, kadrova potrebnih privredi, proizvodnji i upravljanju, već se vidi i u funkciji razvoja ljudskih potencijala i premošćavanja jaza koji duboko deli ljudska bića u pojedinim sredinama i pojedinim kulturama"[88]. Prema drugom shvatanju, obrazovanje je fundamnetalni društveni proces stvaranja čoveka i čovečanstva od koga zavisi ne samo kontinuitet kulture nego i sudbina čovečanstva, sudbina svakog pojedinca.

U teoriji obrazovanja postoji čitav niz teorija i pristupa definisanju i shvatanju obrazovanja i njegovom razvoju. Ako fokusiramo obrazovanje kao faktor ekonomskog rasta, odnosno ulaganja u ljudski kapital, može se izvući nekoliko važnih karakteristika koje ujedno omogućavaju bolje razumevanje njegove uloge u društvenom razvoju:

- Povećava ljudsko znanje, veštine i sposobnosti za obavljanje i unapredjivanje rada;
- Utiče na povećanje produktivnosti rada, opšteg društvenog napretka i razvoja;
- Doprinosi razvoju čoveka, njegovom uključivanju u društveni život i ostvarivanje društvenih uloga;
- Doprinosi razvoju privrede, primeni naučno-tehnoloških dostignuća i inovacija;
- Doprinosi poboljšanju standarda života, razvoju kulture, medjuljudskih odnosa, zaštiti životne sredine.

U ovom razmatranju uloga obrazovanja možemo da parafraziramo sociologe obrazovanja koji kažu da obrazovanje ima više opštih uloga:

- Stručna (radna) uloga obrazovanja,
- Socijalna (razvojna) uloga obrazovanja, odnosno obrazovanje za razvoj ličnosti i osposobljavanje za druge društvene uloge;
- Kulturna (stvaralačka) uloga obrazovanja;
- Rekreativna uloga obrazovanja, odnosno obrazovanje za humano korišćenje slobodnog vremena.

[88] Dr Stanoje Ivanović, *Obrazovanje sutrašnjice,* Ministarstvo prosvete Srbije, 2000, str 16

Promene u društvu, privredi, tehnologijama i političkim uslovima utiču na razvoj i reforme obrazovanja. Svrha reforme obrazovanja je postizanje veće individualne i socijalno-ekonomske efikasnosti i delotvornosti obrazovanja i učenja. Generalni cilj su promene i prilagođavanja u strukturi, organizaciji i funkcijama sistema obrazovanja, a posebno sadržajima obrazovanja i učenja i načinima njihovog usvajanja. Moderna ekonomija vrednuje široka znanja i veštine, fleksibilnost, mešovite oblike osposobljavanja, višeciljnost, timski rad, rešavanje problema i rad zasnovan na projektima.

Učenje je centralna aktivnost kako pojednaca tako i svake obrazovne institucije u celini. Ekonomski i tehnološki razvoj, posebno razvoj informacionih tehnologija izmenili su tradicionalne načine rada, zahtevajući nove i drugačije sposobnosti i veštine - ne samo profesionalno tehničke (*znati kako*) - pre svega sposobnost produkcije, analize i transformacije informacija i efikasne interakcije i saradnje sa drugima. Učenje postaje doživotna aktivnost. U tim okolnostima veštine učenja postaju posebno važne kako za mlade tako i za odrasle. One omogućuju sticanje znanja, upotrebu, i preradu informacija i njihovu transformaciju u nova znanja, veštine i vrednosti, razvoj sposobnosti rada sa drugima, učenja sa drugima i od drugih.Veštine učenja imaju funkciju da ojačaju i motivišu svakog učesnika obrazovanja kako bi unapredio svoj rad i svoj život, i kako bi sticanjem znanja i veština mogao da odgovori na izazove ne samo ekonomskog razvoja već i ukupnog života.

4.6.1 Ishodi učenja[89]

Ishodi su ostvareni rezultati dok su ciljevi obrazovanja opredeljenja namere i težnje koje treba ostvariti u procesu obrazovanja i učenja. Ciljevi i ishodi se razlikuju i po svojim osnovnim funkcijama i načinu formulacije. Ciljevi omogućuju planiranje i razvoj programa a ishodi praćenje i vrednovanje obrazovnog procesa. Ciljevi se formulišu u obliku glagolskih imenica, a ishodi kao aktivni glagoli, odnosno radnje koje će učenici biti u stanju da uradi po završetku programa. Ishodi imaju centralno mesto u procesu strukturiranja i razvoja programa obrazovanja, odnosno nastave i učenja. Ishodi se preciznije određuju u okviru nivoa efektivnosti, efikasnosti i poželjnosti. Nivo efektivnosti pokazuje da li u nastavi radimo pravu stvar, odnosno, da li je nastava dobro organizovana i da li zaista ostvaruje predviđene ciljeve. Ovde nije reč o prirodi ciljeva već o tome da li su ostvareni ili ne. Nivo efikasnosti se bliže određuje kroz vreme i novac potreban za organizaciju i realizaciju nastave i učenja koja vodi predviđenim ishodima, dok nivo poželjnosti govori o zainteresovanosti studenata za učenje i krajnje rezultate učenja.

U obrazovanju usmerenom na ishode, ishodi su definisani pre početka procesa obrazovanja i poznati nastavnicima i studentima, koji u procesu učenja dobijaju neophodnu podršku u vidu adekvatnog i potpuno osmišljenog pristupa u postizanju tih ishoda. To znači da ishodi determinišu i definišu proces obrazovanja i učenja i da obrazovna institucija čiji se programi zasnivaju na ishodima mora da:

---

[89] U razradi ishoda korišćen pristup i sadržaj iz - M.Despotović; I.Maksimović;A.Pejatović, *Metodologija razvoja nastavnog programa u srednjem stručnom obrazovanju i obrazovanju odraslih*,Program reforme srednjeg stručnog obrazovanja, Beograd, 2004, str 43

- jasno formuliše ishode određenog programa, objasni ih i učini potpuno javnim i poznatim svim zainteresovanim;
- razmotri načine organizacije nastave i učenja kroz koje se ishodi dosežu, odnosno na osnovu kojih studenti mogu biti uspešni u postizanju ishoda.

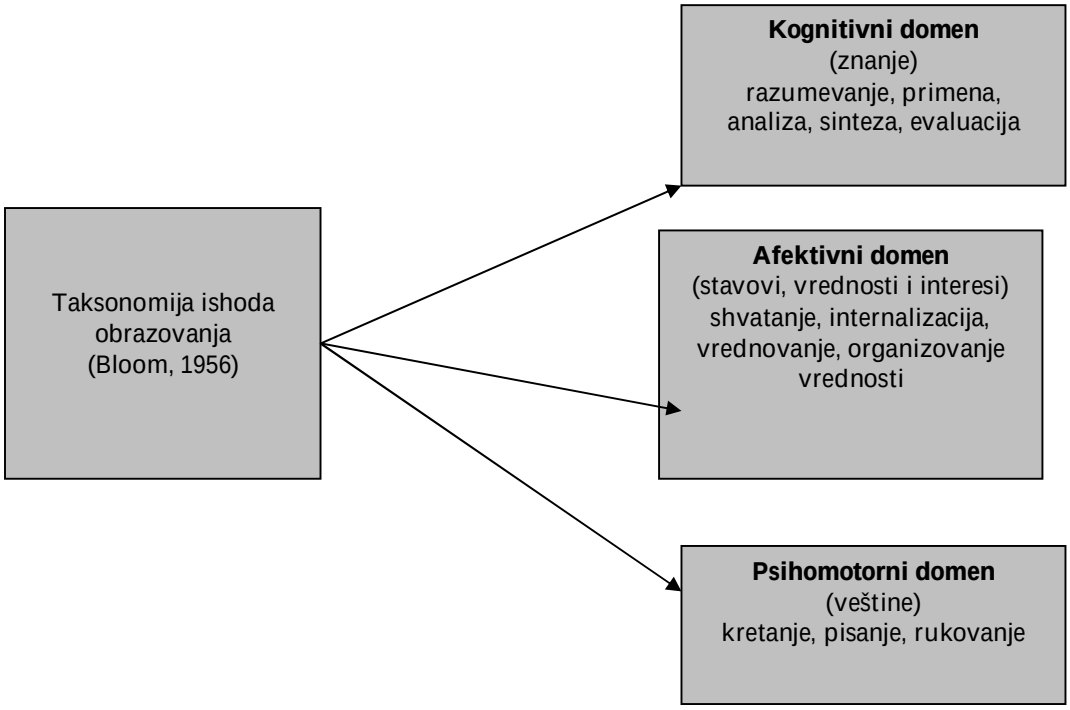
Obrazovanje usmereno na ishode je filozofija i pristup obrazovanju, planiranju i programiranju obrazovanja u kome se sve odluke o programu izvode iz ishoda koje treba postići na kraju procesa obrazovanja i nastave, odnosno učenja. To znači da krajnji „proizvod“ definiše celokupan proces. Ishodi određuju program, njegovu strukturu, organizaciju, metode, tehnike i strategije realizacije i kriterijume i načine evaluacije.

Obrazovanje zasnovano na ishodima podrazumeva usmeravanje i organizovanje obrazovanja i nastave na ono što će oni koji uče znati i umeti da urade na kraju procesa učenja. To znači da proces strukturiranja i razvoja programa započinje sa jasnom slikom onog što će se desiti na kraju procesa učenja. Shodno tome osnovni pristup u kreiranju programa je programiranje „unazad“.

U programiranju unazad, odnosno u programiranju „od izlaza ka dole“, celokupna organizacija obrazovanja se odvija po sledećem redosledu:

- definisanje ishoda,
- definisanje kriterijuma i sredstava procene,
- definisanje organizacije (oblici, metode, sredstva, strategije obrazovanja, nastave i učenja),
- utvrđivanje postignuća.

Ishodi u potpunosti određuju način planiranja, programiranja i njihovu strukturu. Oni predstavljaju jasno i nedvosmisleno definisane radne kompetencije, znanja, veštine, potencijale, stavove i vrednosti koji se postižu nakon određenog programa, odnosno procesa obrazovanja i učenja. Polazeći od Blumove (Bloom, 1956) taksonomije ishodi se klasifikuju na kognitivne, afektivne i psihomotorne, i formulišu na nivou znanja, stavova i veština.



Ilustracija 4-14 Blumova taksonomija ishoda

Ishodi se izvode iz specifičnosti fizičkog, psihološkog i socijalno kulturnog razvoja i zahteva okruženja, uloga, odgovornosti. Sa uzrastom i povećanjem nivoa obrazovanja zahtevi socio-kulturnog okruženja u definisanju ishoda postaju dominantniji.

Definisanje ishode učenja na nivou visokog obrazovanja, a u okviru Bolonjskog procesa započelo je preporukama Berlinskog kominikea iz 2003. godine, koji je predvideo stvaranje "Okvira kvalifikacija za visoko obrazovanje u Evropi" *(Framework for Qualifications of the European Higher Education Area)* koji će definisati i opisati kvalifikacije i to kroz pojmove: **radno mesto, nivo ishod učenja, kompetencije i profili**. U Okviru kvalifikacija, prvi i drugi ciklus treba da imaju različite orijentacije i profile kako bi odgovorili na različite akademske i individualne potrebe i želje, ali i na raznovrsne potrebe tržišta rada. Praktično, Berlinski kominike je uveo pojmove ishoda učenja, kompetencija i profila u visoko obrazovanje. Okvir kvalifikacija za visoko obrazovanje treba da pomogne u Bolonjskom procesu kako bi se stvorila zajednička osnova za razumevanje sistema visokog obrazovanja u Evropi i kvalifikacija koje se stiču. Odnosno, ovaj Okvir treba da omogući uporedivost kvalifikacija i mobilnost onih koji poseduju te kvalifikacije i da učini transparentnim odnose izmedju nacionalnih okvira kvalifikacija za visoko obrazovanje. Okvir je kompatibilan sa Evropskim okvirom kvalifikacija za doživotno obrazovanje koji je u finalnoj fazi razmatranja medju članicama EU i koji se više fokusira na stručno obrazovanje, neformalno obrazovanje i čitav proces doživotnog učenja.

Definisanje ishoda u visokom obrazovanju nastavljen je i na Konferenciji u Edinburgu 2004. godine, kada je zaokružen predloženi pristup visokom obrazovanju

zasnovanom na ishodima. Dalja razrada ishoda i kompetencija a na osnovu preporuka Bolonjskog procesa ostvarena je i u okviru projekta *Tuning* .

Ishodi učenja definišu šta se očekuje da student zna, razume i/ili bude sposoban da demonstrira posle završetka učenja. Ishodi mogu da se definišu: a) na nivou pojedinačne visokoškolske ustanove (za kurseve, module i studijske programe); b) na nivou države (za kvalifikacije, okvire kvalifikacija i sisteme osiguranja kvaliteta); c) na medjunarodnom nivou (za šire priznavanje i transparentnost obrazovnih sistema). Ishodi se, prema evropskim dokumentima, izražavaju korišćenjem aktivnih glagola koji označavaju znanje, razumevanje, primenu, analizu, sintezu i evaluaciju. I kao što je već objašnjeno, a Bolonjski proces potvrdio, ishodi imaju implikacije na kvalifikacije, na strukturiranje i dizajniranje kurikuluma, na proces nastave, učenja i ocenjivanja (specifikuju zahteve za dobijanje kredita - ESPB), i naravno na proces osiguranja kvaliteta.

U oblasti razvoja, dizajniranja i promena kurikuluma ishodi učenja igraju veoma važnu ulogu, oni ustvari predvode i usmeravaju proces promena. Praktično, ishodi su put za promenu fokusa sa nastave na učenje i orijentaciju nastavnog procesa na studenta kao centra tog procesa.

Ovakvo shvatanje i definisanje ishoda učenja je skoro u potpunosti kompatibilno definiciji ishoda učenja u sferi doživotnog obrazovanja uključenom u Evropski okvir kvalifikacija za doživotno učenje (EOK). Inače EOK je nastao kao rezultat Mastrihtskog sastanka (2004) i saopštenja o budućim prioritetima pojačane evropske saradnje na polju stručnog obrazovanja. Ministri prosvete iz 32 države nadležni za obrazovanje, evropski socijalni partneri i Komisija EU postigli su tada dogovor da prioritet treba da bude razvoj otvorenog i fleksibilnog Evropskog kvalifikacionog okvira za doživotno učenje, koji bi služio kao zajednički okvir za priznavanje i prenosivost kvalifikacija kako u stručnom tako i u opštem (srednjoškolskom i visokoškolskom) obrazovanju. U Mastrihtskom saopštenju se navodi da "takav okvir poboljšava propusnost sistema za opšte i stručno obrazovanje, pruža okvir za validiranje neformalno stečenih kompetencija i doprinosi glatkom i efikasnom funkcionisanju evropskih, nacionalnih i sektorskih tržišta rada, Okvir treba da počiva na nizu zajedničkih referentnih nivoa. Kao podrška treba da služe različiti instrumenti ugovoreni na evropskom nivou, prvenstveno mere za obezbeđivanje kvaliteta da bi se izgradilo potrebno međusobno poverenje. Okvir treba da na evropskom nivou podrži dobrovoljnu izradu rešenja zasnovanih na kompetencijama i da omogući sektorima da se suoče sa novim izazovima u opštem i stručnom obrazovanju nastalim internacionalizacijom trgovine i tehnologije". Uvažavajući rad OECD-a, Cedefop-a i drugih evropskih organizacija, a uz brigu o Bolonjskom i Kopenhaškom procesu pojam **učenje je označen kao kumulativni proces u kojem pojedinci sukcesivno usvajaju sve kompleksniji i apstraktniji stepen znanja (pojmovi, kategorije, uzori ili modeli ponašanja) i/ili stiču sposobnosti**. Ovaj proces se odvija neformalno, na primer, u slobodno vreme i u formalnom obliku a uključuje i radno mesto. *A pojam* "**ishod učenja**" ima potpuno uskladjenu definiciju sa shvatanjem ishoda učenja u okviru Bolonjskog procesa i označava **jedinstvo znanja, sposobnosti i/ili kompetencija, koje je jedna osoba stekla nakon završetka procesa učenja i/ili koje može da pokaže. Ishodi učenja predstavljaju izjave o onome što osoba koja uči treba da zna, razume ili ume nakon završetka perioda učenja**.

Jezgro EOK -a čini skup referentnih tačaka definisan prema ishodima učenja, s tim da se referentne tačke odnose na različite kvalifikacije iz kvalifikacionih okvira (nacionalnihi sektorskih) koji su u upotrebi širom Evrope. Te referentne tačke treba da budu smeštene u hijerarhijski strukturirane nivoe, koji bi obuhvatali celokupni obim kvalifikacija od obaveznog školovanja sve do najviših kvalifikacija visokospecijalizovanih stručnjaka uključujući i kvalifikacije stečene neformalnim i neformalnim doživotnim učenjem. EOK sadrži 8 referentnih nivoa.

Ekspertska grupa Evropske komisije je preporučila da se kvalifikacije na pojedinačnim nivoima EOK -a opišu u odnosu na tri vrste ishoda:

- znanje;
- veštini; i
- kompetencije u širem smislu (lične i stručne kompetencije).

Ove tri vrste ishoda učenja se na svakom nivou kvalifikacionog okvira mogu opisati tako da nacionalne i sektorske službe mogu da ih produbе i dopune. Svaki nivo EOK -a se dakle može predstaviti u obliku tipičnih očekivanih ishoda učenja i ne treba da sadrži pojedinosti o specifičnim kvalifikacijama iz kvalifikacionih sistema pojedinačnih zemalja ili sektora. Na osnovu ovakvog dizajna EOK -a, nacionalni i sektorski eksperti i nadležne službe mogu svaku nacionalnu ili sektorsku kvalifikaciju da klasifikuju u određeni EOK nivo.

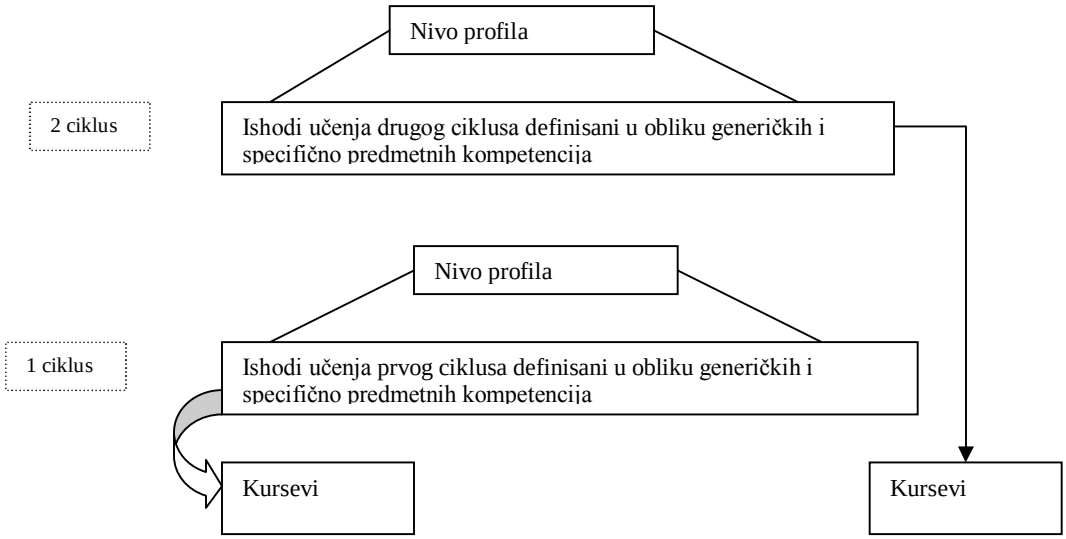
Tabela 4-8 - Osam referentnih nivoa Evropskog okvira kvalifikacija definisanih prema ishodima učenja
(6,7 i 8 nivo odgovaraju najbliže visokom obrazovanju)

Nivo	Znanje	Veštine	Lične i profesionalne kompetencije			
			Autonomija i odgovornost	Kompetencije učenja	Komunikacija i društvene kompetencije	Profesionalne i stručne kompetencije
1	Osvežiti osnovna opšta znanja	Koristiti osnovne veštine za obavljanje jednostavnih zadataka	Izvršavati zadatke vezane za rad i učenje pod direktnim nadzorom i pokazati ličnu efektivnost u jednostavnim, stabilnim kontekstima	Prihvatati savetovanje pri učenju	Odgovoriti na jednostavnu pismenu i usmenu komunikaciju Pokazati svoju društvenu ulogu	Pokazati svest o postupku rešavanja problema
2	Osvežiti i razumeti bazična znanja u oblasti, obuhvaćen spektar znanja je ograničen činjenicama i glavnim idejama	Koristiti veštine i ključne kompetencije za obavljanje zadataka, pri čemu je delovanje vodjeno pravilima koja se odnose na rutinu i strategiju Izabrati i primeniti osnovne metode, alate i materijale	Preuzeti ograničenu odgovornost za poboljšanje uspeha u radu i učenju u jednostavnim i stabilnim kontekstima i u poznatim, homogenim grupama	Tražiti savet u učenju	Odgovoriti na jednostavnu pismenu i usmenu komunikaciju sa puno pojedinosti Prilagoditi ulogu u skladu sa različitim društvenim okruženjima	Rešavati probleme korišćenjem dobijenih informacija
3	Primeniti specifična stručna znanja koja obuhvataju procese, tehnike, materijale, instrumente, opremu, terminologiju i pojedine teoretske ideje	Koristiti niz užestručnih veština za obavljanje zadataka i pokazati lično tumačenje kroz izbor i prilagođavanje metoda, alata i materijala Evaluirati različite pristupe zadacima	Preuzeti odgovornost za obavljanje zadataka i pokazati određenu samostalnu ulogu u radu u učenju, pri čemu je kontekst opšte stabilan ali se neki faktori menjaju	Preuzimati odgovornost za samostalno učenje	Proizvesti pismenu i usmenu komunikaciju sa puno pojedinosti (i reagovati na nju) Preuzeti odgovornost za sopstveno razumevanje i ponašanje	Rešavati probleme uz pomoć poznatih izvora informacija uzimajući u obzir pojedina društvena pitanja
4	Koristiti širok spektar specifičnih stručnih praktičnih i teorijskih znanja	Primenom stručnih znanja i korišćenjem izvora stručnih informacija razvijati strateške pristupe zadacima, koji se pojavljuju u radu i učenju Vrednovati rezultate prema izabranom strateškom pristupu	Upravljati svojom ulogom uz savetovanje u procesu rada ili učenja koji su po pravilu predvidivi i u kojima postoje brojni faktori koji izazivaju promene i koji delimično utiču jedan na drugog Davati predloge za	Pokazuje samostalno upravljanje pri učenju	Proizvodi pismenu i usmenu komunikaciju punu detalja u nepoznatim situacijama (i odgovara na nju) Koristi sopstveno razumevanje za promenu u ponašanju	Rešavati probleme uključujući informacije iz stručnih izvora uzimajući u obzir relevantna socijalna i etička pitanja

