

UNIVERZITET SINGIDUNUM  
FAKULTET ZA EKONOMIJU, FINANSIJE I ADMINISTRACIJU

DR GORAN PITIĆ  
DR REFIK ŠEĆIBOVIĆ  
DR ISKRA MAKSIMOVIĆ

# **RAZVOJ NOVOG KURIKULUMA U VISOKOM OBRAZOVANJU U SRBIJI I FORMIRANJE FLEKSIBILNIH PROFILA ZA TRŽIŠTE RADA**

MILOČERSKI EKONOMSKI FORUM 2008  
„TRANZICIJA I POSLE U REGIONU NEKADAŠNJE JUGOSLAVIJE“



Faculty of Economics, Finance and Administration



---

## SADRŽAJ

<b>UVOD</b> .....	<b>4</b>
<b>KONCEPT I DEFINICIJA KOMPETENCIJA U DOŽIVOTNOM UČENJU</b> .....	<b>6</b>
<b>KOMPETENCIJE I ISHODI UČENJA U VISOKOM OBRAZOVANJU</b> .....	<b>8</b>
<b>UPRAVLJANJE NOVIM KURIKULUMOM NA FEFA I POVEZANOST SA SPOLJNIM OKRUŽENJEM</b> .....	<b>11</b>
<b>GRAĐENJE KOMPETENCIJA NA FEFA</b> .....	<b>15</b>
<b>EVALUACIJA I INOVATIVNOST U PROCESU SAMOODRŽIVOSTI PROGRAMA</b> .....	<b>15</b>
<b>LITERATURA</b> .....	<b>17</b>

---

## UVOD

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 pronade, 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 kompetenciju 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.<sup>1</sup>

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. 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.

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.

---

<sup>1</sup>Strategija razvoja stručnog obrazovanja u Srbiji, Službeni glasnik RS 4/07

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.

Prema mišljenju analitičara<sup>2</sup> dva su osnovna razloga koja su uticala na promenu sadržaja i strukture poslova – to je a) stalni razvoj i uvođenje novih tehnologija koje traže više intelektualne kompetencije pojedinca nego akcione kompetencije; b) ekspanzija novih organizacionih oblika koji postavljaju nove zahteve kada je reč o fleksibilnosti i kvalitetu poslovne prakse. Širenje informacije i razvoj informacionih kanala nametnuli su i zahtev da pojedinci poseduje i nove veštine koje mogu da korespondiraju u informacionim tokovima. Kakav je uticaj novih tehnologija i oblika organizacija može se videti i na sledećoj tabeli:

**Tabela 1** – Promene u oblasti kompetencija koje su izazvane razvojem novih tehnologija i promenama u oblicima rada organizacija<sup>3</sup>

<i>Elementi kompetencije</i>	<i>Stari kontekst</i>	<i>Novi kontekst</i>
Odgovornost	Zasnovan na ponašanju pojedinca, kao što su napor i disciplina	Zasnovan na preuzimanju inicijative
Stručnost	Zasnovan na iskustvu	Kognitivni aspekt – identifikuje i rešava probleme
Medjusobna zavisnost	Sekvencijalna hijerarhija	Sistem, grupni rad
Obrazovanje i osposobljavanje	Stečeno jednom i za uvek	Kontinuirano
Učenje	Pasivno, biti osposobljen	Odgovornost za sopstveno učenje, samoučenje, doživotno učenje

<sup>2</sup>P. Descy; M. Tessaring: *Training and Learning for competence*, CEDFOP,2001, str. 116-127

<sup>3</sup>Prema Green, Wolf & Leney, 1999, p 128, iz P.Descy; M.Tessaring: *Training and Learning for competence*, CEDFOP,2001, str.118

---

## KONCEPT I DEFINICIJA KOMPETENCIJA U DOŽIVOTNOM UČENJU

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 mogu da označavaju 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 ima da bi zauzeo svoje mesto u društvu. Kompetencije su važne jer one predstavljaju ključno mesto susreta obrazovanja, osposobljavanja, zapošljavanja i ukupne sfere rada, odnosno mesto u kome se usaglašavaju zajednički interesi svih interesnih grupa i socijalnih partnera. Zajedno sa znanjem i veštinama, kompetencije postaju glavni faktor inovacija, produktivnosti i konkurentnosti i time direktno doprinose motivaciji, profesionalnoj satisfakciji radnika i kvalitetu rada.