			poboljšanje rezultata Nadzirati rutinske delatnosti drugih i preuzeti određenu odgovornost za obučavanje drugih			
5	Koristiti široka teorijska i praktična znanja koje su često uskostručna i pokazati svest o granicama znanja	Razvijati strateške i kreativne odgovore prilikom traženja rešenja za tačno definisane, konkretne i apstraktne probleme Pokazati prenos teoretskog i praktičnog znanja pri traženju rešenja problema	Voditi samostalne projekte koji zahtevaju rešenje nekog problema, pri čemu postoje mnogi delimično interaktivni faktori koji dovode do nepredvidivih promena Pokazati kreativnost pri razvoju projekta Rukovoditi ljudima i procenjivati sopstvena i tuđa postignuća. Obučavati druge i razviti sposobnost za timski rad	Vrednovati sopstveno učenje i ustanoviti potrebe za daljim učenjem	Kolegama, pretpostavljenima i kupcima prenositi ideje dobro struktuirano i koherentno i pri tome koristiti kvalitativne i kvantitativne informacije Ispoljiti sveobuhvatno, unutrašnje i lično viđenje sveta, u kome se vidi odnos prema drugima	Formulisati odgovore na apstraktne i konkretne probleme Pokazati iskustvo u operativnoj interakciji u nekoj oblasti Dati svoj sud na osnovu znanja o relevantnim društvenim i etičkim pitanjima
6	Koristiti detaljna teorijska i praktična stručna znanja. Delimično se radi o uskospecijaliovanom stručnom znanju, koje uključuje kritičko razumevanje teorije i principe	Pokazati da se ovladalo metodama i instrumentima u jednoj složenoj stručnoj oblasti, kao i inovativnost u u korišćenju metoda Pronaći i zastupati argumente za rešavanje problema	Pokazati odgovornost u odnosu na oblik, izvore, upravljanje timom u radnim i nastavnim kontekstima koji su nepredvidivi i zahtevaju da se rešavaju složeni problemi sa mnogim interaktivnim faktorima Pokazati kreativnost u razvoju projekata i inicijativu u menadžerskim procesima, što obuhvata i obučavanje drugih za razvoj sposobnosti za timski rad	Konstantno vrednovati sopstveno učenje i identifikovati potrebe za učenjem	Iznositi ideje, probleme i rešenja kako pred stručnom tako i pred publikom koja nema te stručne kvalifikacije i koristiti niz tehnika uključujući i kvantitativne i kvalitativne informacije Ispoljiti sveobuhvatno, unutrašnje i lično viđenje sveta, u kome se manifestuje solidarnost sa drugima	Prikupljati i interpretirati relevantne podatke u nekoj stručnoj oblasti radi rešavanja problema Pokazati iskustvo u operativnim interakcijama u složenom okruženju Donositi sud na osnovu društvenih i etičkih pitanja, koja se javljaju prilikom rada ili učenja
7	Koristiti	Izraditi dijagnozu problema	Pokazati liderske	Pokazati samostalnost u	Komunicirati o rezultatima	Rešavati probleme

	visokospecijalizovano teorijsko i praktično znanje koje je delimično povezano sa najnovijimsaznanjima. Ovo znanje predstavlja osnovu za originalnost u razvoju i/ili primeni ideja. Demonstrira kritičku svest o stručnim temama u ovoj oblasti i o povezanisti sa različitim oblastima	zasnovanu na istraživanju integrisanjem znanja iz novih ili interdisciplinarnih oblasti i doneti svoj sud na osnovu nepotpunih i ograničenih informacija; Razvijati nove sposobnosti kao odgovor na novaznanja i tehnike	sposobnosti i inovativnost u nepoznatim, složenim i nepredvidivim radnim i nastavnim kontekstima, u kojima se rešavaju složeni problemi sa mnogim interaktivnim faktorima Ispitati strateška postignuća tima	upravljanju učenjem i viosko razumevanje procesa učenja	projekata, metodama i osnovnim principima kako sa stručnom tako i sa publikom koja nema te stručne kvalifikacijei pri tome koristiti odgovarajuće tehnike Istražiti i naglasiti društvene norme i odnose i aktivno ih menjati	integracijom složenih i ponekad nepotpunih izvora znanja u novim i nepoznatim kontekstima Pokazati iskustvo u operativnim interakcijama prilikom upravljanja promenama u nekom složenom okruženju Reagovati na društvene, naučne i etičke probleme koji se pojavljuju prilikom rada i učenja
8	Koristi specijalizovana znanja za kritičku analizu, vrednovanje i sintetizovanje novih kompleksnih ideja koje su potpuno nove u nekoj oblasti Razvija ili redefiniše postojeće znanje i/ili stručnu praksu u okviru neke oblasti ili u okviru više oblasti	Istraživati,voditi, oblikovati,primenjivati i prilagođavati projekte koji dovode do novih saznanja i novih proceduralnih rešenja	Pokazati suštinske liderske sposobnosti, inovativnost i samostalnost u novim radnim i nastavnim kontekstima, u kojima se rešavaju složeni problemi sa mnogim interaktivnim faktorima	Pokazati sposobnost za postojanu posvećenost razvoju novih ideja ili procesa i dobro razumevanje procesa učenja	Komunicirati sa onima koji predstavljaju upravu učešćem u kritičkom dijalogu sa kolegama u struci Istražiti i naglasiti društvene norme i odnose i uvoditi mere za njihovu promenu	Kritički analizirati, vrednovati i sintetizovati nove i složene ideje i na osnovu ovih procesa donositi strateške odluke Pokazati iskustvo u operativnim interakcijama i sposobnost donošenja odluka u jednom složenom okruženju Unapređivati društveni i etički dalji razvoj kroz akcije

Jedna od prednosti obrazovanja orijentisanog na ishode jeste dizajniranje nastavnih programa i kurseva koji u svom fokusu imaju studenta odnosno rezultat. Odnosno, ishodi učenja i kompetencije su fokusirani na zahteve kako discipline koja se studira tako i na zahteve društva u smislu pripreme za razvoj gradjanskog društva i zapošljivost. Danas su mnogi visokoškolski programi orijentisani i strukturirani u odnosu na mogućnosti nastavničkog kadra ili tradicionalnog teorijskog shvatanja studija odredjene discipline. Rezultati Tuning projekta su pokazali da u obrazovanju i programima koji su orijentisani na ishode glavni fokus je na kvalifikaciji koja se dobija ili kvalifikacionom profilu. Taj profil treba da bude zasnovan na identifikovanim i prepoznatim potrebama društva, poslodavaca, profesionalnih organizacija. Svako od njih ima svoje mesto u definisanju kompetencija – predmetno- specifičnih i generičkih.



Ilustracija 4-15 Ishodi učenja u Tuning projektu

Ishodi učenja se formulišu na nivou programa i na nivou pojedinačnih kurseva, modula, a onda se dodaju ukupnim ishodima učenja programa. Kompetencije se razvijaju na progresivan način i one se formiraju na različitim nivoima modula ili kurseva. Tokom oblikovanja programa odlučuje se u kojoj jedinici programa će se koja kompetencija formirati. Smatra se da od 6 do 8 kompetencija je maksimum po jedinici.

U programima orijentisanim na studente, odnosno na ishode, sve jedinice moraju da odgovaraju jedni drugima. To važi za sve predmete, module i kurseve.

4.6.2 Kompetencije

Kompetencije su danas postale veoma prisutan pojam i i opšte ciljan pojam. Pojavljuju se u različitim naučnim disciplinama, ali često i u različitim tumačenjima i značenjima. U kontekstu zapošljavanja se često poistovećuje sa pojmom i značenjem kvalifikacija i tradicionalno može da označava set pretežno tehničkih veština.

U sferi obrazovanja danas kompetencija postaje ultimativni izlazni zadatak. Kompetencija postaje i ključna reč u menadžmentu u kontekstu društveno-ekonomskih kriza kada radne organizacije prolaze kroz proces promena i tranzicije. Sve je veći zahtev da se kompetencija shvati kao ono što pojedinac mora da da ima da bi zauzeo svoje mesto u društvu.

Ako bismo uporedili različita tumačenja i definicije kompetencija dobili bismo set sličnih ali u nekim segmentima i različitih shvatanja. Jedna od starijih definicija jeste i definicija iz Glosara Evropske Fondacije za stručno obrazovanje iz 1997. godine gde je kompetencija definisana kao *Sposobnost da se nešto uradi dobro i efikasno; Sposobnost da se odgovori na zahteve zapošljavanja*; *Sposobnost da se odgovori na zahteve specifičnih radnih uloga.* Medjutim, na osnovu analize francuske, engleske, nemačke i američke literature u okviru razvoja Evropskog okvira kvalifikacija izdvojena je nova definicija kompetencije prema kojoj komptencija se definiše kao kombinacija znanja, veština i stavova/sposobnosti u pojedinačnoj situaciji.**Kompetencija obuhvata: i) kognitivnu kompetenciju koja uključuje i korišćenje teorija/koncepta, ali i implicitnog znanja (tacit knowledge), koje se stiče iskustvom; ii)funkcionalna kompetencija (sposobnosti, know-how), koja je potrebna za vršenje konkretne delatnosti; iii) personalna kompetencija, koja se odnosi na ponašanje/postupanje u/sa nekom datom situacijom; iv) etička kompetencija, koja obuhvata određene lične/društvene vrednosti.**

Ovako definisana kompetencija sveobuhvatno omogućava izražavanje sposobnosti pojedinca da različite elemente svog znanja i umeća samostalno, implicitno i eksplicitno povezuje u određenom kontekstu. Sticanje određenog nivoa kompetencije može se posmatrati kao sposobnost neke osobe da upotrebi i kombinuje svoje znanje i stavova/sposobnosti kod različitih zadataka u zavisnosti od konteksta, situacije ili postavke problema. Drugim rečima, nivo kompetencija jedne osobe određuje se kroz njenu sposobnost/stavove da se snađe u složenim, nepredvidivim i promenljivim situacijama. Ovo shvatanje kompetencija odražava se na referentne nivoe Evropskog okvira kvalifikacija s tim da se pravi razlika između **znanja** (stav (i)), **umeća**/know-how (stav (ii)) i konačno **kompetencije** u širem smislu (stavovi (iii) i (iv)).

U skladu sa tim je i definicija Tuning projekta da **kompetencija predstavlja dinamičku kombinaciju znanja, razumevanja, veština i stavova/sposobnosti**. Na neki način to bi bila i zajednička definicija za sve prethodne definicije. Jer ono što je svim zajedničko jeste da je kompetencija kombinacija znanja, veština i

stavova/sposobnosti koja odgovora određenoj situaciji. Tako da se može prihvatiti definicija *Tuning* projekta kao dovoljno jedinstvena i zajednička definicija.

Istraživanje koje je realizovano u okviru ovog projekta, obuhvatilo je 101 univerzitet u Evropi i odnosilo se na stavove i mišljenja studenata, diplomiranih studenata i poslodavaca o kompetencijama. U anketi je učestvovalo 5183 studenta, 944 poslodavaca i 998 diplomiranih studenata. Anketa je obuhvatilo 30 kompetencija koje su anketirani trebalo da rangiraju prema važnosti koje te kompetencije imaju za njih. Dobijeni rezultati su pokazali veoma zanimljive rezultate bilo da označavaju slaganje i neslaganje izmedju odgovora anketiranih. Uporedni odgovori sve tri kategorije ispitanika na 17 zajedničkih pitanja pokazuju i odražavaju u velikoj meri stavove studenata i poslodavaca i pokazuju fokus njihovog shvatanja i odnosa prema kompetencijama. (Tabela 4-9):

Tabela 4-9 Stavovi studenata, diplomiranih studenata i poslodavaca o kompetencijama

	Nivoi važnosti		
Opis kompetencije	**Studenti**	**Diplomirani studenti**	**Poslodavci**
Sposobnost za analizu i sintezu	2	1	3
Sposobnost za primenu znanja u praksi	5	3	2
Bazično opšte obrazovanje	1	12	12
Osnove bazičnog znanja za profesiju	8	11	14
Usmena i pisana komunikacija na maternjem jeziku	9	7	7
Znanje drugog jezika	15	14	15
Osnovne kompjuterske veštine	16	4	10
Istraživačke veštine	11	15	17
Sposobnost za učenje	3	2	1
Kritičke i samokritičke sposobnosti	6	10	9
Sposobnost adpatiranja u nepoznatoj situaciji	7	5	4
Sposobnost generisanja novih ideja (kreativnost)	4	9	6
Donošenje odluka	12	8	8
Interpersonalne veštine	14	6	5
Sposobnost za rad u interdisciplinarnom timu	10	13	11
Uvažavanje različitosti i multikulturalnosti	17	17	16
Etičko opredeljenje	13	16	13

Podaci pokazuju da postoje razlike u rangiranju pojedinih kompetencija izmedju sve tri grupe ispitanika. Najveće disproporcije su u shvatanju važnosti bazičnog opšteg

obrazovanja izmedju studenata i ostale dve grupe ispitanika. Diplomirani studenti i poslodavci imaju nešto sličnije stavove i bliži su jedni drugima nego obe grupe zajedno u odnosu na grupu studenata. Najveće razlike izmedju grupa jeste u shvatanju veština (donošenje odluka, interpersonalne veštine, sposobnost adaptacije u nepoznatim situacijama). Za diplomirane studente i poslodavce najvažnije su sposobnosti (za učenje, za primenu znanja u praksi, za analizu i sintezu, kritičke i samokritičke, donošenje odluka) i veštine (interpersonalne). Za studente najvažnije je bazično znanja, opšte i profesionalno, sposobnost analize i sinteze i primene znanja u praksi, pa zatim kreativnost, kritičke i samokritičke sposobnosti. Za studente su mnogo manje važne interpersonalne veštine, sposobnost donošenja odluka, istraživačke veštine. Saglasnost sve tri grupe ispitanika pokazala se u uvažavanju različitosti i multikulturalnosti i znanju drugog jezika.

Ovaj segment velikog istraživanja pokazuje da postoje značajne razlike izmedju onoga što poslodavci traže i očekuju od obrazovanja i mladog čoveka koji izlazi sa visokoškolske ustanove i onoga što sam student misli da mu je potrebno i onoga što on stvarno iznosi kao svoje sposobnosti i kapacitete.

Ovo istraživanje je pokazalo i odnos ove tri kategorije učesnika prema kompetencijama i shvatanjima kompetencija.

Ako govorimo o strukturiranju i definisanju kompetencija može se napraviti razlika izmedju: a. *Predmetno specifičnih kompetencija* i b. *Generičkih kompetencija*. Ovo je nastalo kao rezultat savremenog razumevanja da iako su predmetno znanje i veštine osnova koju studenti iznose sa visokog obrazovanje, postoje još dva segmenta koja se sve više traže od diplomiranih studenata - to su predmetne/studijske i generičke kompetencije koje su ključni faktor u obezbedjivanju bolje zapošljivosti završnih studenata i njihovoj pripremljenosti za učešće u gradjanskom društvu i životu zajednice.

a. **Predmetno specifične kompetencije** su ključne kompetencije za odredjeni studijski nivo i odnose se na specifična znanje izabrane studijske oblasti. One se definišu ili označavaju kao odgovarajuće akademsko-predmetne veštine i kompetencije. One daju identitet i konzistentnost pojedinačnom studijskom nivou odnosno programu. U tom smislu u okviru ove kategorije kompetencija, **posle prvog ciklusa** studija, student bi trebalo da bude sposoban:

- Da pokaže poznavanje osnova i istorije svoje glavne studijske oblasti/discipline;
- Da pokaže (izrazi) stečeno osnovno znanje na koherentan način;
- Da uključi nove informacije i interpretacije u taj kontekst;
- Da pokaže razumevanje ukupne strukture studijske oblasti/discipline i povezanost sa poddisciplinama;
- Da pokaže razumevanje i da primeni metode kritičke analize i teorijskog razvoja;
- Da ispravno primeni odgovarajuće disciplinarne metode i tehnike;
- Da pokaže razumevanje kvaliteta istraživanja u odgovarajućoj oblasti;
- Da pokaže razumevanje eksperimentalnih i posmatranih testiranja u naučnim teorijama.

Kako je prvi ciklus opštije orijentisan, to drugi ciklus predstavlja više fazu specijalizacije, u kojoj student treba da realizuje primenjena istraživanja. U skladu sa tim, **posle drugog ciklusa** student treba:

- Da ima dobra znanja o specijalizaciji unutar discipline ali na višem nivou. To znači da student treba da poznaje najnovije teorije, interpretacije, metode i tehnike;
- Da bude sposoban da kritički prati i interpretira najnoviji razvoj u teoriji i praksi;
- Da ima dovoljno kompetencija u okviru tehnika nezvisnih istraživanja i da bude sposoban da interpretira rezultate na višem nivou;
- Da bude sposoban da uradi originalni doprinos unutar kanona same discipline u formi završne teze;
- Da pokaže kreativnost i originalnost u pogledu upravljanja disciplinom;
- Da ima razvijene kompetencije na stručnom nivou.

b**. Generičke kompetencije**. U delu generičkih kompetencija posebnu ulogu dobijaju generičke veštine koje ustvari kreiraju i suštinu generičkih kompetencija. A šta su veštine:

Veština je relevantno znanje i iskustvo koje je potrebno da bi se ostvario zadatak ili posao i/ili proizvod obrazovanja, osposobljavanja i iskustva koje zajedno sa relevantnim "znati kako" je karakteristika tehničkog znanja (Bjørnâvold ,Tissot, 2000)[90].

Generičke veštine su veštine koje podržavaju učenje tokom čitavog života i pored pismenosti i matematičkih veština kao bazičnih veština, uključuju i komunikacijske veštine, veštine rešavanja problema, veštine timskog rada veštine donošenja odluka, kreativno mišljenje, kompjuterske veštine i veštine kontinuiranog učenja (Bjørnâvold ,Tissot, 2000).[91]

Prema *Tuning* projektu **generičke kompetencije** su podeljene u tri kategorije:

1. **Instrumentalne kompetencije** koje imaju instrumentalnu funkciju. One obuhvataju
    - Kognitivne sposobnosti, sposobnost razumevanja i korišćenja ideja i misli;
    - Metodološke sposobnosti korišćenja okruženja: organizacija vremena i strategije učenja, donošenje odluka ili rešavanje problema;

[90] Pascaline Descy; Manfred Tessaring, *Training and learning for competence*, Cedefop,Luxembourg, 2001, str.15
[91] ibid

- Tehnološke veštine u odnosu na korišćenje tehnoloških izvora, kompjuterske i informacione menadžerske veštine;
- Jezičke veštine kao što su usmena i pisana komunikacija ili znanje drugog jezika.

2. **Interpersonalne kompetencije** obuhvataju individualne sposobnosti koje znače sposobnost da se izrazi sopstveno osećanje, kritičke i samokritičke sposobnosti. *Društvene veštine* se odnose na interersonalne veštine ili timski rad ili izražavanje društvenih ili etičkihstavova. Ove kompetencije vode ka društvenoj interakciji i saradnji.

3. **Sistemske kompetencije** su sposobnosti i veštine koje obuhvataju čitav sistem. One pretpostavljaju kombinaciju razumevanja, senziblinosti i znanja što dozvoljava da se vidi kako delovi celine odgovaraju jedni drugima. Ove sposobnosti uključuju sposobnost planiranja promena i poboljšanja i dizajniranja novih sistema. Sistemske kompetencije zahtevaju kao bazu prethodno stečene interpersonalne i instrumentalne kompetencije.

Tuning projekat je kao i EOK uključio Dablinske deskriptore[92] koji su usvojeni u okviru Bolonjskog procesa za koordinaciju visokoškolskog obrazovanja. Dablinski deskriptori su ustanovljeni na bazi 5 elemenata koji razlikuju nivoe kompetencija.To su:

- znanje i razumevanje
- primena znanja i razumevanja (prelazak od teorije ka akademskoj praksi)
- donošenje osnovanih procena
- komunikacijske veštine
- veštine učenja za dalje studije

Generičke kompetencije se označavaju i kao transverzibilne kompetencije i imaju ogroman značaj.

4.6.2.1 Ključne kompetencije

Ključne kompetencije predstavljaju transferzibilni, multifunkcionalni paket znanja, veština i sposobnosti koje su potrebne pojedincu da bi ostvario lično ispunjenje, razvoj, profesionalnu mobilnost i zapošljavanje. Ključne kompetencije pojedinac stiče na kraju stručnog obrazovanja i osposobljavanja i predstavljaju osnovu za njegovo doživotno učenje.

Ovakva definicija posebno naglašva transferzibilnost i adaptivnost ključne kompetencije u mnogim situacijama i kontekstima. Multifunkcionalnost znači da se postignute ključne kompetencije mogu koristiti za dostizanje različitih profesionalnih zadataka i predstavljaju mogućnost za lično ispunjenje u životu, radu i učenju svakog pojedinca.U ovom kontekstu postizanje ključnih kompetencija omogućava ostvarivanje tri osnovna zadataka bitna za svakog pojedinca ali i društva u celini:

[92] *A Framework for Qualification of The Higher Education Area, Bologna* Working Group on Qualifications Framework, Ministry of Science, Technology and Innovation, Copenhagen, 2005, pp 20-50

- lično ispunjenje i profesionalni razvoj (kulturni kapital): ostvarenje profesionalnih ciljeva i ličnih želja vezanih za kontinuirano učenje;
- aktivno građanstvo (socijalni kapital): stvaranje mogućnosti svakome da kao aktivan građanin učestvuje u razvoju društva;
- zapošljavanje (ljudski kapital): sposobnost svakog pojedinca da postigne i ostvari posao na tržištu rada.

Ključne kompetencije obuhvataju: komunikaciju na maternjem jeziku, komunikaciju na stranom jeziku, osnovne kompetencije iz matematike, prirodnih nauka i tehnologije, digitalnu kompetenciju, «naučiti kako se uči», interpersonalne i građanske kompetencije, preduzetnički duh i kulturne kompetencije.

4.6.2.2 Primer definisanja kompetencija u oblasti studija poslovne/biznis administracije u Evropi

Istraživanje *Tuning* projekta je pokazalo da se studenti koji završe programe poslovne (biznis) administracije najćešće zapošljavaju i uključuju u oblast menadžmenta, planiranja u ekonomiji i menadžment ljudskih resursa. Ali bez obzira na razlike u vrsti i tipu kompanija, poslodavci traže da studenti imaju sledeće generičke sposobnosti:

- **U oblasti analize**, traži se sposobnost identifikacije:
  - okruženja u kojem se rešava problem
  - teškoća i načina za rešavanje problema
  - izvora i kompetencija za rešavanje problema
- **U oblasti sposobnosti traži se sposobnost pravljenja izbora** i to:
  - sposobnost da se donose odluke
  - svesnost o neočekivanim situacijama i rizicima koji su povezani sa procesom izbora
  - sposobnost da uvažavajući implikacije i konsekvence se izvrši izbor
  - sposobnost da se argumentuje i brani izbor
- **Implementacija** zahteva sposobnosti u:
  - planiranju i organizaciji
  - kreiranju pravog ambijenta
  - rukovodjenju promenom
  - argumentaciji i nastavku
  - razumevanju i svesti
  - liderskim veštinama.

U okvirima programa/kurseva poslovne administracije mogu se diferencirati 3 glavne kategorije kurseva:

1. Kursevi ključnog znanja
2. Produbljeni kursevi različitih orijentacija:
   - vertikalna

- horizontalna
- različita

3. Kursevi generičkih veština (nezavisno od predmeta) koji obezbedjuju sticanje:
   - instrumentalnih kompetencija
   - interpersonalnih kompetencija
   - sistemskih kompetencija.

Prioriteti medju ove 3 kategorije zavise od ciklusa.

Ilustracija 4-16 Tipične kvalifikacije (degree)[93] koje se stiču u ovoj oblasti su:

Ciklus	Tipična diploma koja se stiče
Prvi ciklus	Bačelor u biznis administraciji planiran je da daje opšti pogled na glavna pitanja kompanijske misije. To znači da su studenti imaju kurseve ključnih znanja i kurseve generičkih veština.U prvoj grupi su kursevi: Operacioni menadžment/logistika; Prodaja i marketing; Organizacija; Menadžment ljudskih resursa; Finansije i računovodstvo; Opšti mendažment. Pored ovih opštih kurseva instrumentalne veštine se stiču u okviru kurseva kao što su: ekonomija (mikro i makro); kvantitativne metode (matematika, statistika, istraživanje tržišta); pravo (nacionalno i/ili medjunarodno); IT (odvojen ili integrisan u druge kurseve). Kursevi koji omogućavaju razvoj kompetencija za ličnoj organizaciji i komunikacijske veštine su kursevi jezika (odvojeni ili integrisani u druge kurseve) i kursevi za prezentacijske veštine/komunikacije/timski rad (odvojeni ili integrisani u druge predmete). Na kraju prvog ciklusa – sistemske veštine (transferzibilne) su dokumentovane Bačelor radom, praksom ili aktivnostima koje dokazuju sposobnost da se reše problemi kroz različite predmetne oblasti biznisa. .
Drugi ciklus	Master je fokusiran na produbljene kurseve sa posebnom vertikalnom orijentacijom gde studenti idu u dublje izučavanje predmetne oblasti iz prvog ciklusa ili horizontalno – interdisciplinarno gde studenti dodaju nove predmetne oblasti biznisa ili uključuju predmete i oblasti koji nisu direktno povezani sa biznisom – npr. psihologija ili inženjerstvo. Master ima obaveznu tezu koja obično uključuje jednu ili više biznis oblasti u konkretno biznis kompaniji.
Treći ciklus	Doktorat obično zahteva ispit i traži odbranu i originalnog istraživanja u obliku razvijene teze

Ilustracija 4-17

Ciklus	Tipične profesije koje diplomirani stiču u biznisu
Prvi ciklus	Najčešće prvi ciklus omogućava diplomiranima da dobiju pozicije u operacionom menadžmentu /logistici; prodaji i marketingu; organizaciji; menadžmentu ljudskih resursa; finansijama i računovodstvu; u IT; različiitm specijalizovanim tipovima analitičkih funkcija
Drugi i treći ciklus	Diplomirani su sposobni da dobiju specijalističke pozicije u operacionom menadžemntu /logistici; prodaji i marketingu; organizaciji; menadžmentu ljudskih

[93] **Degree** predstavlja kvalifikaciju koja se stiče u visokom obrazovanju posle uspešno završenog propisanog programa studija. U sistemu akumulacije kredita program je uspešno završen kroz akumulaciju odredjenog broja kredita koji označavaju postignutost odredjenih ishoda učenja.

	resursa; finansijama i računovodstvu; u IT; različitim tipovima analiza, funkcija u medjunarodnim i nacionalnim organizacijama

Ilustracija 4-18 Deskriptori za ishode učenja i kompetencije prema ciklusima za oblast poslovne /biznis administracije

Prvi ciklus	
Ključne specifično predmetno orijentisane kompetencije	***Ključne generičke kompetencije***
Studenti treba da budu sposobni da: • koriste i evaluiraju alate za analiziranje u kompanijama i njihovom okruženju • rade u predmetnim specifičnim oblastima kompanije i da budu specijalisti u nekom obimu • imaju samosvest • su sposobni da argumentuju principe koje će koristiti u nalaženju rešenja problema pretežno na operacionalnom i taktičkom nivou • brane predložene solucije • pripremaju odluke koje se donose pretežno na operacionalnom i taktičkom nivou	• bazično znanje profesije • bazično znanje studijske oblasti • sposobnost rada u interdisciplinarnim timovima • kapacitet da primenjuje znanje u praksi • sposobnost da se adaptira u novim situacijama • osnovne kompjuterske veštine • kapacitet da uči • kapacitet da uradi usmenu i pisanu prezentaciju na maternjem jeziku
Drugi ciklus	
Ključne specifično predmetno orijentisane kompetencije	***Ključne generičke kompetencije***
Studenti treba da imaju: • kompetencije prvog ciklusa • veštine koje im omogučvaaju da učestvuju u procesu strateškog odlučivanja • sposobnost da vode istraživanja • sposobnost da rade nezavisno • veštine da realizuju holističku procenu i sposobnost da urade kritiču procesnu strateškog rešenja • veštine da upravljaju promenama • medjunarodna mobilnost i kulturno razumevanje	• kapacitet za analizu i sintezu • reševanje problema • sposobnost samokritike • znanje drugog jezika
Treći ciklus	
Ključne specifično predmetno orijentisane kompetencije	***Ključne generičke kompetencije***
Studenti treba da: • Pokažu sposobnost da alizuju samostalno, originalna istraživanja koja se mogu štampati u jednoj ili više biznis ili predmetnih oblasti u biznis analizi, izboru i implementaciji	• ekspertske veštine u odredjenom predmetu • istraživačke veštine • kreativnost • poštovanje različitosti i multikulture • kritičke i samokritičke veštine

Ilustracija 4-19 Sistem kredita u okviru studija (ESPB- Evropskog sistema prenosa bodova)

Ciklus	ESPB krediti (25-30 nastavnih časova)
Prvi	Uglavnom 180, mada nekoliko 240
Drugi	60,90 ili 120 (normalno)
Treći	Većina 3 godine

Programi prvog ciklusa, prema nalazima *Tuning* projekta treba da se fokusiraju na sticanje opšteg znanja da bi studenti mogli da steknu poslovna znanja i veštine za rad u kompanijama u kojima se mogu realizovati ove funkcije. Pored toga studenti moraju da upoznaju odredjen broj instrumenata podrške, zatim organizacijske i komunikacijske veštine i da steknu sposobnost da strukturiraju probleme biznis organizacija. Da bi ovo postigao student treba da bude uključen u različite nastavne metode kao što su tradicionalna nastava i vežbe, zatim seminari, projekti, jednostavni praktični medjufunkcionalni problemi koji se sreću u kompanijama. To sve treba da omogući da studenti steknu iskustva u metodama procene, da nauče da dokumentuju ishode učenja koje su postigli. Studenti treba da budu sposobni ne samo da dokumentuju svoje bazično znanje već da imaju sposobnosti da koriste instrumente za podršku, da organizuju svoj rad, da komuniciraju, argumentuju svoje rezultate i preporuke.

U drugom ciklusu studenti treba da nauče da koriste odgovarajuće instrumente da rešavaju probleme, da organizuju i komuniciraju i da predstavljaju svoja rešenja.

4.6.2.3 Moduli i modularizacija

Nastava i učenje se organizuju i realizuju kroz module, odnosno specifične, integralne segmente ili pakete učenja koji vode ka profesionalnoj kompetentnosti i u kojem su disciplinarne i predmetne granice u prezentaciji i usvajanju sadržaja veoma fluidne ili čak ukinute. Moduli su posebni segmenti ili paketi učenja koji vode do postignuća definisanih ishoda učenja. Oni su relativno nezavisne jedinice učenja i kao takvi se mogu organizovati i sticati samostalno ili u sklopu širih programskih, odnosno organizacionih celina. Svojom strukturom moduli obezbeđuju sticanje raznovrsnih znanja i kompetencija, razvoj odgovarajućeg seta veština i međudisciplinarno i međupredmetno povezivanje različitih sadržaja.

Razlozi za modularizaciju u obrazovanju su brojni i raznovrsni. Modularizacija u prvom redu omogućava:

- veću fleksibilnost u planiranju i organizaciji obrazovanja,
- veću ekonomsku efikasnost obrazovanja,
- bolju prilagođenost potrebama tržišta rada i konkretnih radnih sredina i poslova,
- bolju vertikalnu i horizontalnu prohodnost u obrazovanju,
- adekvatniji način da se premosti razlika između školskih (akademskih) kvalifikacija i iskustvom stečenih radnih kompetencija i znanja,
- veću prilagođenost individualnim potrebama i mogućnostima učenja,

- stvarni izbor vlastitog tempa i puta učenja i sticanja kvalifikacija i radnih kompetencija,
- kontinuirano obrazovanje i mogućnost diskontinuiranog sticanja kvalifikacija i radne osposobljenosti.

Moduli mogu biti samostalni ili deo širih programskih, odnosno organizacionih celina. Dizajnirani su na osnovu srodnih i komplementarnih principa, različitih obrazovnih zahteva i definisanih tematskih zadataka.

Moduli mogu da obuhvate više različitih disciplina, s tim da svaka od disciplina ima jasno definisane ciljeve i zadatke. Granice između disciplina nisu oštro određene već omogućavaju prožimanje, korelativnost i stvaranje jedinstvenog modularnog obrazovnog paketa.

GLAVA V

Visoko obrazovanje u Srbiji

5. Bolonjski proces i reforma visokog obrazovanja u Srbiji

5.1 Zakon o visokom obrazovanju - 2005. godine

Dugogodišnje sankcije pod kojima je bila tadašnja Savezna Republika Jugoslavija uslovili su da proces razvoja visokog obrazovanja u Srbiji ima specifičan tok. Odnosno, kao rezultat političkih uslova i dogadjaja, zemlja je ostala izvan reformskih kretanja u Evropi, bez dovoljno informacije i direktnog učešća u procesima koji su bili naročito intenzivirani donošenjem Lisabonske i Bolonjske deklaracije.

Državna zajednica Srbija i Crna Gora ratifikovala je Lisabonsku deklaraciju tek 2003. godine, a na Konferenciji ministara obrazovanja u Berlinu te iste godine (2003) Srbija je i zvanično primljena u Bolonjski proces.

Proces reforme visokog obrazovanja započeo je 2001. godine, a konceptualizovan je u strategiji reforme visokog obrazovanja, 2002. godine. To su bili i preduslovi za pripremu novog Zakona o visokom obrazovanju. U pripremi Zakona uradjene su i analize[94] postojećeg sistema koje su pokazale da je neefikasnost sistema jedan od najvećih problema. Odnosno, dve trećine upisanih studenata nikada ne završi studije, a ona jedna trećina studenata koja diplomira studira u proseku dva puta duže nego što je programom predvidjeno. Identifikovane su i slabosti koje su se odnosile na slab položaj univerziteta u odnosu na položaj fakulteta, na sistem odlučivanja, na akademski sistem, finansiranje, položaj i funkcionisanje viših škola itd. Zakon o univerzitetu donet je 2002. godine i njegov osnovni cilj bio je vraćanje autonomije univerzitetu.

Medjutim, potpisivanjem Bolonjske deklaracije Srbija se pridružila grupi evropskih zemalja koje su se obavezale na koordiniranje svojih politika u oblasti visokog obrazovanja, kako bi do 2010. godine bila uspostavljena Evropska zona visokog obrazovanja, uz očuvanje kulturnih, jezičkih i nacionalnih specifičnosti svake zemlje. To je značilo pripremu novog zakona o visokom obrazovanju kojim bi se uskladio sistem visokog obrazovanja u Srbiji sa principima Bolonjskog procesa.

Kao primarne ciljeve – obaveze u ovom procesu Bolonjska deklaracija je utvrdila sledeće: uspostavljanje sistema uporedivih i lako razumljivih akademskih zvanja, uključujući implementaciju dodatka diplomi; usvajanje sistema visokog obrazovanja zasnovanog na dva glavna ciklusa - stepena školovanja, pri čemu je trajanje prvog najmanje tri godine; uspostavljanje sistema kredita (bodova), kao sredstva za unapređenje slobodnog kretanja studenata unutar ovog prostora, prevazilaženje prepreka za efektivnu

[94] Visoko obrazovanje u Srbiji, uporedni pregled, Ministarstvo prosvete i sporta, AOM, 2004, str.25-44

primenu mobilnosti studenata, nastavnika, saradnika i administrativnog osoblja, kao i unapređenje evropske saradnje u oblasti kvaliteta obrazovanja.

Novi Zakon o visokom obrazovanju donet je polovinom 2005. godine i doneo je novine u raznim segmentima visokog obrazovanja. Za ovu priliku posebno je značajno naglasiti da je Zakon predvideo niz rešenja kojima se ostvaruje usaglašavanje sa principima Bolonjske deklaracije, posebno kada je reč o uvodjenju dva ciklusa/stepena studija, uvodjenju diplome Bačelor i Master, uvodjenje dodatka diplome, uvodjenje Evropskog sistema prenosa bodova (ESPB), definisanju ishoda učenja, itd. Predvidjeno je da se visoko obrazovanje ostvaruje kroz akademske i strukovne studije a na osnovu odobrenih, odnosno akreditovanih studijskih programa za sticanje visokog obrazovanja. Na akademskim studijama izvodi se akademski studijski program, koji osposobljava studente za razvoj i primenu naučnih, stručnih i umetničkih dostignuća. Na strukovnim studijama izvodi se strukovni studijski program, koji osposobljava studente za primenu znanja i veština potrebnih za uključivanje u radni proces.

Studije prvog stepena su:

- osnovne akademske studije;
- osnovne strukovne studije .

Studije drugog stepena su:

- specijalističke strukovne studije;
- specijalističke akademske studije;
- magistarske akademske studije.

Studije trećeg stepena su doktorske akademske studije.

Zakonom je predvidjeno da se studijskim programom utvrđuju :

- naziv i ciljevi studijskog programa;
- vrsta studija i ishod procesa učenja;
- stručni, akademski, odnosno naučni naziv;
- uslovi za upis na studijski program;
- lista obaveznih i izbornih studijskih područja, odnosno predmeta, sa okvirnim sadržajem;
- način izvođenja studija i potrebno vreme za izvođenje pojedinih oblika studija;
- bodovna vrednost svakog predmeta iskazana u skladu sa
- bodovna vrednost završnog rada na osnovnim, specijalističkim i magistarskim studijama, odnosno doktorske disertacije, iskazana u ESPB bodovima;
- preduslovi za upis pojedinih predmeta ili grupe predmeta;
- način izbora predmeta iz drugih studijskih programa;
- uslovi za prelazak sa drugih studijskih programa u okviru istih ilisrodnih oblasti studija.

Predvidjena je i mogućnost da se određeni akademski studijski programi organizuju integrisano u okviru osnovnih i magistarskih studija. Kada student odlazi da nastavi studije na drugom studijskom programu, ostvareni broj ESPB bodova prenosi se na taj program, u skladu sa opštim aktom samostalne visokoškolske ustanove, odnosno u skladu sa sporazumom visokoškolskih ustanova.

Ove i ostale novine u Zakonu otvorile su niz pitanja i procesa promena u sferi visokog obrazovanja u Srbiji. Ono što je za ovaj rad značajno jeste zakonska obaveza visokoškolskih ustanova da definišu ishode učenja u studijskim programima. To je ujedno jedan od najvećih izazova u daljem razvoju visokog obrazovanja, jer, kao što je već bilo reči, obrazovanje usmereno na ishode je filozofija i pristup obrazovanju, planiranju i programiranju obrazovanja u kome se sve odluke o programu izvode iz ishoda koje treba postići na kraju procesa obrazovanja i nastave, odnosno učenja. To znači da krajnji „proizvod“ definiše celokupan proces. Ishodi određuju program, njegovu strukturu, organizaciju, metode, tehnike i strategije realizacije i kriterijume i načine evaluacije.

5.2 Obrazovanje menadžera na visokoškolskim institucijama u Srbiji

U Srbiji postoji šest državnih univerziteta sa 82 fakulteta i šest privatnih univerziteta sa 40 fakulteta članica.Pored toga, postoje još tri samostalna fakulteta i dve akademije, 49 viših škola čiji je osnivač Republika i 17 privatnih viših škola. Ukupno u Srbiji danas ima 193 više i visoke škole. U toj veoma razgranatoj mreži viših i visokih škola nalazi se veoma veliki broj institucija koje organizuju studije u oblasti menadžmenta. Poslednjih nekoliko godina, došlo je do naglog širenja i otvaranja ustanova i smerova u različitim oblastima menadžmenta. Veliki broj ranijih viših škola transformisao se i otvorio trogodišnje studije (po principima Bolonjskog procesa) za čitav spektar menadžerskih profila - od opšteg menadžemnta do sporta i umetnosti.

Analiza trogodišnjih i četvorogodišnjih osnovnih studija u oblasti menadžmenta na državnim i privatnim visokoškolskim ustanovama pokazuje da se takve studije organizuju na 43 visokoškolske ustanove u Srbiji. Ova analiza je obuhvatila samo visokoškolske ustanove koje je priznalo Ministarstvo prosvete i sporta [95], a razmatrane su samo trogodišnje i četvorogodišnje osnovne studije (prvi ciklus). Dvogodišnje više škole nisu uzete u razmatranje.

Generalni i zajednički zaključak koji bi važio za obe grupacije visokoškolskih programa pokazuje da postoje tri kategorije programa:

- Studije opšteg menadžmenta koji može biti osnovni studijski program ili osnovni smer na visokoškolskoj ustanovi;
- Studije pojedinih oblasti menadžmenta (strategijski menadžment, finansijski menadžment, proizvodni/industrijski menadžment, menadžment usluga, preduzetnički menadžment);
- Studije menadžmenta u pojedinim privrednim granama ili oblastima ljudskog delovanja (turizam, trgovina, hotelijerstvo, sport, umetnost, kultura, ekologija).

U zavisnosti kojoj od ovih kategorija pripadaju studijski programi su različito strukturirani i oblikovani. S obzirom na šarolikost i razudjenost studijskih programa

[95] Prema spisku privatnih fakulteta i viših škola koji se nalazi na sajtu Ministarstva prosvete i sporta - www.mps.sr.gov.yu

teško je bilo izdvojiti zajedničke imenitelje u nastavnim programima za sve visokoškolske institucije. Da bi se što bolje sagledala raznovrsnost menadžerskih studija u Srbiji razdvojeni su, za potrebe ove analize, trogodišnji od četvrogodišnjih visokoškolskih programa i tako su i razmatrani.

5.2.1 Osnovne studije menadžmenta u trogodišnjem trajanju

Osnovna karakteristika trogodišnjih osnovnih studija (Tabela 5-1) u oblasti menadžmenta je šarolikost i raznovrsnost smerova i odseka. Najmanje je studijskih programa koji obuhvataju opšti menadžment, a najvećim delom oblikovani su menadžerski studijski programi u oblasti finansija, poslovne administracije, usluga, finansija i preduzetništva. Za njima slede programi menadžmenta u turizmu, ekologiji, sportu, gradjevinarstvu. Šarolikost studija ogleda se i u broju, vrsti i karakteru studijskih programa i smerova koji se najćešće granaju na više smerova na trećoj godini.

Tabela 5-1 - Visokoškolske ustanove za osnovne trogodišnje studije menadžmenta u Srbiji

Osnovne trogodišnje studije				
Broj	**Fakultet/viša škola**	**Studijska oblast**	**Smer**	**Naziv/titula**
1	Fakultet za internacionalni menadžment Evropski univerzitet u Beogradu	Menadžment	Menadžment	- Menadžer (210 ESPB) Diplomirani internacionalni menadžer (240 ESPB)
2	Medjunarodna viša stručna škola za preduzetništvo, Beograd	Menadžment	Menadžment	- Menadžer u preduzetništvu - Menadžer komercijalista - Asistent menadžera
3	Fakultet za menadžment malih i srednjih preduzeća	Menadžment	Menadžment	- Diplomirani inženjer menadžmenta
4	Fakultet za ekonomiju, finansije i administraciju	Ekonomija Finansije Javna administracija	- Primenjena ekonomija - Finansije i bankarstvo - Menadžment i poslovna administracija - Menadžment javne administracije i lokalne uprave	- Diplomirani ekonomista odgovarajućeg smera Diplomirani menadžer odgovarajućeg smera
5	Fakultet za evropski biznis i marketing Evropski univerzitet u Beogradu	Marketing, biznis	Marketing, biznis	-Diplomirani menadžer evropskog biznisa i marketinga
6	Fakultet za preduzetnički biznis, Univerzitet Union Beograd	Ekonomija i biznis	- Preduzetnički menadžment - Internacionalna ekonomija i menadžment - Preduzetničke finansije	- Diplomirani ekonomista - sa naznakom smera
7	Viša poslovno-tehnička škola, Užice	Preduzetnički menadžment	Preduzetni menadžment	- Menadžer
8	Fakultet za uslužni biznis, Sremska Kamenica, Evropski univerzitet	Menadžment usluga	- Menadžment u sektoru javnih usluga - Menadžment u Sektoru	-Menadžer

			finansijskih usluga - Menadžment u turizmu, sportu i rekreaciji	
9	Fakultet za menadžment nekretnina, Univerzitet Union Beograd	Menadžment nekretnina	- Menadžment prometa nekretnina - Menadžment razvoja i eksplotacije nekretnina - Menadžment rizika i osiguranja nekretnina	- Ekonomista menadžer-sa naznakom smera
10	Viša poslovna škola, Blace	Odsek za menadžment	- Menadžment proizvodnje i usluga - Finansijsko tržište i berza	- Menadžer
11	Beogradska poslovna škola, Beograd	Menadžment	- Menadžment usluga - Menadžment proizvodnje - Menadžment malih i srednjih preduzeća	- Ekonomista
12	Viša poslovna škola, Novi Sad	Menadžment	- Menadžment finansija i računovodstva - Menadžment unutrašnje i spoljne trgovine - Menadžment turizma i ugostiteljstva	- Ekonomista
13	Beogradska bankarska akademija, Beograd, Univerzitet Union	Bankarstvo	- Klasično bankarstvo - Investiciono bankarstvo - Bankarska analiza	- Diplomirani ekonomista - menadzer bankarstva, osiguranja i finansija
14.	FUTURA, Fakultet za primenjenu ekologiju, Beograd, Univerzitet Singidunum	Ekološki menadžment	- Ekološki menadžment	- Ekološki menadžer
15	Fakultet za preduzetni menadžment, Novi Sad, Univerzitet Braća Karić, Beograd	Informacione tehnologije u menadžmentu	-Informacione tehnologije u menadžmentu	-- Bačelor
16.	Beogradska akademija računarskih nauka, Univerzitet Singidunum	Menadžment u informacionim tehnologijama	Menadžment u informacionim tehnologijama	- Diplomirani ekonomista-menadžer bankarstva, origuranja i finansija
17	Mašinski fakultet u Kragujevcu, Univerzitet u Kragujevcu		- Energo i eko menadžment	
18	Fakultet za sport i turizam	Turizam, sport	Menadžment u sportu Menadžment u turizmu	- Menadžer sporta -Menadžer turizma
19	Viša hotelijerska škola, Beograd	Hotelijerstvo	- Hotelijerstvo - Gastronomija - Restoraterstvo - Poslastičarstvo sa pekarstvom	Menadžer hotelijerstva
20	Akademija fudbala Beograd	Sport	- Sportski menadžer	-Viši sportski menadžer
21	Viša politehnička škola, Beograd	Menadžment	- Smer za proizvodni menadžment - Smer za menadžment kvaliteta - Smer za menadžment zaštite životne sredine - Smer za marketing	-Inženjer za proizvodni menadžment - Inženjer za menadžment kvalitetom - Menadžer zaštite životne sredine - Menadžer za marketing

			menadžment - Smer za tehničke sekretare	- Tehnički sekretar
22	Viša poslovna škola Zaječar, Megatrend	Menadžment	- Inženjersko usmerenje - Industrijski marketing - Elektronsko poslovanje	
23	Fakultet za graditeljski menadžment, Beograd, Univerzitet Union	Graditeljstvo	- Menadžment - Gradjevinarstvo - Arhitektura	- Inženjer graditeljstva uz odgovarajući smer