Ako bismo uporedili različita tumačenja i definicije kompetencija dobili bismo set sličnih ali u nekim segmentima i različitih shvatanja. Jedna od starijih definicija jeste 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*. Prema autorima Bjørnåvold i Tissot, kompetencija označava dokazane individualne sposobnosti da se koristi veštine, kvalifikacije ili znanje da bi se odgovorilo kako na poznate poslovne situacije i zateve tako i na one koje nastaju.

Mnogi analitičari i teoretičari obrazovanja ali i zapošljavanja bavili su se analizama novog shvatanja kompetencije i postavili niz teorijskih pristupa. Ipak, na osnovu analize francuske, engleske, nemačke i američke literature u okviru razvoja Evropskog okvira kvalifikacija izdvojena je nova definicija kompetencije prema kojoj kompetencija 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/postu-*

panje 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)).

---

## KOMPETENCIJE I ISHODI UČENJA U VISOKOM OBRAZOVANJU

Jedna od prednosti obrazovanja orijentisanog na ishode jeste dizajniranje nastavnih programa i kurseva koji u svom fokusu imaju učenika/studenta odnosno rezultat. Odnosno, ishodi učenja i kompetencije odgovaraju na zahteve kako discipline koja se studira tako i na zahteve društva u smislu pripreme za razvoj građanskog društva i zapošljivost.

Obrazovanje zasnovano na ishodima<sup>4</sup> 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.

Definisanje ishoda 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*)<sup>5</sup> 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

---

<sup>4</sup>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

<sup>5</sup>*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

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 stižu. Odnosno, ovaj Okvir treba da omogući uporedivost kvalifikacija i mobilnost onih koji poseduju te kvalifikacije i da učini transparentnim odnose između nacionalnih okvira kvalifikacija za visoko obrazovanje. Okvir je kompatibilan sa Evropskim okvirom kvalifikacija za doživotno obrazovanje koji je u finalnoj fazi razmatranja među 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 međunarodnom 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.

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).

Danas su mnogi visokoškolski programi u Evropi orijentisani i strukturirani u odnosu na mogućnosti nastavničkog kadra ili tradicionalnog teorijskog shvatanja studija određene discipline. Rezultati *Tuning projekta*<sup>6</sup> 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. *Tuning* projekat je kao i EOK uključio Dablinske deskriptore 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

<sup>6</sup>*Tuning Educational Structures in Europe, Final Report Phase I*, Socrates, Universidad de Deusto, Bilbao, 2003; *Tuning Educational Structures in Europe, II Universities' contribution to the Bologna Process*, University of Deusto, University of Groningen, 2005

Na osnovu Dablinskih deksriptora, Okvira kvalifikacija za visoko obrazovanje u Evropi i predloga Tuning projekta može se napraviti razlika između: 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 obezbeđivanju bolje zapošljivosti završnih studenata i njihovoj pripremljenosti za učešće u građanskom društvu i životu zajednice.

a. *Predmetno specifične kompetencije* su ključne kompetencije za određeni 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.

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)<sup>7</sup>. 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).<sup>8</sup>

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

- ⇒ **Instrumentalne kompetencije** koje imaju instrumentalnu funkciju (kognitivne sposobnosti, metodološke sposobnosti korišćenja okruženja; tehnološke veštine; jezičke veštine;
- ⇒ **Interpersonalne kompetencije** obuhvataju individualne sposobnosti koje znače sposobnost da se izrazi sopstveno osećanje, kritičke isamokritičke sposobnosti. *Društvene veštine* se odnose na interpersonalne veštine ilitimski rad ili izražavanje društvenih ili etičkih stavova. Ove kompetencije vode ka društvenoj interakciji i saradnji;
- ⇒ **Sistemske kompetencije** su sposobnosti i veštine koje obuhvataju čitav sistem. One pretpostavljaju kombinaciju razumevanja, senzibilitnosti 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.

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

---

<sup>7</sup>Pascaline Descy; Manfred Tessaring, *Training and learning for competence*, Cedefop, Luxembourg, 2001, str.15

<sup>8</sup>ibid

---

## UPRAVLJANJE NOVIM KURIKULUMOM NA FEFA I POVEZANOST SA SPOLJNIM OKRUŽENJEM

Teorijski koncept shvatanja i tumačenja kompetencija i ishoda učenja, kako je definisan u Bolonjskom procesu i posebno u Dablinskim deskriptorima bio je osnova i polazište definisanja novog kurikuluma FEFA. Pored toga, ekspertske timovi na FEFA uvažili su, koliko je to moguće u našim uslovima, i druge modifikacije i teorije shvatanja kompetencije (Building Bloks Model/Industry Competency model; Skills for XXI century – Commission on Achieving Necessary Skills, itd).