S obzirom na takvu raznolikost pokušali smo da prikažemo postojeće nastavne predmete i oblasti studijskih programa koristeći strukturnu matricu razvijenu u *Tuning* projektu[96] (Tabela 5-2)

Tabela 5-2 Strukturna matrica predmeta i oblasti trogodišnjih osnovnih studija menadžmenta

Sticanje znanja i širenje	**Sticanje znanja i produbljivanje**	**Metodološke veštine/ Kompetencije za učenje i prenošenje**
Ključni moduli Obuhvataju predmete koji daju suštinsku karakteristiku za sticanje titule u ciklusu? Bez kojih kurseva/predmeta se ne može posmatrati sticanje programa na tom nivou - Osnovi menadžmenta/Menadžment - Medjunarodna ekonomija - Mikroekonomija - Makroekonomija - Strategijski menadžment - Finansijski menadžment - Monetarna ekonomija - Poslovna organizacija	**Specijalistički moduli** To su obavezni/izborni predmeti. To su oblasti, kursevi, predmeti koji mogu biti identifikovani - horizontalno-vertikalno - kao potrebni za studije? (Vertikalno- specijalizacija u matičnom smeru kao produbljivanje;Horizontalno - interdisciplinarno, širenje bočno;Usmerenje na predmetnu oblast što znači uključivanje dodatnih oblasti i širenje - Institucije EU - Poslovna politika - Organizacija rada - Organizacija preduzeća - Ekonomika preduzeća - Menadžment u oblastima (hotelijerstva,turizma, ugostiteljstva, informacionih	**Moduli podrške** Potrebni su da bi se razumela odredjena pitanja, problemi, i razmotrili na različite načine. Ovo mogu biti i kvantitativni moduli -Matematika -Računovodstvo -Upravljačko računovodstvo - Finansijsko računovodstvo - Menadžersko računovodstvo -Statistika -Informaciona tehnologija (u različitim oblicima) -Uvod u informacione sisteme - Ekonomska matematika - Kvantitativne metode i modeli - Informacioni sistemi preduzeća

[96] Matrica je primenjena i u Zaključku ovog rada kao sredstvo mogućeg strukturiranja studijskog programa u oblasti menadžmenta

	sistema, eko menadžment, nekretnina, malog biznisa, u obrazovanju, sportu, bankarstvu, umetnosti itd) - Menadžment preduzeća - Operativni menadžment - Menadžment kvaliteta - Menadžment ljudskih resursa - Menadžment projekata - Planiranje menadžmenta - Personalni menadžment - Finansijska grupa predmeta(javne finansije, korporatvine finansije, finansijska tržišta itd) - Tehnologija odlučivanja i planiranja - Sociologija - Preduzetništvo - Osnovi marketinga - Psihologija - Poslovna etika - Privredno pravo - Ekonomska geografija - Turistička geografija - Elektronski biznis - Tehnološko i komercijalno poznavanje robe - Poslovno pravo - Bankarstvo - Upravljanje projektima - Upravljanje javnim sektorom - Specifični predmeti za smer (iz oblasti npr. ekologije, gradjevine, bankarstva, industrije, informacionih tehnologija, umetnosti, inženjerskih nauka, agronomije, prirodnih i društvenih nauka)	
		Organizacioni i komunikacioni moduli Kako pojedinac da uči i organizuje sebe? Kako da prezentuje ono što zna na najbolji način? - Strani jezici - Organizaciono ponašanje

		- Menadžersko odlučivanje - Poslovne komunikacije - Poslovno odlučivanje - Poslovne veštine Kao izborni - menadžerske veštine
		Transferni/Prenosni moduli Kako teorija korelira praksi? Kako pojedinac može da primeni odredjenu teoriju u praksi? Koje su metode? - Stručna praksa -Projekat - Diplomski rad

Osnovni problem u ovakvoj analizi jeste što se matrica strukturira na osnovu naziva i ne održava u punoj meri sadržaja predmet. Svakako da bi tek analiza sadržaja obezbedila najobjektinviju matricu i ukupnu sliku studijskih programa menadžmenta. Medjutim, i ovakvo strukturiranje matrice pokazuje da najveći broj predmeta pripada kategoriji specijalističkih modula, čak i ako zaključimo da u nekim programima jedan broj specijalističkih modula čine u isto vreme bazične module tih disciplina što je posledice široke disciplinarne razudjenosti studija menadžmenta (turizam, usluge, finansije). Takodje, pojavljuju se i predmeti koji imaju slične ili dodirne nazive i tek analizom sadržaja bi se utvrdio stepen sličnosti.

Ono što možemo da zaključimo jeste najviše sličnosti i saglasnosti medju visokoškolskim institucijama je u dve kategorije modula - grupi ključnih modula i grupi modula podrške. Najveći broj institucija ima slične čak i iste bazične predmete i predmete podrške. Medjutim, najmanja saglasnost i najmanja prisutnost u nastavnim planovima jeste u kategoriji organizacijskih i komunikacijskih modula u okviru koje bi trebalo da se nadju veštine i direktno osposobljavanje budućih menadžera u oblasti veština. Sve visokoškoslke ustanove imaju obavezne strane jezika (jedan, dva ili tri) ali samo mali broj njih ima neku od veština kao obavezni predmet. Ako i postoje to je jedna od navedenih veština koje su prikazani u rethodnoj tabeli. U nekim institucijama postoje veštine u formi izbornih predmeta.

To pokazuje da se veštine kao izdvojeni studijski programi ili discipline relativno malo nalaze u nastavnim programima što implicira zaključak da se one ne izučavaju dovoljno ili se izučavaju u okviru pojedinih specijalisitčkih predmeta ili su studije više orijentisane na pružanje teorijskog znanja ili se osposobljavanje menadžera ostvaruje u okviru prakse. U svakom slučaju može se zaključiti da nema dovoljno obaveznih a ni izbornih studijskih programa, predmeta ili kurseva u kojima bi budući menadžeri sticali veštine koje traže od njih poslodvaci, tehnologija i razvoj privrede i društva.

Transferni moduli postoje u najvećem broju institucija ali se razlikuju po obimu, fondu i realizaciji prakse.

5.2.2 Osnovne studije menadžmenta u četvorogodišnjem trajanju

Ako pogledamo osnovne studije menadžmenta u četvorogodišnjem trajanju dobićemo relativno sličnu sliku (Tabela 5-3). Ovu grupu visokoškolskih ustanova čine 22 visokoškolske institucije medju kojima razlikujemo dve velike grupe institucija. Prvu grupu institucija (devet) čine visokoškolske institucije koje organizuje studije menadžmenta kao opštu studijsku oblast i koja se grana u niz različitih smerova. Najveći broj smerova u ovoj kategoriji visokoškolskih ustanova odnosi se na opšti menadžment, operacioni i medjunarodni menadžment.

Drugu grupu ustanova (13 institucija) čine institucije koje organizuju studije u različitim oblastima i delatnostima - preduzetništvu, inženjerstvu/tehničkim naukama, finansijama, bankarstvu, uslugama, hotelijerstvu, turizmu, umetnosti i odbrani. Najveći broj institucija i u ovoj drugoj grupi ima različite smerove koji se granaju najčešće od treće godine.

Tabela 5-3 Visokoškolske ustanove za osnovne četvorogodišnje studije menadžmenta u Srbiji

Osnovne četvorogodišnje studije menadžmenta				
Broj	**Fakultet/viša škola**	**Studijska oblast**	**Smer**	**Naziv/titula**
1	Fakultet za menadžment, Univerzitet Braća Karić, Beograd	Menadžment	- Strategijski menadžment - Menadžment u finansijskom sektoru - Menadžment u javnom sektoru	- Diplomirani ekonomista-menadžer odgovarajućeg smera
2	Fakultet organizacionih nauka, Univerziteta u Beogradu	Menadžment	- Operacioni menadžment - Menadžment	
3	Ekonomski fakultet, Beograd, Univerzitet u Beogradu	Menadžment	- Menadžment - Trgovinski menadžment i marketing	- Diplomirani ekonomista
4	Ekonomski fakultet u Kragujevcu, Univerzitet u Kragujevcu	Menadžment	- Opšti menadžment - Medjunarodni menadžment	- Diplomirani ekonomista
5	Ekonomski fakultet u Subotici, Univerzitet u Novom Sadu	Menadžment	- Menadžment	- Diplomirani ekonomista
6	Fakultet za menadžment i poslovnu ekonomiju, Novi Pazar, Internacionalni univerzitet u Novom Pazaru	Menadžment Poslovna ekonomija	Odsek za menadžment: - Smer za menadžment javnog sektora - Smer za biznis administraciju - Smer za menadžment ljudskih resursa	- Ekonomista ili diplomirani ekonomista menadžer odgovarajućeg smera

			- Smer za medjunarodni biznis menadžment - Smer za konsalting menadžment Odsek za poslovnu ekonomiju: - Smer za menadžment i preduzetništvo	
7	Fakultet za menadžment, Zaječar, Megatrend	Menadžment	- Menadžment - Agromenadžment - Finansijski, bankarski i berzanski menadžment - Menadžment u zdravstvu	Diplomirani ekonomista uz naznaku smera
8	Fakultet za menadžment, Valjevo, Megatrend	Menadžment	- Menadžment - Agromenadžment - Finansijski, bankarski i berzanski menadžment - Menadžment u zdravstvu	Diplomirani ekonomista uz naznaku smera
9	Fakultet za preduzetni menadžment, Novi Sad, Univerzitet Braća Karić, Beograd	Preduzetni menadžment	- Preduzetni menadžment	-Diplomirani inženjer za preduzetni menadžment
10	Fakultet tehničkih nauka, Univerzitet u Novom Sadu	- Industrijsko inženjerstvo i menadžment - Inženjerstvo zaštite životne sredine	- Preduzetni menadžment - Tehnološki menadžment -Investicioni menadžment -Energetski menadžment - Informacioni menadžment - Menadžment kvaliteta i logistike - Ekomenadžment-upravljanje zaštitom životne sredine - Inženjerstvo životne sredine - Menadžment elementarnim nepogodama i akcidentima	-Diplomirani inženjer (bačelor) sa naznakom smera
11	Tehnički fakultet u Boru, Univerziteta u Beogradu	Menadžment	- Industrijski menadžment - Internacionalni biznis	-Diplomirani inženjeri industrijskog menadžmenta
12	Fakultet za industrijski menadžment, Kruševac, Univerzitet Union	Industrijski menadžment	- Inženjersko-proizvodni - Inženjersko-informatički - Ekonomski	- Diplomirani industrijski menadžer (240 ESPB) - Industrijski menadžer
13	Agronomski fakultet, Čačak		- Menadžment u poljoprivredi	-Diplomirani inženjeri menadžmenta u poljoprivredi
	Ekonomski fakultet u Nišu, Univerzitet u Nišu	Ekonomske nauke	- Finansijski menadžment	- Diplomirani ekonomista
14	Fakultet za finansijski menadžment i osiguranje, Univerzitet Singidunum Beograd	Finansijski menadžment Osiguranje	- Finansijski menadžment - Osiguranje - Revizija	- Diplomirani ekonomista; menadžer za oblast finansija i bankarstva, menadžer revizije ili menadžer

				osiguranja
15	Fakultet za trgovinu i bankarstvo "Janićije i Danica Karić", Univerzitet Braća Karić, Beograd	Trgovina Bankarstvo	- Trgovinski - Bankarski - Računovodstveno-revizorski	- Diplomirani ekonomista-menadžer odgovarajućeg smera
16	Fakultet za turistički i hotelijerski menadžment, Univerzitet Singidunum Beograd	Menadžment u turizmu i hotelijerstvu Turizam	- Turistički menadžment - Hotelijerski menadžment	- Diplomirani ekonomista-menažer za turizam ili hotelijerstvo
17	Fakultet za menadžment u sport, Univerzitet Braća Karić, Beograd	Menadžment u sportu		- Diplomirani menadžer u sportu - Diplomirani menadžer trenažne tehnologije
18	Akademija umetnosti , Univerzitet Braća Karić, Beograd	Umetnost	- Menadžment u kulturi i umetnosti	- Diplomirani menadžer u kulturi i umetnosti
19	Akademija lepih umetnosti, Beograd	Umetnost	- Menadžment umetničke produkcije - Menadžment masovnih medija	- Diplomirani art menadžer - Diplomirani menadžer masovnih medija
20	Fakultet dramskih umetnosti, Univerziteta Beograd	Umetnost	- Menadžment i produkcija u pozorišu, radiju i kulturnim delatnostima	- Diplomirani menadžer
21	Fakultet za kulturu i medije Megatrend	Umetnost, mediji	- Menadžemnt u kulturi - Menadžment u medijima	- Diplomirani menadžer u kulturi - Diplomirani menadžer medija
22	Fakultet civilne odbrane, Beograd, Univerzitet u Beogradu	Odbrana	-Menadžment ljudskih i socijalnih resursa - Bezbedonosni menadžment	- Diplomirani menadžer ljudskih i socijalnih resursa

Kao i u prethodnoj grupi ustanova pokušali smo da prikažemo postojeće nastavne predmete i oblasti studijskih programa koristeći strukturnu matricu razvijenu (Tabela 5-4).

Tabela 5-4 - Strukturna matrica predmeta i oblasti četvorogodišnjih osnovnih studija menadžmenta

Sticanje znanja i širenje	**Sticanje znanja i produbljivanje**	**Metodološke veštine/ Kompetencije za učenje i prenošenje**
Ključni moduli Obuhvataju predmete koji daju suštinsku karakteristiku za sticanje titule u ciklusu? Bez kojih kurseva/predmeta se ne može posmatrati sticanje	**Specijalistički moduli** Obavezni/izborni To su oblasti, kursevi, predmeti koji mogu biti identifikovani - horizontalno-vertikalno - kao potrebni za studije?	**Moduli podrške** Potrebni su da bi se razumela odredjena pitanja, problemi, i razmotrili na različite načine. Ovo mogu biti i kvantitativni moduli

programa na tom nivou - Osnovi menadžmenta/Menadžment - Osnovi ekonomije (Nacionalna ekonomija) - Medjuanrodna ekonomija -Mikroekonomija - Makroekonomija - Strategijski menadžment - Finasijski menadžment - Monetarna ekonomija - Poslovna organizacija - Tržišna ekonomija	(Vertikalno- specijalizacija u matičnom smeru kao produbljivanje; Horizontalno interdisciplinarno, širenje bočno; Usmerenje na predmetnu oblast što znači uključivanje dodatnih oblasti i širenje - Institucije EU - Pravo EU - Poslovna politika - Organizacija rada - Organizacija preduzeća - Ekonomika preduzeća - Ekonomika poslovanja - Teorija i politika cena - Teorija i metodologija odlučivanja - Menadžment oblastima (hotelijerstva,turizma,trgovine ugostiteljstva, informacionih sistema, eko menadžmentu,industriji nekretnina, malog biznisa, u obrazovanju, osiguranju, reviziji, sportu, bankarstvu, agraru,umetnosti itd) - Marketing u oblastima (turizam,usluge, medjunarodni , industrijski marketing) - Odnosi sa javnošću - Menadžment preduzeća - Operativni menadžment - Menadžment kvaliteta - Menadžment ljudskih resursa - Menadžment projekata - Planiranje menadžmenta - Personalni menadžment - Menadžment investicionih procesa - Projektni menadžment - Finansijska grupa predmeta(javne finansije, korporatvine finansije, finansijska tržišta , finansijski i devizni menadžment u turizmu, upravljanje finansijama,itd)	-Matematika -Računovodstvo -Upravljačko računovodstvo - Finansijsko računovodstvo - Menadžersko računovodstvo -Statistika -Informaciona tehnologija (u različitim oblicima) -Uvod u informacione sisteme - Ekonomska matematika - Kvantitativne metode i modeli - Informacioni sistemi preduzeća

	- Tehnologija odlučivanja i planiranja - Sociologija (Sociologija rada) - Preduzetništvo - Osnovi marketinga - Psihologija (Psihologija rada) - Poslovna etika i komuniciranje - Poslovno pravo - Privredno pravo -Savremeni privredni sistemi - Ekonomska geografija - Turistička geografija - Elektronski biznis - Tehnološko i komercijalno poznavanje robe - Bankarstvo - Istraživanje tržišta - Upravljanje projektima - Upravljanje inovacijama - Upravljanje javnim sektorom - Upravljanje organizacionim promenama - Operaciona istraživanja - Ponašanje i zaštita potrošača (u odredjenoj obalsti) - Specifični predmeti za smer (iz oblasti npr. ekologije, turizma, hotelijerstva, gradjevine, bankarstva, industrije, informacionih tehnologija, umetnosti, inženjerskih nauka, agronomije, prirodnih i društvenih nauka)	
		Organizacioni i komunikacioni moduli (obavezni prdmeti) Kako pojedinac da uči i organizuje sebe? Kako da prezentuje ono što zna na najbolji način? - Strani jezici - Organizaciono ponašanje - Poslovne komunikacije - Tržišno komuniciranje (obavezni i izborni) - Poslovno odlučivanje - Poslovne veštine - Dizajn Kao izborni (timski rad, veštine prezentovanja, vodjstvo i

		motivisanje)
		Transferni/Prenosni moduli Kako teorija korelira praksi? Kako pojedinac može da primeni odredjenu teoriju u praksi? Koje su metode? - Stručna praksa -Projekat - Diplomski rad

Osnovni zaključak koji proizlazi iz analize nastavnih planova četvorogodišnjih studijskih grupa jeste da je i dalje najobimnija i najraznovrsnija kategorija specijalističkog modula u kome je u odnosu na trogodišnje programe značajno povećan broj predmeta, što je i razumljivo jer studije traju četiri godine. U ovoj kategoriji je i najveća razlika izmedju trogodišnjih i četvorogodišnjih studija. Bazični modul i modul podršku su pretrpeli male dopune, a najmanje promene su ostvarene u kategoriji organizacionog i komunikacijskog modula.Sve visokoškolske ustanove imaju obaveznu nastavu jednog stranog jezika, a neke imaju i po dva strana jezika. Medjutim kada je reč o veštinama, kao posebnom obaveznom predmetu ili oblasti, on postoji samo na malom broju ustanova i to uglavnom kao predmet pod nazivom - poslovne komunikacije ili poslovne veštine (Fakultet za menadžment BK, Fakultet za finansijski menadžment i osiguranje, Fakultet za turistički i hotelijerski menadžment). Na jednom broju ustanove odredjene menadžerske veštine nude se kao izborni predmeti (FON). Medjutim, osnovni zaključak ove analize pokazuje da se menadžerske veštine ne nalaze kao obavezan predmet (čak ni kao izborni) na većini visokoškolskih institucija u oblasti studija menadžmenta. Možda bi se nalazi ove analize delimično i korigovali nakon suštinske analize sadržaja nastavnih predmeta, medjutim sticanje menadžerskih veština i osposobljavanje studenata za njihovo sticanje je kompleksna aktivnost koja traži samostalnost i posebno mesto u okviru studija. S obzirom na činjenicu da većina i trogodišnjih i četvorogodišnjih studijskih programa imaju praksu, postavlja se pitanje da li je to dovoljno za sticanje potrebnih veština za rad budućeh menadžera.

Zaključci svih pomenutih istraživanja u ovom radu i sve ono što privreda, društvo, tehnologija nameću i traže od menadžera direktno definišu stav da je neophodno povećanje obima i kvaliteta veština koje se izučavaju na studijama, odnosno neophodno je da studenti - budući menadžeri steknu odredjeni nivo osposobljenosti u ključnim menadžerskim veštinama tokom studija.

5.3 Istraživanje – Stavovi, vidjenja i očekivanja sopstvenog ličnog i profesionalnog razvoja studenata Fakulteta za ekonomiju, finansije i administraciju (FEFA)

Tokom školske 2005/06 godine izvršeno je istraživanje na Fakultetu za ekonomiju, finansije i administraciju (FEFA) koje obuhvatilo studente, nastavnike i upravu Fakulteta. Istraživanje je imalo nekoliko ciljeva:

- Da utvrdi stavove i odnos studenata prema nastavnom procesu i programima Fakulteta;
- Da analizira stavove studenata prema svom ličnom profesionalnom razvoju pogotovu u kontekstu razvoja menadžerskih veština;
- Da predloži promene i usavršavanje programa i načina rada kako bi se obezbedila veća efektivnost i efikasnost nastavnog procesa.

5.3.1 Uzorak i metodologija istraživanja

Istraživanje je realizovano u dva ciklusa - i to u zimskom i letnjem semestru. Ukupno je obuhvaćeno 169 studenata sve tri godine osnovnih studija. Posmatrano po semestrima uzorak je obuhvatio:

Zimski semestar:

- Anketirano je 90 studenta, s tim da je 88 upitnika validno, i to: sa I godine =46 ; sa II godine=38; sa III godine =6 studenta
- Od ukupnog broja anketiranih studenata 43 su devojke i 49 muškarci

Letnji semestar:

- Anketirano je 79 studenata, s tim da je 79 upitnika validno i to: sa I godine =49 ; sa II godine=13 ; sa III godine =17 studenta
- Od ukupnog broja anketiranih studenata 36 su devojke i 37 muškarci (6 studenata nije obeležilo pol)

U okviru istraživanja razgovarano je sa velikim brojem studenata tokom različitih aktivnosti (tribine, vannastavne aktivnosti, nastavne aktivnosti), zatim sa upravom Fakulteta (Dekan, prodekani, studentska služba), zatim anketirano je i razgovarano sa 10 profesora i posećeno je 10 časova studijskih predmeta.

Metodologija istraživanja

U realizaciji istraživanja primenjene su sledeće metode:

- Intervjui
- Upitnici/ankete

- Posmatranje nastavnog procesa i drugih različitih aktivnosti
- Ekspertske diskusije
- Razgovori sa studentima

Anketiranje studenata obavljeno je korišćenjem anketnog upitnika koji je imao mešovitu strukturu. Odnosno, upitnik je imao 70% zatvorenih pitanja i 30% otvorenih pitanja. Kod zatvorenih pitanja studenti su se opredeljivali za odgovore koristeći ponudjenu petostepenu skalu saglasnosti (*Potpuno se slažem; Slažem se; Neodlučan sam ; Ne slažem se ; Uopšte se ne slažem*). Otvorena pitanja su im dala mogućnost da izraze i daju svoje komentare i predloge. U obradi upitnika otvorena pitanja su posebno grupisana i predstavljaju dodatak rezultatima koji su dobijeni obradom zatvorenih pitanja.

Pored anketiranja studenata istraživanje je obuhvatilo i posetu i observaciju nastave, časova i drugih aktivnosti na Fakultetu (tribina Lideri, sastanci studenata), zatim razgovore sa predstavnicima Studentske unije, profesorima i upravom Fakulteta.

Upitnik za studente obuhvatio je ispitivanje njihovog odnosa prema:

- Sadržajima studijskog programa
- Realizaciji studijskog programa
- Njihovom ličnom i profesionalnom razvoju kao budućih menadžera.

U skladu sa tim i upitnik koji su oni popunjavali sadržao je pitanja grupisana u tri celine:

- Informacije o programu (sadržaj)
- Realizacija programa
- Lični razvoj

5.3.2 Rezultati istraživanja

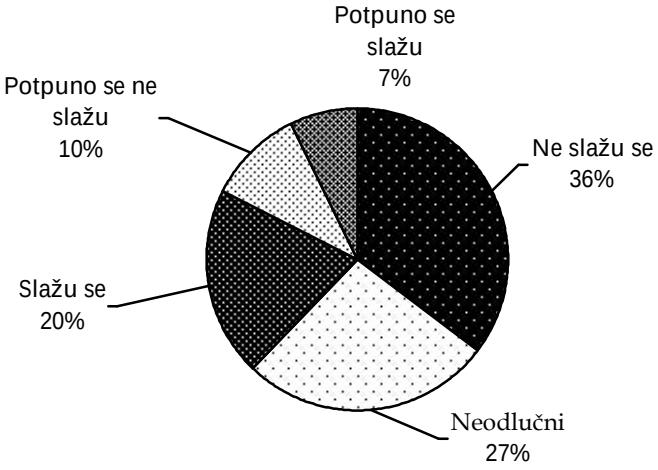
Kako su studenti anketirani u dva ciklusa to su i dobijene dve grupe odgovora, odnosno rezultata, što je omogućilo da se posmatra ne samo ukupan rezultat, već i da se proceni stepen odredjenih promena i napretka u stavovima studenata s kraja zimskog semestra i na kraju letnjeg semestra školske 2005/06. godine.

Sadržaj programa. U odnosu na sadržaj programa studenti su se opredeljivali u odnosu na sledeće ponudjene konstatacije:

1. Programi studija nisu dovoljno teški
2. Ukupan kvalitet programa je zadovoljavajući
3. Program obezbedjuje ostvarenje ciljeva studija
4. Programi predmeta imaju male medjusobne korelacije
5. Izborni predmeti su ograničeni i nedostupni
6. Programi su suviše apstraktni i teorijski

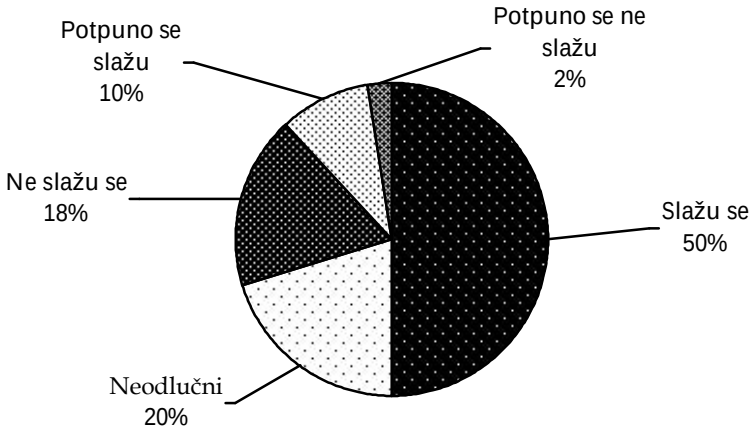
Zbirni rezultati iz oba ciklusa su sledeći:

*1.Programi studija nisu dovoljno teš*ki. U odnosu na ponudjenu konstataciju da programi nisu dovoljno teški najveći broj studenata (36%) se ne slaže sa tim . Ako toj grupi odgovora dodamo i one koje se izričito s tim ne slažu proizlazi da 46% studenata smatra da su programi teški. Programi nisu teški za 27% studenata, ali 27 % njih su neodlučni.



Slika 5-1

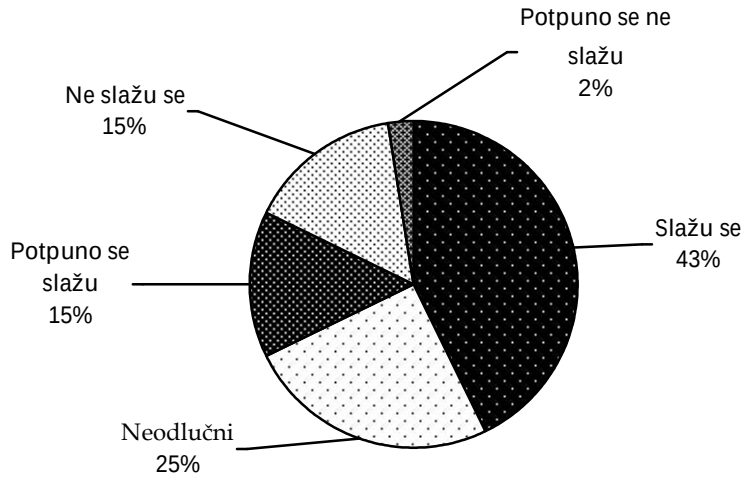
2. *Ukupan kvalitet programa je zadovoljavajući.* U odnosu na kvalitet programa 60% studenata smatra da je kvalitet programa zadovoljavajući. Broj neodlučnih je mnogo manji nego u prethodnoj konstataciji i iznosi 20%. Kvalitetom programa nije zadovoljno 20% studenata.



Slika 5-2

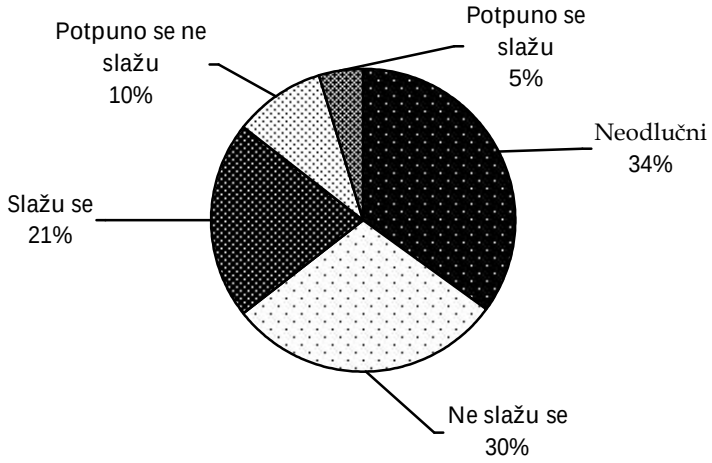
3.Program obezbedjuje ostvarenje ciljeva studija. Koliko i kako studijski program obezbedjuje ciljeve studija posmatrano sa aspekta pojedinca - studenta je jedna od konstatacija koja je dala odredjene naznake kako sebe vide studenti u budućnosti. Najveći broj studenata - 58% smatra da postoji uskladjenost onoga što im nudi studijski

programa sa ličnim ciljevima studija. Medjutim, i dalje je visok procenat onih koji su neodlučni (25%), praktično to je jedna četvrtina studenata. Sa ponudjenom konstatacijom se ne slaže 17 % studenata.



Slika 5-3

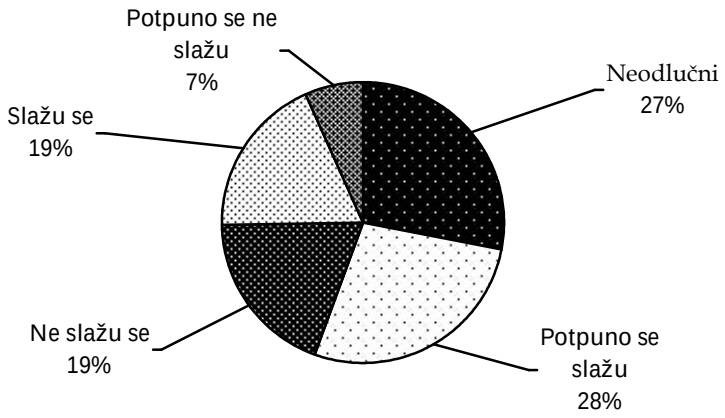
4. *Programi predmeta imaju male medjusobne korelacije.* Najveći broj studenata, njih 40% smatraju da predmeti imaju medjusobnu korelaciju, dok 26% studenata smatra da je ta korelacija mala. Medjutim, i dalje skoro jedna trećina ispitanika je neodlučna (34%).



Slika 5- 4

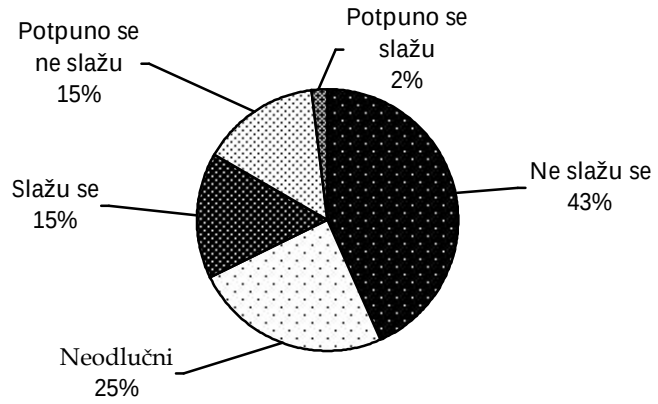
5. *Izborni predmeti su ograničeni i nedostupni.* Grupa odgovora koja se odnosi na izborne predmete je pokazala da najveći broj studenata (47%) smatra da Fakultet treba da im pruži mnogo veće mogućnost izbora. Nešto manje od trećine anketiranih

studenata (26 %) smatra da ima dovoljno izbornih predmeta i izbornih mogućnosti, dok je i dalje oko jedne trećine studenata (27 %) neodlučno.



Slika 5- 5

6. Programi su suviše apstraktni i teorijski. Najveći broj anketiranih studenata (58%) smatra da programi studija nisu suviše apstraktni i teorijski. Za 17% studenata programi su ipak teorijski i apstraktni, dok je i dalje 25 % anketiranih studenata neodlučno.



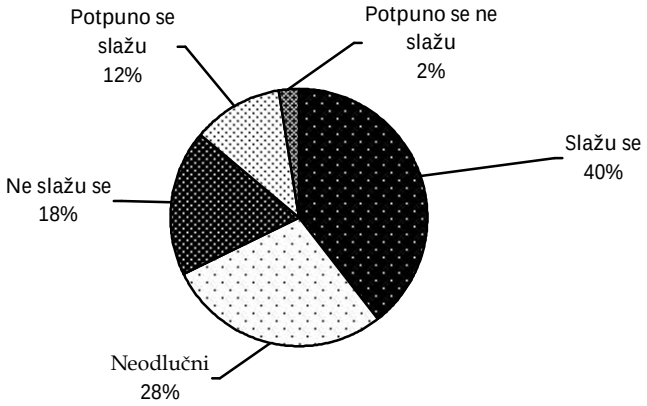
Slika 5-6

Realizacija programa. U odnosu na realizaciju programa studenti su se opredeljivali u odnosu na sledeće ponudjene konstatacije:

7. Predavanja/nastava/ na ovom Fakultetu motivišu studente
8. Postoji mnogo pritisaka na studenta tokom studija na ovom Fakultetu
9. Imam dovoljno vremena i mogućnosti da tokom predavanja/nastave razjasnim stvari koje ne razmem
10. Predavanja/nastava su veliki podsticaj i olakšavaju mi proces učenja
11. Predavanja/nastava mi daju konkretna putstva kako da učim da bih najefikasnije savladao materiju
12. Preporučeni nastavni materijali i literatura su dostupni i mogu da ih nabavim
13. Profesori koriste moderne nastavne metode u svojim predavanjima
14. Profesori mi daju korisna uputstva kako da dodjem da referentnih materijala (biblioteke, internet sajtovi)
15. Oprema fakulteta je zadovoljavajuća i omogućava uspešan nastavni proces

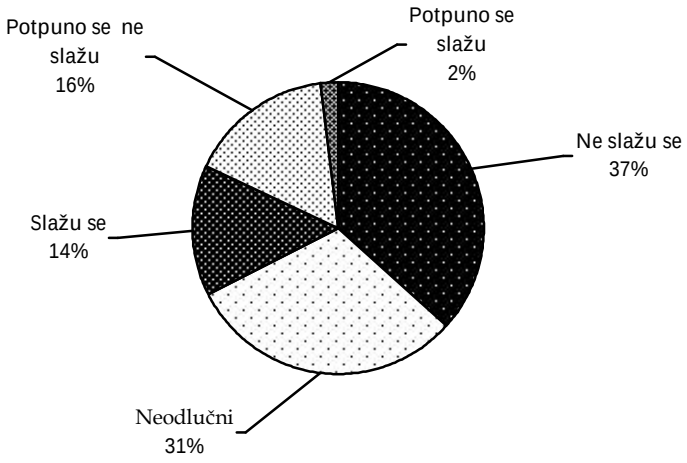
Zbirni rezultati iz oba ciklusa su sledeći:

7. Predavanja/nastava/ na ovom Fakultetu motivišu studente. Više od polovine anketiranih studenata (52%) smatra da ih predavanja motivišu, dok 20% studenata se ne slaže s tim. Kao i u prethodnim odgovorima nešto manje od jedne trećine studenata (28%) je i u ovom odgovoru neodlučno.



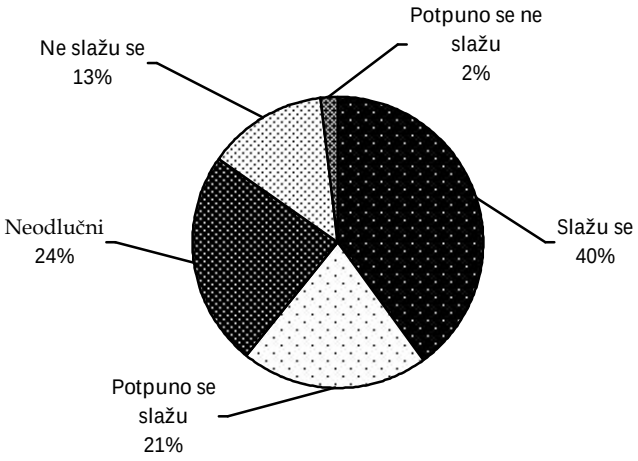
Slika 5-7

8. Postoji mnogo pritisaka na studenta tokom studija na ovom Fakultetu. Ova konstatacija je izazvala, očigledno dileme i uticala da se poveća broj neodlučnih studenata (31%). Za 43 % anketiranih studenata ne postoje pritisci tokom studija na Fakultetu, dok za 16% studenata takvi pritisci postoje.



Slika 5- 8

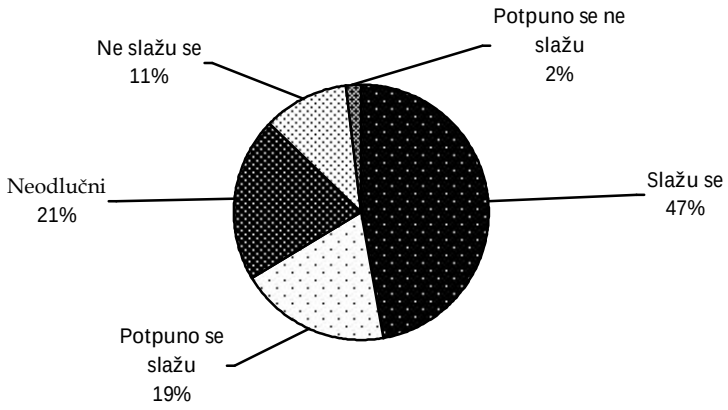
9. Imam dovoljno vremena i mogućnosti da tokom predavanja/nastave razjasnim stvari koje ne razmem. Mogućnost interakcije izmedju studenata i profesora na Fakultetu je nešto s čime se slaže većina anketiranih studenata (61%). Čak se i grupa tradicionalno neodlučnih studenata smanjila i ima ih 24%. Sa ovom konstatacijom ne slaže se samo 15% anketiranih studenata.



Slika 5-9

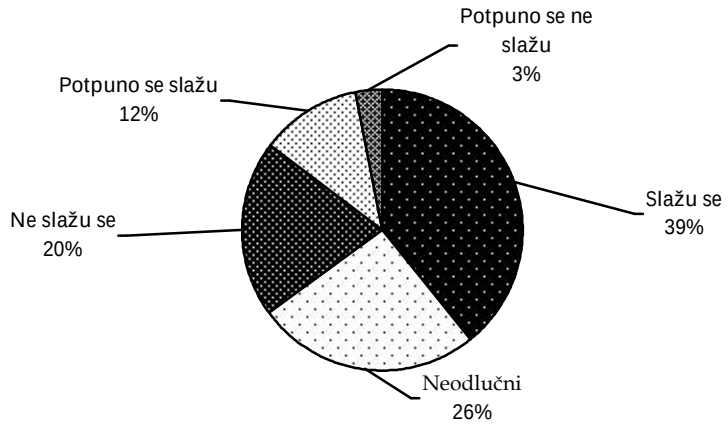
10. Predavanja/nastava su veliki podsticaj i olakšavaju mi proces učenja. Odgovori studenata na ovu konstataciju nastavili su trend prethodne konstatacije jer je 66% anketiranih potvrdilo da su im predavanja veliki podsticaj i da im olakšavaju

proces učenja. Sa tim se ne slaže 13% studenata, a broj neodlučnih se još više smanjio i iznosi 21%.



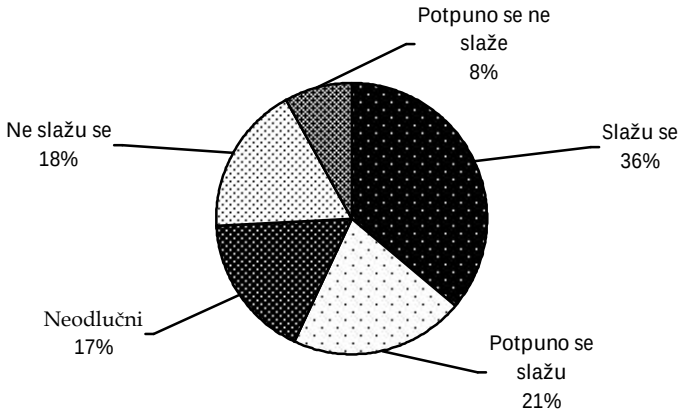
Slika 5-10

11. Predavanja/nastava mi daju konkretna uputstva kako da učim da bih najefikasnije savladao materiju. Nešto više od polovine anketiranih studenata slaže se sa konstatacijom (51%), dok se 23% studenata ne slažu. Ponovo se povećala grupa neodlučnih studenata i iznosi 26%.



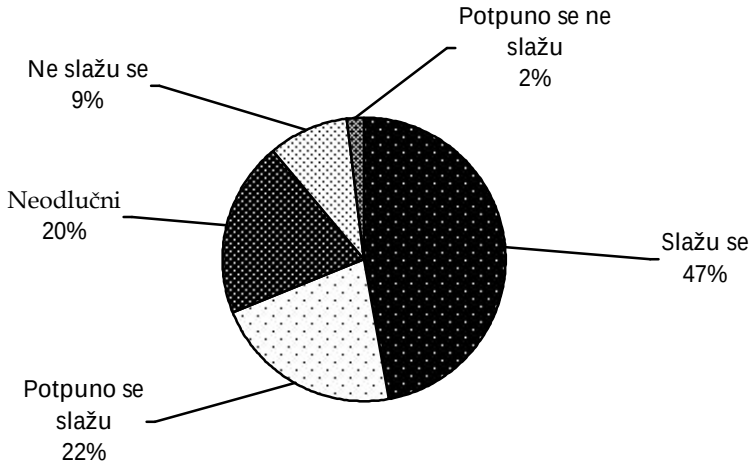
Slika 5-11

12. Preporučeni nastavni materijali i literatura su dostupni i mogu da ih nabavim. Najveći broj anketiranih studenata (57%) smatra da su preporučeni nastavni materijali i literatura dostupni, 26% studenata se ne slaže, a 17% su neodlučni.



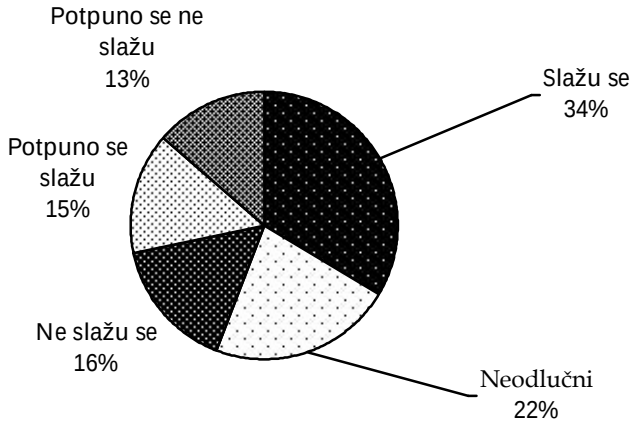
Slika 5-12

13. Profesori koriste moderne nastavne metode u svojim predavanjima. I ova konstatacija donosi najveći procenat slaganja studenata (69%) dok se samo 11% studenata ne slaže, a 20% je neodlučno.



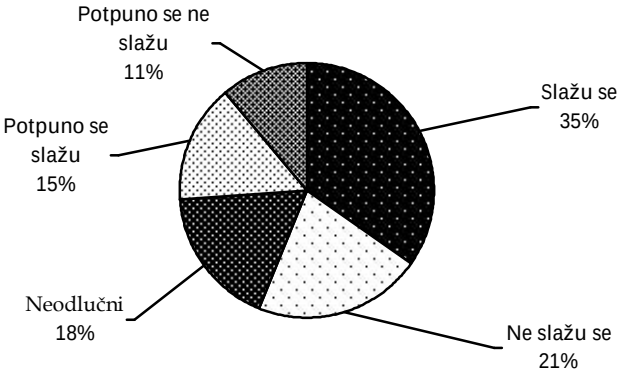
Slika 5-13

14. Profesori mi daju korisna uputstva kako da dodjem da referentnih materijala (biblioteke, internet sajtovi).Sa ovom konstatacijom se slaže 49% studenata, dok se 29% studenata ne slaže. Grupu neodlučnih čini 22%.



Slika 5-14

15. Oprema fakulteta je zadovoljavajuća i omogućava uspešan nastavni proces. Tačno polivina ispitanih studenata (50%) smatraju da je oprema Fakulteta zadovoljavajuća, s tim se ne slaže 32% studenata, a neodlučnih je 18%.



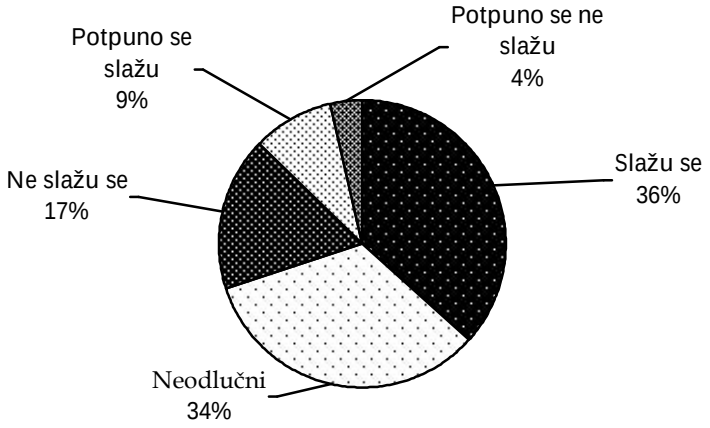
Slika 5-15

Lični razvoj. Oblast ličnog razvoja obuhvatila je stavove studenata prema sopstvenom razvoju posebno u oblasti sticanja odredjenih veština - komunikacije, timskog rada, analitičkih veština. Odgovori su pokazali da studenti imaju nešto drugačije stavove nego u prethodne dve grupe odgovorai da nemaju baš jasnu sliku o sopstvenom razvoju. Studenti su se opredeljivali u odnosu na sledeće ponudjene konstatacije:

16. Programi studija i nastava su mi pomogli da razvijem svoje analitičke veštine
17. Programi studija i nastava su mi pomogli da razvijem veštine rešavanja probelma
18. Programi studija i nastava su mi pomogli da razvijem sposobnost da radim u timu
19. Programi studija i nastava su mi pomogli da naučim da planiram
20. Programi studija i nastava su mi pomogli da razvijem veštine komunikacije
21. Programi studija i nastava mi omogućavaju da razvijem liderske veštine

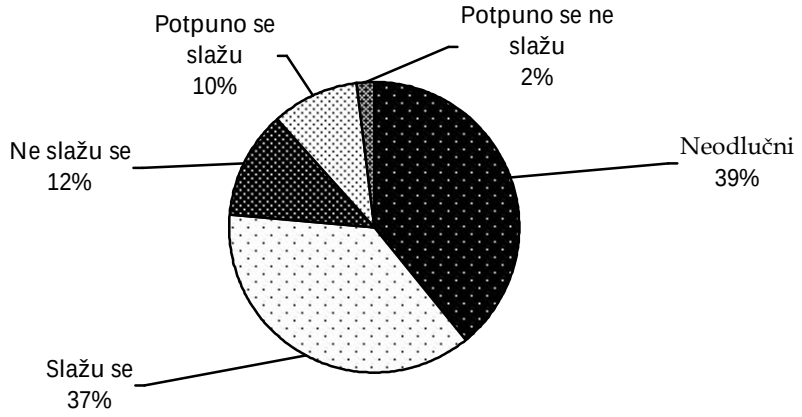
Zbirni rezultati iz oba ciklusa su sledeći:

16. Programi studija i nastava su mi pomogli da razvijem svoje analitičke veštine. Najveći broj studenata našao se u dve kategorije - onih koji se slažu (45%) i nedolučnih (34%). Samo 21% studenata se ne slaže sa ponudjenom konstatacijom. Ovakvi podaci pokazuju da studenti nemaju jasan stav o sopstvenim analitičkim veštinama koje stiču na studijama.