Jedan od poznatih pristupa je jeste američki *Building Bloks Model* koji razlikuje tri velike grupe kompetencija: fundamentalne, profesionalne i kompetencije orijentisane na industriju<sup>9</sup>. Blokovi koji čine kompetencije u ovom modelu su:

Drugi pristup koji je upoređivan jeste model učenja za XXI vek. Grupa autora Severno-centralne regionalne obrazovne laboratorije iz države Ilinojs<sup>10</sup> ponudila je strukturu i sadržaj onoga što zovemo *Učenje XXI veka zasnovnog na tehnologiji i informacijama*<sup>11</sup>. 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 otvorenu dilemu – koliko god informacione tehnologije mogu da igraju vodeću ulogu u efektivnoj komunikaciji, one mogu da otvore i različite etičke dileme.

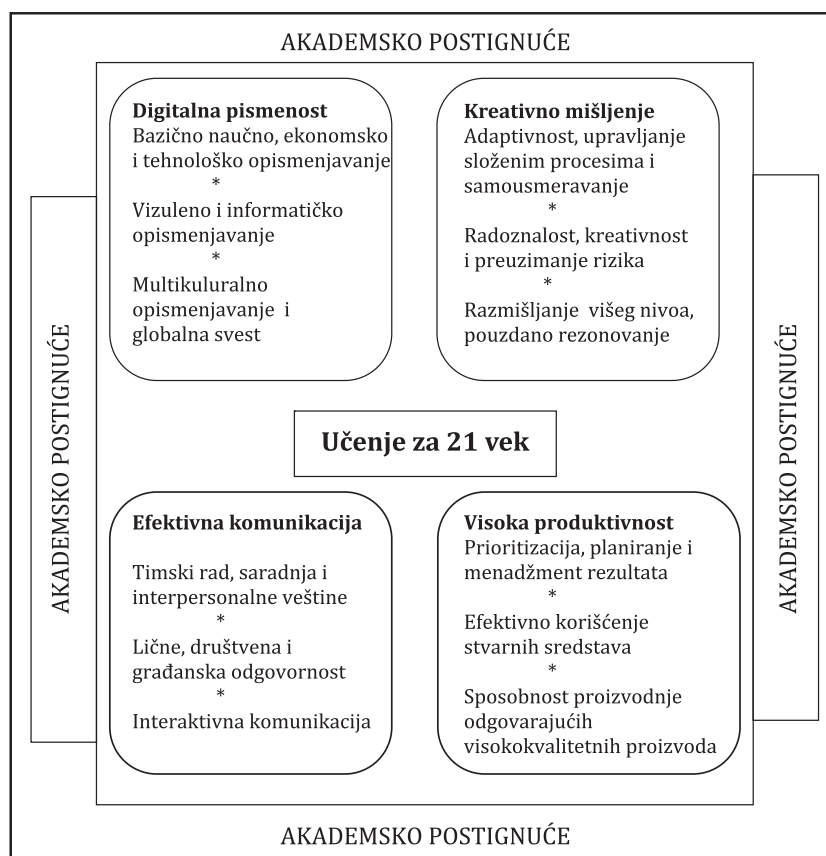
*Visoka produktivnost* se direktno ne stiče kao veština u toku obrazovanja, ali set veština u ovom klasteru počinju da se izgrađuju tokom procesa obrazovanja.

---

<sup>9</sup>cccccc

<sup>10</sup>North Central Regional Educational Laboratory , NCREL

<sup>11</sup>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.



Uvažavajući američka iskustva, kao i elemente Bolonjskog procesa, sam razvoj novog kurikuluma na FEFA pošao je od potrebe formiranja posebnog “rama za kurikulum” koji bi omogućio izgradnju fleksibilnog i modernog kurikuluma i doveo do racionalizovanja procesa nazvanog – upravljanje kurikulumom. Odnosno, ovako uspostavljen “Rama za kurikulum” omogućio bi upravljanje studijskim programom, kako u pogledu funkcionisanja, tako i u oblasti njegovog vrednovanja i procenjivanja.