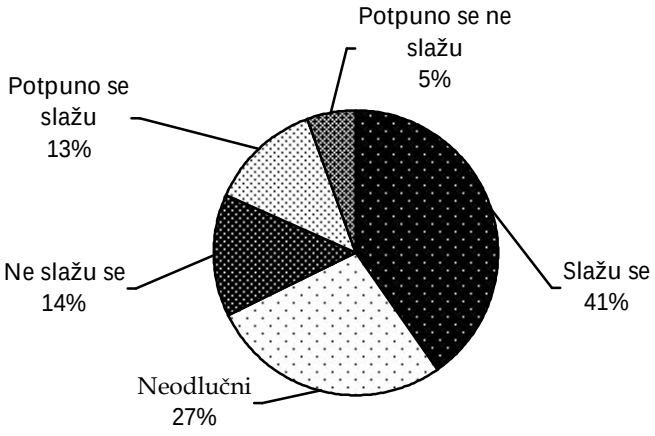
Slika 5-16

17. Programi studija i nastava su mi pomogli da razvijem veštine rešavanja probelma. Ako pogledamo podatke o odgovorima na ovu konstataciju može se zaključiti da je ona unela najviše dilema medju studentima. Čak 39% studenata je neodlučno i ne može da se opredeli da li su dobili veštine rešavanja konflikta. Nešto jasniji je stav studenata koji smatraju da su im programi i nastava pomogli da razviju veštine rešavanja problema (47%), a samo 14% se ne slažu sa konstatacijom.



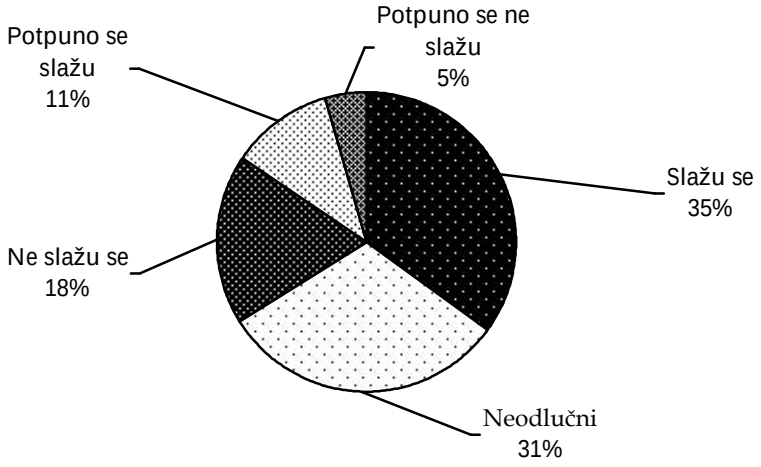
Slika 5-17

18. Programi studija i nastava su mi pomogli da razvijem sposobnost da radim u timu. Kada je reč o veštinama rada u timu više od polovine studenata (54%) smatra da im programi studija i nastava pomažu da razviju veštine timskog rada. S tim se ne slaže 19% studenata dok je 27% neodlučno.



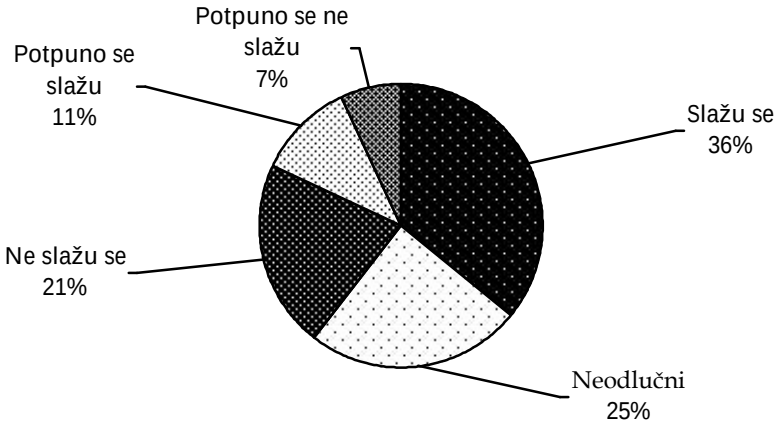
Slika 5-18

19. Programi studija i nastava su mi pomogli da naučim da planiram. I kada je reč o veštinama planiranja veliki broj studenata (31%) je neodlučan i ne može da definiše dali su programi studija uticali na razvoj veština planiranja. Jasan stav i saglasnost o tome ima 46% studenata koji se slažu sa konstatacijom. Medjutim, 23% studenata se ne slaže sa ponudjenom konstatacijom.



Slika 5-19

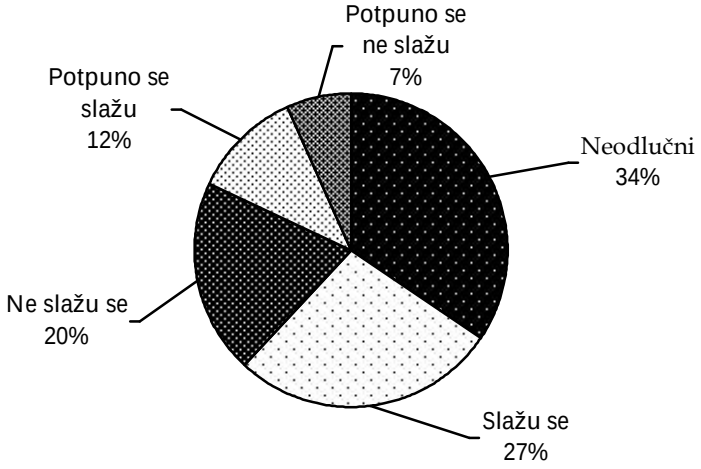
20. Programi studija i nastava su mi pomogli da razvijem veštine komunikacije.



Slika 5-20

Kada je reč o veštinama komunikacije očigledno je da studenti smatraju da im je potrebno više mogućnosti u kojima bi razvijali te veštine. Prema odgovorima, 46% se slaže sa ponudjenom konstatacijom, 25% je neodlučno , a ne slaže se čak 28% studenata.

*21. Programi studija i nastava mi omogućavaju da razvijem liderske veštine.*U ovoj grupi odgovora dominiraju dve kategorije - neodlučni (34%) i oni koji se slažu sa ponudjenim stavom (39%). Ne slaže se 27% studenata.



Slika 5-21

Zaključak

Rezultati dobijeni ovom anketom nude trenutnu sliku odnosa studenata prema sadržajima programa, nastavi i prema sebi samima. Kako je teško u ovakvoj anketi izdvojiti samo treći segment ispitivanja koji se odnosi na lični razvoj studenata (a to je najvećim delom vezano za temu ovog rada) to će i zaključci obuhvatiti sva tri segmenta.

Pre svega, kada je reč o **sadržajima programa** stavovi studenata pokazuju da je najveći broj njih zadovoljan kvalitetom programa (60%) i da su programi uskladjeni sa ciljevima studija, odnosno da im programi omogućavaju da ostvare ciljeve zbog kojih su i upisali Fakultet (58%). Više od polovine studenata (58%) smatra da predmeti nisu suviše apstraktni i teorijski, mada 46 % studenata izražava da su programi teški. U ovoj kategoriji ankete najveće neslaganje studenata odnosi se na kategoriju izbornih predmeta gde čak 47% anketiranih smatra da nema dovoljno izbornih predmeta. Uvodjenje većeg broj izbornih predmeta je inače jedan od predloga koji je i najveći broj studenata dao u okviru otvorenih pitanja. Ono što karakteriše ispitanike jeste prilično "stabilan" broj neodlučnih studenata koji se kreće od 20 do 34% što govori o skoro jednoj trećini studenata koji nemaju stav ili ne znaju šta da izaberu na petostepenoj skali kao mogući odgovor.

U grupi pitanja koja se odnose na **realizaciju programa** odgovori su mnogo konzistentniji, sinhronizovaniji i više usaglašeni. Mnogo je veći stepen saglasnosti medju studentskim odgovorima i mnogo manji broj neodlučnih nego u prethodnoj kategoriji. Nešto više od polovine studenata (52%) smatra da ih predavanja motivišu, dok 43 % smatra da ne postoji mnogo pritisaka tokom studija na njih. Najveći procenat uskladjenih stavova medju studentima jeste u odgovorima koja se odnose na način predavanja profesora, interakciju i saradnju profesora i studenata. Tako da 61 % anketiranih studenata smatra da ima vremena i mogućnosti tokom predavanja da razjasni stvari koje ne razumeju, 66% studenata smatra da im predavanja olakšavaju proces učenja i veliki su podsticaj, a 51% studenata smatra da predavanja daju konkretna uputstva kako da se uči da bi se najefikasnije savladala materija. Najveća saglasnost ostvarena je u stavovima studenata prema nastavnoj opremi koju koriste profesori (69%), zatim u odnosu na obezbedjenost i usmerenost ka nastavnim materijalima (57%). I u okviru ove grupe pitanja postoji već standardna grupa neodlučnih studenata koja se u ovoj grupi pitanja kretala u mnogo većem rasponu odnosno od 17 do 34% , mada je bila manja nego u prvoj kategoriji odgovora.

Kategorija pitanja vezana za **lični razvoj** je mnogo interesantnija za ovaj rad jer daje neke osnovne naznake o mišljenjima studenata u pogledu razvoja veština. Istraživanje je bilo fokusirano na šest ključnih menadžerskih veština - razvoj analitičkih veština, rešavanje problema, komunikacijske veštine, timski rad i liderske veštine. Ove veštine su izabrane na osnovu postojećeg programa Fakulteta i pojedinih oblika nastavnog rada u kojima studenti stiču odredjena iskustva a odnose se na neke od ovih veština (npr. tribina Lideri). Studentski odgovori na pitanja o ličnom razvoju data u zimskom semestru se dosta razlikuju od njihovih odgovora na kraju letnjeg semestra (Tabela 5-5).

Tabela 5-5 Odgovori studenata

Program studija i nastava su studentima pomogli da razviju svoje analitičke veštine	
Zimski semestar	(slažu se 45%) (neodlučni 36%, ne slažu se 19%)
Letnji semestar	(slažu se 48%) (neodlučni 30%, ne slažu se 22%)
Programi studija i nastava su mi pomogli da razvijem veštine rešavanja probelma	
Zimski semestar	(neodlučni 41%, slažu se 41, ne slažu se 17%)
Letnji semestar	(slažu se 49 %) (neodlučni 32%, ne slažu se 19%)
Programi studija i nastava su mi pomogli da razvijem sposobnost da radim u timu	
Zimski semestar	(slažu se 40%) (neodlučni 26%, ne slažu se 24%)
Letnji semestar	(slažu se 58%) (neodlučni 29%, ne slažu se 13%)
Programi studija i nastava su mi pomogli da naučim da planiram	
Zimski semestar	(slažu se 51%) (neodlučni 27%, ne slažu se 22%)
Letnji semestar	(slažu se 41%) (neodlučni 35%, ne slažu se 24%)
Programi studija i nastava su mi pomogli da razvijem veštine komunikacije	
Zimski semestar	(slažu se 42%) (ne slažu se 32%, neodlučni 25%)
Letnji semestar	(slažu se 53%) (neodlučni 25%, ne slažu se 22%)
Programi studija i nastava mi omogućavaju da razvijem liderske veštine	
Zimski semestar	(slažu se 43 %) (neodlučni 33%, ne slažu se 24%)
Letnji semestar	(slažu se 34%) (neodlučni 36 %, ne slažu se 30 %)

Na osnovu podataka datih u prethodnoj tabeli vidi se da je skoro u svim odgovorima (osim na pitanja o liderskim veštinama i veštinama planiranja) stepen slaganja studenata manji u zimskom semestru nego u letnjem semestru. Odnosno, nakon letnjeg semestra studenti su procenili da su bolje osposobljeni za analitičke veštine, veštine rešavanja problema i veštine komunikacije, nego što su to bili na kraju zimskog semestra. Razvoj analitičkih veština jeste jedan od osnovnih postulata i rezultata ekonomske grupe predmeta, što znači da su efekti tih predmeta na kraju godine bili uspešniji nego nakon zimskog semestra. Najuspešniji je bio razvoj veština rada u timu i rešavanja problema gde je procenat saglasnosti studenata bitno veći u letnjem semestru u odnosu na zimski semestar. Medjutim, kada je reč o veštinama planiranja i liderskim veštinama procenat saglasnosti je značajno manji nakon letnjeg semestra nego nakon zimskog semestra. U isto vreme i povećan je broj neodlučnih studenata, naročito u odgovorima koja se odnose na razvoj veština planiranja.

Ono što je posebno zanimljivo u ovoj anketi jeste kategorija neodlučnih studenata koja je u nekim grupama odgovora izrazito dominanatna u odnosu na one koji se ne slažu sa ponudjenim konstatacijama. Ima odgovora u kojima su najdominantnija grupa odgovora - neodlučni (liderske veštine u letnjem semestru). Čak kategorija neodlučnih je procentualno najveća u grupi pitanja -Lični razvoj, što otvara različita pitanja i tumačenja. Veliki broj neodlučnih može da implicira i zaključak da studenti dolaze na fakultet bez jasnih znanja ili naznaka šta su to veštine komunikacije, planiranja, rešavanja problema i liderske veštine. Takodje, ovakvi odgovori otvaraju i pitanja kako studentima pružiti mogućnosti da razviju takve veštine i kako da ih isprobaju pre nego napuste fakultet. Ako uporedimo podatke iz prve grupe pitanja gde su studenti tražili veće mogućnosti u pogledu izbornih predmeta i uključimo njihove predloge dobijene u setu otvorenih pitanja u ovoj anketi može se zaključiti da su studenti veoma zainteresovani za sticanje veština, za praktično osposobljavanje i za direktniju pripremu za buduće zaposlenje. Kao ilustracija može da posluži i set studentskih odgovora na pitanje - šta bi uveli novo na Fakultetu? Najćešći odgovori su bili:

- više praktične nastave i prakse,
- uvođenje novih stranih jezika,
- nastavu informatike (IT kurseve)
- više izbornih predmeta,
- sportske aktivnosti,
- nove stručnepredmete (npr. vezani za berzu, ekonomska dešavanja, finansijska tržišta. investiciono bankarstvo) , finansijski i bankarski predmeti
- posete kompanijama
- sociologiju, psihologiju
- radionice i kurseve
- predmete vezane za razne aspekte kulture
- marketing.

Ono što bi bio zaključak ove ankete, a u kontekstu teme ovog rada jeste da su studenti izrazili potrebu i zahtev da stiču veštine planiranja, komunikacije, timskog rada, kao i analitičke i liderske veštine tokom studija, da ih isprobaju tokom praktične nastave i da steknu mnogo veću osposobljenost za neposredni rad u kompanijama

Slične stavove izneli su i studenti Ekonomskog fakulteta u Beogradu u okviru *benchmarking* analize koju je na ovom fakultetu uradio prof. dr Goran Petković sa saradnicima. Deo rezultata nalazi se u *tekstu Strategija obrazovanja i ekonomska politika (uz Gorana Petkovića autori su i Refik Šećibović i Nebojša Janićijević).*

Ova *Benchmarking* analiza je poredila Ekonomski fakultet po brojnim kriterijumima sa sličnim visoko obrazovnim institucijama u Evropi. Međutim, jedan značajan deo tog istraživanja sastojao se u ispitivanju tri zainteresovana segmenta javnosti: a) nastavnici Ekonomskog fakulteta, b) studenti Ekonomskog fakulteta i c) poslodavci - menadžeri preduzeća u Beogradu. Poslodavci su anketirani iz slučajnog uzorka beogradskih preduzeća generisanog iz baze podataka zvanične statistike onih preduzeća koja su predala završni račun za 2002. godinu. Uzorak je sadržavao listu od 96

preduzeća, a na poziv anketara koji su upitnik nosili u ova preduzeća se odazvalo njih 46, tj. 47,92%.

Prvo pitanje na koje su odgovarali nastavnici, studenti i poslodavci odnosilo se na misiju i viziju fakulteta. **Sve tri grupe** i u oceni sadašnje misije, a posebno u oceni buduće vizije razvoja Fakulteta **iznose stavove da su reforme i modernizacija neophodni.** Ovome posebno doprinosi stav 2/3 anketiranih poslodavaca da su delimično zadovoljni studentima sa Ekonomskog fakulteta.

Sve tri grupe, nastavnici, studenti i poslodavci se slažu da država ima visok uticaj na obrazovni sistem koji treba da opadne. Nadalje, sve tri grupe se slažu da treba da ojača, za sada umereni, uticaj poslodavaca odnosno njihovih kompanija. To je značajan stav koji pokazuje da su i nastavnici i studenti i poslodavci svesni da je umesto da kompanije na obrazovni sistem utiču indirektno, preko države, neophodan sve više direktan uticaj na obrazovne ustanove i to kroz određene vrste partnerstva. Takodje, sve tri grupe se slažu da studenti imaju osrednji uticaj koji treba da ojača (po mišljenju studenata i poslodavaca, da ojača u većem obimu, a po mišljenju nastavnika, da ojača umereno). Ono što je posebno interesantno u ovoj analizi, a ima direktne veze sa temom ovog rada jeste **značajno neslaganje** koje postoji u pogledu opredeljenja šta studenti EF treba da uče. Nastavnici smatraju da osnovu obrazovnog sadržaja treba da čine *ekonomske teorijske discipline, opšteobrazovne discipline a zatim ekonomske specijalističke discipline*. Poslodavci i studenti ovaj redosled vide drugačije, dajući primat *ekonomskim specijalističkim disciplinama*, pri čemu studenti posebno značajno umanjuju značaj *opšteobrazovnih disciplina*. Sve tri grupe podržavaju učenje rada na računaru kao i sticanje drugih veština od značaja za snalaženje studenata u ulozi zaposlenih kao što su: veštine prezentacije, pregovaranja, rešavanja konflikata i sl.

Stručna praksa je potrebna, po mišljenju svih učesnika anlize, i svi se zalažu za duže trajanje ove prakse, pri čemu su nastavnici za 2-4 nedelje prakse godišnje, a poslodavci i studenti za 1-2 meseca. U nekim odgovorima poslodavci izražavaju spremnost da studente prime u svoja preduzeća i takvu spremnost treba na pravi način iskoristiti.

Autori ove analize zaključuju "da poslodavci zahtevaju od Ekonomskog fakulteta da njegovi studenti a njihovi budući zaposleni, raspolažu sa više primenjivih a manje opštih i teorijskih znanja kao i da budu u većoj meri sposobni da svoja znanja odmah primene". Poslodavcima je dakle, potreban «proizvod» koji je u većoj meri «ready-to-use» nego što je to sada slučaj budući da moraju relativno dugo da konkretizuju opšte znanje studenta u svojoj organizaciji (i o svome trošku). Snažniji fokus na primenjena znanja treba se po mišljenju poslodavaca ostvariti ne samo kroz odgovarajući dizajn nastavnih planova i programa koji treba da sadrže više primenjenih a manje opštih i teorijskih disciplina, već i kroz značajnije mesto u nastavi za učenje veština kao i za stručnu praksu.

GLAVA VI

Zaključak

6. Zaključak

Za razliku od razvoja društva i ekonomskog okruženja XX veka, današnje društvo i posebno ekonomija XXI veka su u stalnom procesu promena i nameću neke nove zahteve i principe bitno drugačije od onih koji su dominirali u XX veku, tako da svaki pojedinac, a posebno menadžeri moraju da razmišljaju ne samo o onome što je uspešno danas već paralelno i o onome što je zahtev za sutra. Globalizacija i "nova ekonomija" mogu da donesu više standarde života, bolje usluge i više izbora, ali traže odbacivanje zastarelih "fabrika, ekonomskih sektora čak i nekih veština" koje pojedinci imaju/ odnosno su stekli tokom obrazovanja ili u procesu prethodnog rada. Shodno tome svaki učesnik u procesu obrazovanja ali i u procesu rada postavlja pitanje - šta traži XXI vek sem bazičnih veština čitanja, pisanja i kompjuterske pismenosti?[97] Odgovor bi bio da se pre svega, traži od pojedinca da zna kako da koristi znanja i veštine u kontekstu modernog života. Otuda i zahtev koji se postavlja pred menadžerima - *da moraju da poseduju sposobnost kako bi se suočili ne samo sa promenama već i sa procesom razvoja kako bi uspešno odgovorili na zahteve XXI veka i svrstali se u kategoriju uspešnih menadžera.*

Uticaj informacionih tehnologija na visoko obrazovanje je ogroman, tako da se fokus ovog obrazovanja preusmerava sa mladih na kontinuirano doživotno obrazovanje odraslih. U takvim okolnostima Draker predvidja [98] da će za pet godina veliki deo programa, naročito za direktore i menadžere , biti on-lajn u kome će se pomoću interneta kombinovati prednosti učionica i knjige.

Uspešna ekonomija traži od menadžera da se brzo i lako prilagodjavaju promenljivim potrebama sveta oko njih. I kratko, današnja ekonomija vrednuje i traži široka znanja i veštine, fleksibilnost, multidisciplinarna osposobljavanja, timski rad, rešavanje problema i projektni rad. Odnosno, menadžer budućnosti će "biti diplomata 'čovjek preporoda', onaj koji donosi odluke, pregovara, ubedjuje, zalaže se za konsenzus, on će biti koordinator i strateški planer"[99] Takav menadžer treba da u sebi poveže (Branislav Mašić[100]) "sposobnost kreiranja vizije, misije, ciljeva i strategije i njihove implementacije u život organizacije, upravljanje promenama, komunikativnost, sposobnost da stalno uči, intuitivnost, samouverenost, kreiranje novih vrednosti...".

Ovakvi zahtevi iz sveta ekonomije traže da se i sistem visokog obrazovanja reformiše i uskladi sa onim što traži tržište rada. Kako napraviti taj balans izmedju

---

97 Robert Gilpin. *The Challenge of Global Capitalism*. (Princeton: Princeton University Press), 2000, p. 3.

98 Piter Draker: *Upravljanje u novom društvu*, Adizes, Novi Sad, 2005, str.56

99 Dr Branislav Mašić, *Strategijski menadžment*, Treće dopunjeno izdanje, Univerzitet Braća Karić, Beograd, 2001,str.441

100 Ibid

obrazovnog sistema i zahteva koje pred obrazovanje "isporučuje" privreda, tržište rada i poslodavci, jeste i jedan od suštinskih ciljeva Bolonjskog procesa.

Prema analizama **na tržištu rada** poslodavci i lideri žele zaposlene koji će kontinuirani osavremenjavati i dalje usavršavati svoje veštine i koji će efektivno komunicirati i raditi nezavisno. Novoj privredi potrebni su pojedinci koji poseduju široki rang veština visokog nivoa i sposobnosti kao što su kritičko mišljenje, rešavanje problema , timski rad i veštine donošenja odluka. Jer svet u kome živi današnji svet je sofisticiran i višeznačan. Ljudi treba da imaju veštine visokog nivoa da bi delovali, odgovarali, učili dalje i reagovali na različite promene. Uspešnost svake profesije i svakog pojedinca u velikoj meri će zavisiti od njegove sposobnosti da misli, čini, adaptira se i komunicira kreativno. Normalno, u tim uslovima posebno mesto zauzima tehnologija jer će u budućnosti ona nastaviti da bude glavna snaga na radnim mestima, zajednici i pojedinačnim životima. Za sve pojedince, a posebno za one koji pripadaju sferi menadžmenta neophodno je da razumeju kako koristiti alate tehnologije. Ti alati su: kompjuteri, umrežavanje i druge tehnologije, audio, video i drugi mediji i multimedijalni alati. Ovi alati omogućavaju ljudima da efektivno ostvaruju svoj rad i dnevni život i to za set poslova kao što je budžetiranje, multimedijalni programi, prezentovanje, priprema i procesiranje baza podataka za istraživanja, umrežavanje i komunikacija sa drugima.

Medjutim, kada je reč o tržištu rada u Srbiji onda se pojavljuje niz drugih karakteristka i specifičnosti. Formalno tržište rada u Srbiji karakteriše visoka nezaposlenost, velika prikrivena nezaposlenost, nisko učešće zaposlenosti u privatnom sektoru i veoma niska mobilnost radne snage. Mere države i Vlade za rešavanje ovog pitanja utemeljene su u Nacionalnoj strategiji zapošljavanja koja je doneta 2005. godine. Prema planovima Vlade Republike Srbije definisanim u Strategiji za zapošljavanje, mere za podršku ekonomskom razvoju i povećanju zapošljivosti usmerene su na povećanje kompetentnosti radne snage, kreiranje novih radnih mesta i razvoj preduzetništva, promovisanje fleksibilnosti na tržištu rada, obezbeđivanju socijalne sigurnosti i društvenoj uključenosti.

Da bi se uspostavio stabilan i održiv trend **rasta zaposlenosti,** nepohodna je, pre svega, povećana privredna aktivnost. S tim u vezi bitna je podrška stranim direktnim investicijama i investicionom aktiviranju domaće štednje, preduzetništvu i unapređenju klime za otpočinjanje poslovanja i unapređenje finansijskih podsticaja da bi se rad više isplatio. Aktivne mere za realizaciju Startegije , koje su usvojene proteklih meseci predvidjaju da kada je u pitanju politika tržišta rada, osnova promene politike zapošljavanja je davanje prednosti aktivnim u odnosu na pasivne mere. Ovo predstavlja veliki izazov, posebno imajući u vidu da je, sa odmicanjem procesa restrukturiranja, opšta tendencija rasta učešće izdataka za pasivne mere u ukupnim izdavanjima za politike tržišta rada (trenutno ovi izdaci prelaze 90% ukupnih troškova). Kao jedan od instrumenata transformacije pasivnih u aktivne mere preporučuju se vaučeri (kuponi) za zapošljavanje, kojim bi se u trenutku zapošljavanja nezaposlenog lica omogućio transfer prava na naknadu (odnosno otpremninu) na poslodavca koji ga zapošljava. Takodje, u okviru aktivnosti na prevenciji dugoročne nezaposlenosti, aktivnim merama predvidjaju

se i mere stručnog osposobljavanja, odnosno sticanja **radne prakse**. A radi povećanja radne aktivnosti mladih, i uspešnog uključivanja u tržište rada neposredno posle završetka školovanja, predlaže se i uvodjenje karijernog vođenja i savetovanja na svim nivoima obrazovanja, uključujući i informisanje o stanju i perspektivama na tržištu rada i sadašnjim i očekivanim šansama određenih profesija.

Pored mera i aktivnosti koje će preduzimati Vlada ili njeni subjekti veliki uslov za promenu ovakvog položaja mladih jeste razvoj i mogućnosti privrede i otvaranje novih radnih mesta. Prema projekcijama Mihaila Arandarenka u narednim godinama(do 2012) očekuje postepeno smanjenje nezaposlenosti i značajana rast kvaliteta zaposlenosti. Iako se očekuje rast stope zaposlenosti mladih (15-24 godine) ipak stopa participacije "mlade radne snage će ostati prilično niska", što uzrokuje i stalni rast studentske populacije. Takodje, prognoze najavljuju da će doći vrlo brzo do jaza izmedju veština i obrazovanja koje poseduje radne snaga i posebno koje stiče u sistemu obrazovanja. Taj jaz će se ogledati kako u vrsti obrazovanja, zanimanja i profila koje budu imali oni koji izlaze iz sistema obrazovanja, tako i u pogledu veština kojima oni raspolažu. Jer, ono što je već sada vidljivo na tržištu rada Srbije jeste da konkurentnost ekonomije na tržištu rada, zahteva visok nivo stručnosti i kompetentnosti radne snage koju treba da promoviše i razvije politika zapošljavanja. Povećanje kompetentnosti i zapošljivosti radne snage treba da dovede do ublažavanja ili pada nezaposlenosti i rasta ukupne zaposlenosti i smanjenja regionalnih dispariteta u zapošljavanju. To ima za posledicu da se sve više traže radnici koji imaju veći dijapazon veština, koji imaju sposobnost samostalnog rada, koji su adaptivniji u procesima proizvodnje i koji su polivalentni. Odnosno, promenjen je koncept shvatanja kompetencije i umesto tradicionalnog shvatanja veštine, poslodavci sve više traže i insistiraju više na ukupnim kompetencijama pojedinaca i posebno na njihovim sposobnostima da komuniciraju, rešavaju probleme, rade u timu nego na čistim tehničkim veštinama. Takve veštine omogućavaju vertikalnu i horizontalnu mobilnost radnika na tržištu rada i njihovu adaptivnost na promene u tehnologijama i u novim formama organizacije rada. Ključna znanja, veštine i kompetencije što vode ka zapošljavanju obuhvataju:

- intelektualne sposobnosti,
- društvene i interpersonalne veštine i znanja (komunikacije, timski rad, proces donošenja odluka, preuzimanje odgovornosti);
- poslovne i preduzetničke veštine i znanja (preduzetničke sposobnosti, kreativnost i inovativnost, samozapošljavanje);
- višestruke tehničke veštine i znanja.

Polazeći od osnovnih funkcija menadžmenta, tokom XX veka, razvijen je sistem **obrazovanja menadžera** čiji cilj predvidja da menadžeri treba da nauče kako da planiraju, budžetiraju, organizuju, razvijaju i upravljaju ljudima, da kontrolišu i rešavaju probleme. Za razliku od razvoja društva i ekonomskog okruženja XX veka, današnje društvo i posebno ekonomija XXI veka su u stalnom procesu promena i nameću neke nove zahteve i principe bitno drugačije od onih koji su dominirali u XX veku, tako da svaki pojedinac, a posebno menadžeri moraju da razmišljaju ne samo o onome što je uspešno danas već paralelno i o onome što je zahtev za sutra. Otuda i zahtev koji se

postavlja pred menadžerima - da moraju da poseduju sposobnost kako bi se suočili ne samo sa promenama već i sa procesom razvoja kako bi uspešno odgovorili na zahteve XXI veka i upravljali promenama. Još jedan zahtev se posebno postavlja - to je korišćenje znanja kao osnovnog resursa u budućnosti s obzirom na činjenicu da prognostičari smatraju da budućnost našeg društva zasniva se na proizvodnji, upotrebi i dizajniranju znanja, odnosno da ulazimo u društvo zasnovano na znanju. U takvoj ekonomiji veliki deo radne snage je uključen ne više u fizičku proizvodnju i raspodelu materijalnih dobara, već u njihovo dizajniranje, zatim u razvoj, u tehnologiju, marketing, prodaju i održavanje. Kompanije u tim uslovima se okreću ka kreiranju posebnih sistema i procedura čiji je cilj pribavljanje, memorisanje, diseminacija i korišćenje organizacionog znanja.

Sve to donekle omogućava da zaključimo da najveći izazav u današnjem razvoju mendažmenta jeste kako usvojiti i kultivisati podelu znanja u organizacijama. Eksplicitno znanje je relativno lako kodifikovati i raširiti u organizaciji. Medjutim, sposobnost širenja tacit znanja je mnogo komplikovanije. Svakako, da posebnu dimenziju u tome dobija pitanje uloge obrazovanja i procesa osposobljavanja pojedinca u odnosu na ono što on dobija tokom procesa studija i ono što od njega očekuje ili, bolje rečeno, traži savremena kompanija, posebno "organizacija koja uči". Zahtev ovih kompanija nije da dobijaju pojedince sa što višim nivoom obrazovanja već da budu tako osposobljeni da odmah, nakon ulaska u kompaniju, započnu proces učenja. Taj proces učenja grupa autora (Šećibović, Petković i Janićijević) definiše na sledeći način a koristeći proces transformacije znanja koji je razvio Nanaka :

⇒ ciklus učenja započinje socijalizacijom odnosno učenjem kroz posmatranje, imitiranje, druženje i interakcije sa starijim kolegama na poslu. Od njih novi zaposleni prihvata prećutno znanje koje čini srž organizacionog znanja. Da bi mogli da uče kroz proces socijalizacije novi zaposleni moraju raspolagati već internalizovanim znanjem stečenim u obrazovnom sistemu. Ukoliko su tokom školovanja samo kombinovali znanja umesto da ih internalizuju, diplomirani studenti neće biti sposobni da uspostave komunikaciju sa starijim kolegama koji im prenose implicitna znanja. Prećutno znanje se ne može nadograditi na bazu znanja ex-studenata i sadašnjih zaposlenih koja nije već internalizovana.

Autori zaključuju da sistem obrazovanja mora da obezbedi pojedincima da steknu "internalizovana znanja" čija je suština da je neko eksplicitno znanje potpuno usvojeno i svakodnevno se uključuje u delovanje i rutine. Da bi studenti koji završavaju visokoškolsko obrazovanje to postigli treba da vežbaju ono što uče *(learning by doing*). To konkretno znači da visokoškolske organizacije moraju da uvode nove oblike rada koji bi omogućili takvu aktivnost, odnosno da uvode više interaktivnog rada, simulacije, vežbanje u praksi onoga što se uči i stvaranje drugačije interakcije izmedju studenata i profesora. Svakako, da to otvara pitanja reforme i usavršavanja oblika rada, metode i tehnika ostvarivanja nastavnog procesa na visokoškolskom nivou. Ono što predstavlja vezu izmedju suštine menadžmenta znanja i procesa razvoja organizacija koje uče i Bolonjskog procesa jeste upravo zahtev za drugačijom interakcijom izmedju visokog obrazovanja i tržišta rada i posebno za definisanjem ishoda obrazovanja i kompetencija koje svaki pojedinac koji završava visoko obrazovanje treba da stekne na kraju studija.

Da bi se ostvarilo kvalitetnije povezivanje obrazovanja i tržišta rada i novo vrednovanje kvaliteta visokog obrazovanja potrebno je:

- usaglašavanje vrednosti visokoškolskih diploma i kvalifikacija sa evropskim i svetskim standardima;
- približavanje obrazovanja evropskim programima i standardima;
- planiranje upisne politike u skladu sa potrebama tržišta rada;
- razrada i realizacija ekonomskih mehanizama razvoja sistema visokog obrazovanja;
- formiranje sistema davanja licenci, atestata i akreditacije obrazovnim institucijama.

Visoko obrazovanje treba da pruži:

- potrebno kognitivno i teorijsko znanje kako bi se omogućilo sticanje stručnih (profesionalnih) veština koje postaju sve više sofisticirane s obzirom na tehnološke promene u procesu rada;
- široke kompetencije koje su potrebne ne samo za trenutnu radni aktivnost već i za kontinuirano doživotno osposobljavanje i učenje.

Prema tumačenjima analitičara i teoretičara - mandžer je neko ko radi s ljudima i uz pomoć drugih ljudi koordinira njihov rad da bi postigao organizacione ciljeve. Odnosno, posao menadžera se ne odnosi toliko na sopstveno lično dostignuće već on treba što više da pomogne drugima kako bi oni što uspešnije uradili svoj posao. To bi bio centralni deo menadžerskog posla. Medjutim, menadžer ima u svom delokrugu rada i deo kontrole, praćenja i evaluacije rada tima kojim rukovodi i samog procesa realizacije aktivnosti. To veoma često znači da menadžeri i vrednuju rad članova tima i prate realizaciju posla. Ali, osnovni pritisci koji utiču na razvoj karakteristika i osobina menadžera dolaze najvećim delom iz sfere privrede, tržišta rada i razvoja novih tehnologija što postavlja nove i veoma često teško predvidive zahteve. Kupci i korisnici usluga zahtevaju brze promene i poboljšanja onih usluga koje su im neprihvatljive, a u isto vreme sve razvijeniji tehnološki procesi i sredstva pružaju nove mogućnosti i korisnicima i proizvodjačima i direktno utiču na konkurentnost, profit i opstanak kompanija i svih onih koji daju usluge. Da bi u tom kontekstu menadžer bio uspešan on mora da upravlja svojim ličnim veštinama, da ima znanja, stečene sposobnosti, da ume da koristi najsavremenije tehnike i tehnologije kojima treba da motiviše i inspiriše druge da prihvate njegovo liderstvo i način upravljanja. To znači da je i linija razdvajanja izmedju menadžementa i liderstva fleksibilna i da savremeni menadžer mora da u svoj portfolio ugradi osobine i veštine uspešnog lidera. Takav smer nameće i definisanje savremenog shvatanja liderstva. Ono što bi moglo biti zajedničko za shvatanja liderstva jeste da je to skup procesa koje organizacije stvaraju u svom nastajanju ili ih prilagodjavaju okolnostima koje se značajno menjaju. Liderstvo definiše kako će izgledati budućnost, povezuje ljude sa tom vizijom i inspiriše ih da se to dogodi uprkos teškoćama. Liderstvo uspostavlja pravce, usmerava ljude, motiviše i inspiriše ih. To takodje, znači i da tradicionalno shvatanje liderstva neće više biti aktuleno, odnosno tradicionalno shvatanje da veštine liderstva su nešto sa čime se radja lider i da je to dar koji ima mali broj ljudi

više nije relevantno i napušta se. Jednu od ključnih uloga u razvoju liderstva i sticanju liderskih veština ima i učenje tokom čitavog života.

Da bi takvu ulogu ostvario menadžer mora da poseduje odredjene instrumentalne, interpersonalne i sistemske kompetencije. U okvirima ovih kompetencija, ono što bismo mogli da rezimiramo jeste da postoje tri velike oblasti u kojima menadžer mora da razvija svoje veštine. To su: **razvoj ličnih veština; veštine rada sa drugima i razvoj saradnje; povezivanje sa okolinom u kojoj radi i razvoj sopstvene karijere**.

a) Razvoj **ličnih veština** pokriva široki set veština koje su potrebne menadžeru da bi uspešno ostvario predvidjene zadatke. To su veštine koje se baziraju na stečenim instrumentalnim kompetencijama (kognitivne sposobnosti, metodološke sposobnosti, tehnološke sposobnosti i lingističke sposobnosti). Ipak, ono što treba da čini bazu ili početni nivo njegovih veština jesu *komunikativne veštine i veštine timskog rada* i posebno u sledećim oblastima: *organizacija tima i posla, kreativno mišljenje i efektivna pismenost.* Najvažnije lične veštine i sposobnosti menadžera u okviru ove oblasti su:

- Uspešna komunikativnost
- Uspešno odgovaranje na zadatke
- Sposobnot prioritizacije
- Preuzimanje inicijative
- Usavršavanje procesa

- Jasan i koncizan stil
- Poznavanje gramatike i jezičke strukture
- Znati kako se primenjuju osnovni obrazci i forme u poslovnoj komunikaciji
- Korišćenje primerenog jezika

- Inovativnost u rešavanju teškoća
- Korišćenje imaginacije
- Biti otvorenog uma
- Generisanje i prihvatanje novih ideja
- Razmena ideja sa drugima da bi se dobio konsenzus i saglasnost
- Izazovi starih ideja
- Sposobnost postavljanja pitanja
- Povezivanje kreativnih ljudi

b) Druga velika oblast veština - **odnosi sa drugima i rad sa njima** zasniva se na stečenim interpersonalnim kompetencijama (individualne sposobnosti kao što su društvena interakcija i saradnja). U ovoj oblasti osnovne potrebne veštine bi se mogle grupisati kao veštine - *uticaja na ljude i interakcije sa njima, rada na sebi, rada sa specifičnim kategorijama ljudi i procenjivanja osoblja*

Najvažnije veštine i sposobnosti menadžera u okviru ove oblasti su:

- Sposobnost uspostavljanja uzajamnih odnosa
- Komunikacijske veštine

- Sposobnost uspostavljanja saradnje sa drugima
- Razvoj svoje respektivne uloge
- Logičnost
- Iskrenost
- Pasioniranost
- Adaptivnost
- Fluentnost
- Ljubaznost
- Diksretnost
- Uspešno komuniciranje sa drugima
- Usavršavanje svojih postignuća
- Postizanje profesionalnog uspeha
- Razvijanje pozitivnoh emocionalnog stava
- Rešavanje problema
- Razvijanje liderskih kvaliteta (inspirisati druge, tražiti poboljšanja, podržavati druge, osnaživati druge, postaviti dobre primere)
- Anticipiranje problem ljudi
- Zaustavljanje problema pre eskalacije
- Pomagati ljudima koji imaju porbleme da postanu kooperativni članovi tima
- Komunikacijske veštine za rad sa posebnim grupama
- Sposobnost uspostvaljanja saradnje
- Tehnike i veštine za procenjivanje uspešnosti drugih (Otvorena diskusija, izgradnja poverenja, rešavanje problema
- Jasan i razvijen plan procenjivanja

c) Menadžer mora da ima veoma širok i **izgradjen pogled na celinu okruženja, zatim pristup i razumevanje za klijente i mušterije i norme različitih kultura**, kao i da može da preskoči komunikacijske barijere do kojih može doći. U ovoj oblasti mogu se izdvojiti tri ključne veštine: *upravljanje odnosima sa javnošću, interakcija sa klijentima i mušterijama, razvoj široko shvaćenog menadžmenta (globalni menadžment) i razvoj sopstvene karijere.*

Najvažnije veštine i sposobnosti menadžera u okviru ove oblasti su:

- Razvoj PR veština (komunikacija, briga o klijentima, organizacija dogadjaja i kampanja)
- Veština korišćenja medija
- Produkcija promotivnog materijala
- Prezentacijske veštine
- Veštine orijentisane na klijente
- Planiranje rada sa klijentima
- Razumevanje klijenata
- Partnerstvo
- Upravljane globalnim mrežama i timovima
- Veštine rada sa različitim kulturama

- Traženje mogućnosti za rad na novim tržištima
- Podrška tehnološkom napretku
- Efikasna komunikacija
- Razumevanje različitih kultura
- Otvorenost
- Uspostavljanje balansa izmedju privatnog i poslovnog života
- Dalje usavršavanje.

Ovim menadžerskim veštinama možemo da dodamo i nekoliko najspecifičnijih karakteristika liderstva - brza pokretljivost, složenost poslova i mnogo manje hijerarhije.

Karakteristike uspešnog lidera su:

- Ključne veštine su - odlučnost, vizionarstvo, razumevanje i poverenje
- Lider treba da bude sposoban da koristi ove kvalitete u kombinaciji sa dodatnim veštinama koje su relevantne odredjenim situacijama
- Najbolji lideri razgovaraju i iznose svoju viziju jasno i često. Oni su otvoreni za nove pristupe i ideje , ali znaju i pravac u kome treba da se kreće tim i sama organizacija
- Lideri kreiraju viziju, komuniciraju o tome i vode tim da to postigne.

6.1 Mogući model strukturiranja studijskih programa za obrazovanje menadžera

Uvažavajući sve iznete procene, predvidjanja i praktična iskustva analitičara i teoretičara može se zaključiti da visoko obrazovanje menadžera zahteva posebnu angažovanost visokoškolskih ustanova i onih koji njima rukovode ili realizuju programe.

Komparativna istraživanja novih rešenja u oblasti visokog obrazovanja menadžera, uključujući oba ciklusa, pokazuje da je ovaj oblik obrazovanja moguće strukturirati na dva načina.

a) Prema karakteru i vrsti predmeta i modula mogu se izdvojiti pet zajedničkih grupa modula koji trenutno postoje na evropskim univerzitetima u oba ciklusa. To su:

- **Ključni moduli**, koje čine grupe predmeta koji se vezuju za odgovarajuću nauku (npr. biznis i menadžment, biznis, funkcije biznisa, biznis okruženja, ekonomija);
- **Moduli podrške** koji su komplementarni sa ključnim modulima prema obimu i oni treba da pomognu u pojašnjenju implikacija samih aktivnosti (npr. matematika, statistika, informacione tehnologije);
- **Moduli organizacionih i komunikacionih veština** (npr. jezik, timski rad, menadžment vremena, retorika, strani jezici). Ovo su veštine koje mnogi poslodavci traže;
- **Specijalistički moduli** (glavni, izborni, dodatni) uglavnom predstavljaju liste predmeta koje studenti biraju u skladu sa svojim željama. Predmeti mogu biti različito grupisani - u odnosu na funkcije menadžmenta i biznisa (npr. logistika, marketing, finansije), ili prema tipu preduzeća (mala i srednja preduzeća...) ili prema geografskim oblastima (Pacifik, Rim,

Istočna Evropa), ili prema uslugama biznisa (farmacija, automobilska industrija);

- **Transferzibilni moduli veština** (npr. radno iskustvo,projekti, praksa, disertacija, poslovne igre) obuhvataju oblasti koje treba da omoguće razvoj onih kompetencija koje su potrebne da bi se savladla neusaglašenost izmedju teorije i stvarnosti kako bi se prevazišli problemi koje imaju diplomirani studenti kada odu na tržište rada.

b) Drugi način strukturiranja predmeta i kurseva se primenjuje pretežno za prvi ciklus studija (Bačelor) i ima tri osnovna modula:

- **Modul zajedničke osnove**: tokom prva tri semestra sva četiri programa imaju iste predmete/kurseve u oblastima političke ekonomije, korporativne ekonomije i kvantitativnih metoda i prava.
- **Modul karakterističan za Bačelor programa**: Četvrti semestar i deo petog semestra obuhvataju predmete/kurseve koji obeležavaju karakter izabranog programa. Studenti dublje proučavaju - privatna i državna preduzeća i njihovo funkcionisanje, finansijski sektor, funkcionisanje privrednog sektora, političko-institucionalni i društveni kontekst sa čvrstom orijentacijom na medjunarodni kontekst.
- **Modul koji obuhvata individualizaciju obrazovnog puta**: U petom i posebno u šestom semestru studenti mogu da izaberu kako da završe svoj obrazovni put , na nivou prvog ciklusa studija, opredeljivanjem za izborne predmete/kurseve. Predmete/kurseve mogu da izaberu iz glavne studijske oblasti , ili iz stručnih oblasti ili slobodno da izaberu neke sasvim druge predmete.
-

Mogući model bazične strukture nastavnog programa za studije menadžmenta u oba ciklusa

Ako primenimo strukturnu matricu i u nju uključimo osnovne predmete i kurseve (obavezne i izborne) koji čine jedan visokoškolski studijski program (u oba ciklusa) za obrazovanje menadžera (ovde se pre svega misli na studijski program u sferi ekonomije, menadžmenta ili biznisa) moguća bazična struktura studijskog programa bi bila:

Sticanje i širenje znanja	**Sticanje i produbljivanje znanja**	**Metodološke veštine/ Kompetencije za učenje i primenu**
Ključni moduli ▪ Mikroekonomija ▪ Makroekonomija ▪ Medjunarodna ekonomija ▪ Osnove	**Specijalistički moduli** ▪ Trgovačko pravo ▪ Poslovno pravo ▪ Bankarstvo	**Moduli podrške** ▪ Matematika ▪ Računovodstvo ▪ Informacione tehnologije

menadžmenta ▪ Strategijski menadžment ▪ Poslovna organizacija ▪ Poslovno okruženje	▪ Poslovna organizacija ▪ Korporatvine finansije ▪ Ekonomska geografija ▪ Javne finansije ▪ Tržište kapitala ▪ Poslovna etika ▪ Psihologija ▪ Specijalistička grupa predmeta prema oblasti	▪ Poslovna statistika
		Organizacioni i komunikacioni moduli ▪ Veštine (bazične)kao obavezni predmeti ili oblasti ▪ Veštine komunikacije ▪ Veštinepisanja ▪ Veštine timskog rada, ▪ Veštine rešavanja problema, ▪ Liderske veštine, ▪ Veštine prezentovanja ▪ Strani jezici
		Transferni/Prenosni moduli ▪ Projekti ▪ Praksa ▪ Teza/završni rad

Moguća podela kredita za ovakav model bi bila sledeća:

Oblast modula	**Prvi ciklus 3 godine**	**Prvi ciklus 4 godine**	**Drugi ciklus 1 godina**	**Drugi ciklus 2 godine**
Ključni moduli	54	72	12	24
Moduli podrške	45	60	6	12
Organizacijski i komunikacijski	18	24		

moduli				
Specijalistički moduli	18	24	24	48
Transferni, prenosni moduli	45	60	18	36
Ukupno	180	240	60	120

Mogući raspored vremena prema modulima

Oblast modula	**Prvi ciklus 3 godine %**	**Prvi ciklus 4 godine %**	**Drugi ciklus 1 godina %**	**Drugi ciklus 2 godine %**
Ključni moduli	30%		20%	
Moduli podrške	25%		10%	
Organizacijski i komunikacijski moduli	10%		5%	
Specijalistički moduli	10%		35%	
Transferni, prenosni moduli	25%		30%	

6.2 Primer mogućih predmetnih i generičkih kompetencija na studijama menadžmenta

Ishodi učenja na studijama menadžmenta mogu da obuhvate dve kategorije kompetencija:

- **Akademsko-stručne kompetencije koje se odnose na studijski program**
- **Generičke kompetencije**

PRVI CIKLUS studija

Akademsko-stručne kompetencije koje se odnose na studijski program

Posle prvog ciklusa obrazovanja student treba da bude:

- Osposobljen da, koristi akademska, stručna i praktična znanja iz oblasti studijskog programa, odnosno predmeta u odgovarajućim oblastima rada, kao i u svom daljem školovanju i naučnom razvoju;
- Osposobljen da koristi metode i instrumente za realizaciju najjednostavnijih ekonomskih analiza;
- Osposobljen da obrazlaže, zastupa i brani principe i načine rešavanja problema u datoj oblasti na operativnom i taktičkom nivou;

- Osposobljen da samovrednuje i unapredjuje sopstveno znanje i veštine;
- Osposobljen da zastupa i brani programe i projekte koje predlaže i/ili realizuje;
- Osposobljen da priprema odluke koje se donose na operativnom i taktičkom nivou;
- Osposobljen za elektronsko poslovanje i korišćenje interneta u studijskoj oblasti.

Generičke kompetencije

Posle prvog ciklusa obrazovanja student treba da bude :

- Osposobljen za analitičko i kritičko mišljenje;
- Osposobljen da primenjuje akademska i stručna znanja u praksi;
- Osposobljen da radi u timu;
- Osposobljen da se brzo adaptira u novim poslovnim uslovima;
- Osposobljen za prezentovanje, zastupanje i komunikaciju u različitim situacijama;
- Osposobljen da koristi kompjutersku tehniku na osnovnom nivou;
- Osposobljen da se usmeno i pismeno izražava i komunicira na maternjem i dva strana jezika (EU)

DRUGI CIKLUS studija

Akademsko-stručne kompetencije koje se odnose na studijski program

Posle drugog ciklusa obrazovanja student treba da bude:

- Osposobljen da stečena akademska, stručna i praktična znanja iz studijske oblasti može samostalno da primenjuje u praksi;
- Osposobljen da koristi stečena akademska, stručna i praktična znanja kako bi samostalno radio na razvoju i primeni odgovarajuće analize;
- Osposobljen da učestvuje u procesu strateškog odlučivanja i samostalno donosi odluke;
- Osposobljen da rukovodi timom i ostvaruje i druge uloge u timu;
- Osposobljen da upravlja promenama, prihvata inovacije i kontinuirano ih razvija u procesu doživotnog učenja;
- Osposobljen za dalje školovanje, učešće u istraživanjima u oblasti studijskog programa;
- Osposobljen da primenjuje metodologiju naučnog istraživanja.

Generičke kompetencije

Posle drugog ciklusa obrazovanja student treba da bude :

- Osposobljen za primenu složenih analitičkih metoda u praksi i u naučnim istraživanjima i za izvodjenje njihovih sinteza;

- Osposobljen da samostalno rešava probleme i preuzima odgovornost za realizaciju;
- Osposobljen za veoma brzu adaptaciju u novim uslovima;
- Osposobljen za samostalno prezentovanje;
- Osposobljen za samoevaluaciju;
- Osposobljen za primenu naprednih komparativnih veština;
- Osposobljen za aktivno korišćenje dva strana jezika.

Uspešna privreda zasnovana na znanju i novim tehnologijama traži od zaposlenih da se brzo i lako prilagodjavaju brzom razvoju novih tehnologija i promenljivim uslovima privrede i samim tim traži od pojedinca široka znanja i veštine, fleksibilnost, multidisciplinarnu osposobljenost, veštine - timskog rada, rešavanja problema, kreativnog mišljenja i sposobnost projektnog rada. To znači da se i od menadžera ne očekuje da ostvari uspeh na samom poslu (tehničko znanje - znati kako) već da kreira, analizira i transformiše informacije i efikasno interaktivno radi sa drugima. Da bi ispunio takvu ulogu menadžer treba da tokom svog obrazovanja stekne adekvatne kompetencije koje će mu omogućiti da odgovori na takve zahteve.

Ključne oblasti obrazovanja današnjeg menadžera treba da obuhvate: efektivne metode funkcionisanja organizacije, sposobnost pisane i usmene komunikacije, sposobnost - kreativnog mišljenja, rešavanja konflikata, procenjivanja osoblja, karijernog razvoja i zadovoljstva poslom. Odnosno, savremeni menadžer treba da ima stečene kompetencije za svaku od ovih oblasti kada završi visokoškolsko obrazovanje da bi odgovorio na izmenjene zahteve privrede i tržišta rada.

LITERATURA:

1. A FRAMEWORK FOR QUALIFICATIONS OF THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA, Bologna Working Group on Qualifications Framework, Ministry of Science, Technology and Innovation, Copenhagen, 2005

2. Alford, M,*The Citadel*: A 21ST CENTURY CHALLENGE: CAN HIGHER EDUCATION PROVIDE FOR SMES ?WHAT THE CORPORATE UNIVERSITIES PROVIDE FOR CORPORATIONS?, 2005

3. Alibabić,Š: TEORIJA ORGANIZACIJE OBRAZOVANJA ODRASLIH, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta, Beograd, 2002

4. Arandarenko, M:PREGLED PITANJA VEZANIH ZA TRANZICIJU OD ŠKOLE DO POSLA U SRBIJI, ETF, izveštaj, 2006

5. Bainbridge, S; Murray, J; Harrison, T; Ward, T: LEARNING FOR EMPLOYMENT, CEDEFOP, Executive summary, 2003

6. Barrett, A: ECONOMIC PERFORMANCE OF EDUCATION AND TRAINING: COSTS AND BENEFITS, TRAINING IN EUROPE, Volume I, CEDEFOP, Luxembourg, 2001, 383-405

7. Becher, T. ed: GOVERNMENTS AND PROFESSIONAL EDUCATION, Open University Press, Buckingham- Philadelphia, 1994

8. Bigelow,J ed: MANAGERIAL SKILLS, Explorations in Practical Knowledge, http: //cobe.boisestate.edu/msr/skilbook

9. Billingham,J: GIVING PRESENTATIONS, Oxford University Press, 2003

10. BOLOGNA PROCESS STOCKTAKING REPORT FROM A WORKING GROUP APPOINTED BY THE BOLOGNA FOLLOW-UP GROUPTO THE CONFERENCE OF EUROPEAN MINISTERS RESPONSIBLE FOR HIGHER EDUCATION,Bergen, 19-20 May 2005

11. Brown, G: Lecture by the Chancellor of the Exchequer to the Royal Economic Society on Thursday 13 July 2000. www.hm-treasury.gov.uk/press/2000

12. COMMUNICATION FROM THE COMMISSION: The role of the universities in the Europe of knowledge, Brussels, 05.02.2003COM(2003) 58 final

13. COMMUNICATION TO THE SPRING EUROPEAN COUNCIL Working together for growth and jobs. A new start for the Lisbon Strategy, Brussels, 02.02.2005 COM (2005) 24

14. COMMUNICATION FROM THE COMMISSION Strengthening the implementation of the European Employment Strategy, Brussels, 7.4.2004COM(2004) 239 final 2004/0082 (CNS)

15. Dejonckheere,J;Van Hootegem, G.: GLOBALISATION,DIVISION OF LABOUR AND TRAINING NEEDS FROM A COMPANY VIEW, TRAINING IN EUROPE, Volume I, CEDEFOP, Luxembourg, 2001, 7-45 pp

16. Despotović, M; Maksimović, I; Pejatović,A: METODOLOGIJA RAZVOJA NASTAVNOG PROGRAMA U SREDNJEM STRUČNOM OBRAZOVANJU I OBRAZOVANJU ODRASLIH, Beograd, 2004

17. DOCTORAL STUDIES AND QUALIFICATIONS IN EUROPE AND UNITED STATES: STATUS AND PROSPECTUS, ed. Jan Sadlak, Bucharest, 2004., p. 13

18. Draker Piter: UPRAVLJANJE U NOVOM DRUŠTVU, Adizis, Novi Sad, 2005, str 218

19. Draker Piter: MOJ POGLED NA MENADŽMENT, Adizis, Novi Sad, 2006, str 315

20. Dramond,Dž. I Bein, B.: POSLOVNA ETIKA, CLIO, Beograd, 2001

21. enGAUGE 21st CENTURY SKILLS: LITERACY IN THE DIGITAL AGE, NCREL, Naperville, Illinois, 2003

22. E-JOURNAL USA: COLLEGE AND UNIVERSITY EDUCATION IN THE UNITED STATES, The Bureau of International Information Programs of the U.S. Department of State, November 2005

23. EDUCATION AND TRAINING IN EUROPE: diverse systems, shared goals for 2010, European Commission, Directorate-General for Education and Culture, 2002

24. EVROPSKI UNIVERZITET 2010? AOM, Beograd, 2001

25. FOCUS ON THE STRUCTURE OF HIGHER EDUCATION IN EUROPE 2004/05 National Trends in the Bologna Process,Eurydice, 2005

26. FROM EDUCATION TO WORK, A Difficult Transition for Young Adults with Low Levels of Education, OECD, The Canadian Policy Research Networks, 2005

27. Gidens, E. SOCIOLOGIJA, Ekonomski fakultet, Beograd, 2003

28. GLOBALIZATION AND THE MARKET IN HIGHER EDUCATION, Quality, Accreditation and Qualifications, UNESCO, 2002,

29. HANDBOOK OF LEADERSHIP TRAINING ACTIVITIES, Dennis Kinlaw, McGraw-Hill, 2004

30. Hannan, A and Silver H. : INNOVATING IN HIGHER, EDUCATION,Tecahing, Learning and Institutional Cultures, Open University Press, Buckingham- Philadelphia, 2000

31. Hannan,D; Werguin, P: EDUCATION AND LABOUR MARKET CHANGE: THE DYNAMICS OF EDUCATION TO WORK TRANSITIONS IN EUROPE, TRAINING IN EUROPE, Volume I, CEDEFOP, Luxembourg, 2001, 91-137

32. Hartley, Peter: INTERPERSONAL COMMUNCATION, Second edition,Routledge, London and New York, 1999

33. HIGHER EDUCATION: QUALIY, EQUITY AND EFFICIENCY, Programme on Institutional Management in Higher Education, OECD, INFO, July 2006

34. HIGHER EDUCATION IN LISBON STRATEGY, Communcation from the Commission - Mobilising the brainpower of Europe: enabling universities to make their full contribution to the LIsbon Strategy Commission Communcation on the role of universities in the knowledge society, http//europa.eu.int/comm/education/policies/2010

35. INNOVATION IN THE KNOWLEDGE ECONOMY, Implication for Education and Learning, OECD, Paris, 2004

36. Ivanović, Stanoje, OBRAZOVANJE SUTRAŠNJICE. Ministarstvo prosvete Srbije, Beograd, 2000, str.273

37. Jashapara, A.: KNOWLEDGE MANAGEMENT, An Integrated Approach, FT Prentice Hall,2004

38. Jovanović-Božinov, M; Kulić,Ž; Cvetkovski, T.: MENADŽMENT LJUDSKIH RESURSA, Megatrend univerzitet primenjenih nauka, Beograd, 2004

39. Kavi, S.: SEDAM NAVIKA USPEŠNIH LJUDI, Editor, Beograd, 2006

40. KEY FIGURES 2002, European Commission, DG RTD (based on OECD and Eurostat data)

41. Komnenović B,: EVROPSKI PROSTOR NAUKE, ISTRAŽIVANJA I VISOKOG OBRAZOVANJA ,MOGUĆNOSTI SRBIJE I CRNE GORE , AOM, Beograd, 2005

42. KOPENHAGENŠKI PROCES, Relevantni dokumenti, Beograd, AOM, 2005

43. Kotter, John P: LEADING CHANGE, Harvard Business School Press, Boston, 1996,

44. Kotter, John P: THE HEART OF CHANGE, Harvard Business School Press, Boston, 2002, pp 190

45. Kourdi, J: ONE STOP LEADERSHIP,ICSA Publishing, London, 1999

46. LEARNING FOR THE 21 CENTURY, Partnership for 21 Century Skills, 2003, http://www.21learn.org

47. Maksimović,I: KOMPETENCIJE U STRUČNOM OBRAZOVANJU, prezentacija, Ekonomski institut, Beograd 2005

48. Maksimović, I: REFORMA STRUČNOG OBRAZOVANJA I OSPOSOBLJAVANJA U EVROPI , časopis Obrazovanje i razvoj, 3/05

49. Mašić, B.: STRATEGIJSKI MENADŽMENT, Univerzitet Braća Karić, Beograd, 2002

50. Mašić,B;Boljanović-Djordjević,J: KNOWLEDGE MANAGEMENT, Beograd, 2006
51. Mašić,B; Lončarević, R: MENADŽMENT, škole i novi pristupi (drugo prošireno izdanje), Ekonomski fakultet u Banja Luci, 2004, str.270

52. MILE GUIDE *FOR* 21ST CENTURY SKILLS, Partnership for 21 Century Skills, 2003, http://www.21learn.org

53. Mintzberg, Henry:MINTZBERG ON MANAGEMENT, Inside Our Strange World of Organizations, The Free Press, New York, 1989,pp 418

54. NACIONALNA STRATEGIJA SRBIJE ZA PRISTUPANjE SRBIJE I CRNE GORE EVROPSKOJ UNIJI, Vlada Republike Srbije 2005. GODINE

55. NACIONALNA STRATEGIJA ZAPOŠLJAVANJA, Vlada Republike Srbije 2005.

56. NETWORKS OF INNOVATION, Towards New Models for Managing Schools and Systems, OECD, Paris, 2003

57. Nonaka I. Toyama R., Byosiere P. (2001), A Theory of Knowlegde Creation: Understanding the Dynamic Process of Creating Knowledge, in Dierkes M, Berthoin Antal A., Child J., Nonaka I. (ed). HANDBOOK OF ORGANIZATIONAL LEARNING AND KNOWLEDGE, Oxford: Oxford University Press.

58. Nokelainen, P., & Ruohotie, P. (2002). MODELING STUDENT'S MOTIVATIONAL PROFILE FOR LEARNING IN VOCATIONAL HIGHER EDUCATION.In H. Niemi & P. Ruohotie (Eds.), THEORETICAL UNDERSTANDINGS FOR LEARNING IN THE VIRTUAL UNIVERSITY, pp.177-206. Saarijärvi: Research Centre for Vocational Education, University of Tampere

59. Nyhan, B: HUMAN RESOURCES DEVELOPMENT IN EUROPE - AT THE CROSSROADS, TRAINING IN EUROPE, Volume I, CEDEFOP, Luxembourg, 2001,233-249

60. Onstenk, J.: TRAINING FOR NEW JOBS: CONTENTS AND PILOT PROJECTS, TRAINING IN EUROPE, Volume I, CEDEFOP, Luxembourg, 2001, 319-357 pp

61. Petković G., redaktor, ORGANIZACIONO TEHNIČKE KARAKTERISTIKE VISOKIH ŠKOLA, BENCHMARK PODACI SA ODABRANIH UNIVERZITETA I FAKULTETA, Ekonomski fakultet, Beograd, Maj, 2003

62. Peterson, R. : 21st CENTURY LEADERSHIP CHALLENGES AND OPPORTUNITIES,http://www.enr.com/news/bizlabor/archives/041213-ralphSpeech.pdf

63. Pfeiffer, F: TRAINING AND INDIVIDUAL PERFORMANCE: EVIDENCE FROM MICROECONOMETRIC STUDIES, TRAINING IN EUROPE, Volume I, CEDEFOP, Luxembourg, 2001,

64. POLITIKA I STRATEGIJA RAZVOJA STRUČNOG OBRAZOVANJA U SRBIJI, Nacrt, Ministarstvo prosvete i sporta, Beograd, avgust 2005

65. PROJECT CYCLE MANAGEMENT GUIDELINES, European Commission, Brussels, 2004

66. Reinert, Erik S.: GLOBALNA EKONOMIJA, Kako su bogati postali bogati i zašto siromašni postaju siromašniji,Čigoja, Beograd, 2006

67. Robbins,S; Coulter,M.: MENADŽMENT, Data status, Beograd, 2005

68. Reichert, S; Tauch, C: TRENDS IV: EUROPEAN UNIVERSITIES IMPLEMENTING BOLOGNA, EAU, 2005

69. Reccomandationas BOLOGNA SEMINAR ON QUALIFICATION STRUCTURES IN HIGHER EDUCATION IN EUROPE, 27-28 March 2003 Copenhagen Denmark

70. RECOMMENDATION OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL ON KEY COMPETENCIES FOR LIFELONG LEARNING, Brussels, 10.11. 2005, COM (2005) 548 final

71. Ryan, T: 21 CENTURY LEARNING INITIATIVE, http://www.21learn.org

72. Savić,N.: BENCHMARKING ACADEMIC STANDARDS (BAS), Beograd, 2006, neobjavljeni tekst

73. Senge, Piter M: THE FIFTH DISCIPLINE, The Art&Practice of The Learning Organization, Courrency Doubleday, New York, 1994,pp423

74. SHAPING THE 21ST CENTURY: THE CONTRIBUTION OF DEVELOPMENT CO-OPERATION, OECD, 1996

75. STATISTICS ON INNOVATION IN EUROPE *Data 1996-97, EUROSTAT*

76. STANDARDI I SMJERNICE ZA OSIGURANJE KVALITETA U EVROPSKOM PODRUCJU VISOKOG OBRAZOVANJA, Evropsko udruženje za osiguranje kvaliteta u visokom obrazovanju, 2005

77. SUCCESSFUL MANAGER'S HANDBOOK, DK Limited, London, 2002

78. Šećibović, R;Janićijević,N:Petković,G: STRATEGIJA OBRAZOVANJA I EKONOMSKA POLITIKA, Beograd, 2006, neobjavljeni tekst

79. Teassiring, M; Wannan,J: VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING - KEY TO THE FUTURE, Lisbon-Copenhagen-Maastricht:mobilising for 2010, CEDEFOP, Luxembourg, 2004

80. THE 21ST CENTURY LEARNING INITIATIVE:
PROMOTING A VISION, KNOWLEDGE, EXPERIENCE AND A NETWORK, www_21learn_org.htm

81. THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA - ACHIEVING THE GOALS, Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005

82. TRAINING AND LEARNING FOR COMPETENCE, CEDEFOP, Luxembourg, 2001

83. TUNING, EDUCATIONAL STRUCTURES IN EUROPE, Final Report Phase I, Socrates,Universidad de Deusto, Bilbao, 2003

84. TUNNING EDUCATIONAL STRUCTURES IN EUROPE, II Universities' contribution to the Bologna Process, University of Deusto, University of Groningen, 2005

85. Van Damme,D: Higher Education in the Age of Globalization; GLOBALIZATION AND THE MARKET IN HIGHER EDUCATION, Quality, Accreditation and Qualifications, UNESCO, 2002

86. VISOKO OBRAZOVANJE U SRBIJI, AOM, Beograd, 2004

87. VISOKO OBRAZOVANJE U SRBIJI NA PUTU KA EVROPI, ČETIRI GODINE KASNIJE, AOM, Beograd, 2005

88. Zgaga P. : Noviji razvoj visokog obrazovanja u Sloveniji, u zborniku: VISOKO OBRAZOVANJE U SRBIJI NA PUTU KA EVROPI, ČETIRI GODINE KASNIJE, AOM, Beograd, 2005., pp.349-364.

89. Watson, David: MANAGING STRATEGY, Open University Press, Buckingham-Philadelphia, 2000

90. Winter, R; Maisch,M.: PROFESSIONAL COMPETENCE AND HIGHER EDUCATION: THE ASSET PROGRAMME,Falmer Press, London-Washington D.C.,1996

91. http://europa.eu.int/comm/education/copenhagen/index_en.html i http://www.google.com/search?q=cache:MTB3K_IaD0MJ:europa.eu.int/comm/education/copenhagen/copenahagen_declaration_en.pdf+copenhagen+declaration&hl=sr

92. E:\European Commission - Enlargement The Programme Cards.htmhttp://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ects/index_en.htm