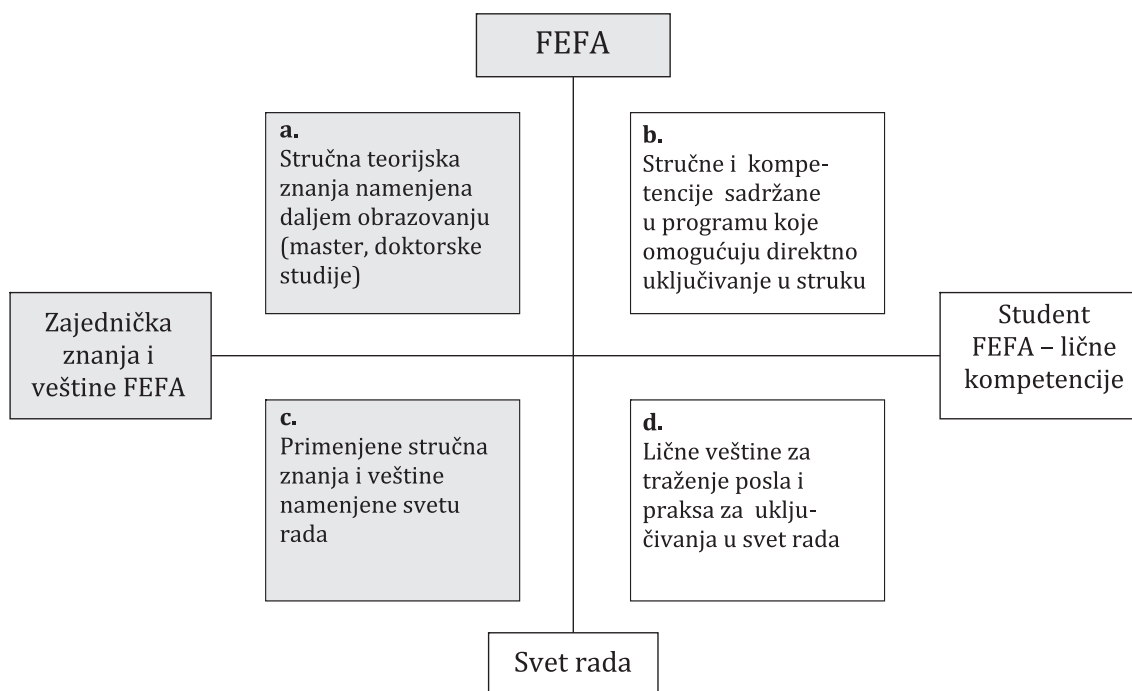
U razvoju “ Rama za kurikulum” definisani su prvo sami ciljevi koji su dati u grafikonu 1.

Ovako definisani ciljevi obezbeđuju :

1. Usaglašenost za izvornim principima Bolonjskog procesa;
2. Praćenje razvoja i napretka visokog obrazovanja u drugim zemljama;
3. Stalno praćenje realizacije programa i osiguranje kvaliteta;
4. Ostvarivanje principa zapošljivosti;
5. Obezbeđivanje atraktivnosti programa.

Da bi se ostvarili svi ovi ključni elementi razvoja, ekspertski tim za građenje kurikuluma FEFA pošao je od utvrđivanja ukupnog prostora kurikuluma studijskih grupa i njihovog definisanja u odnosu na okruženje. U skladu sa tim primenjena je Barnettova i Tribeova šema<sup>12</sup>.

<sup>12</sup>Barnett : Limits of competency, i John Tribe Two questions and the challenge for a THE-ICE, THE-ICE Panel of Experts 2005. University Sarrey,


**Grafikon 1:** Osnovni ciljevi kurikuluma studijskih programa FEFA

## SVET RADA

Stručni predmeti iz ekonomije	Monitoring kompetencija i diplomskih vrednosti	Teorijsko metodološki i naučno stručni predmeti koji omogućavaju dalju prohodnost	Participacija studenata u programu kroz različite oblike rada
Praksa i karijerno vođenje	Ukupni prostor kurikuluma iz ekonomije FEFA		Stana i domaća literatura korišćenje interneta
Predmeti iz veština za obavljanje ekonomskih poslova (specijalističke veštine, timski rad, prezentacije, inforamtika,			Nastavnici i otvorena komunikacija sa studentima (visoko kompetentni za oblast rada)
Jezici i komunikacione veštine	Neformalni programi veština tribine lideri, turniri	Saradnja sa stranim univerzitetima i predavačima	Evaluacija znanja i veština za dalje obrazovanje

## SVET OBRAZOVANJA

Sam "Ram za razvoj kurikuluma" se sastoji iz više delova koji čine jednu zajedničku celinu. Postavljen je u obliku blokova koji se međusobno povezuju i mogu se postavljati za svaki ciklus visokog obrazovanja. To su:

1. Politika institucije u kojoj se studijski program realizuje,
2. Modularizacija programa kao mogućnost odgovora na zahteve zapošljivosti,
3. Ključne kompetencije i sintetički prikaz položaja studijskog programa na tržištu rada,
4. Uticaj unutrašnjih i spoljnih faktora na građenje kurikuluma
5. Vertikalna povezanost kurikuluma kao faktor atraktivnosti institucije.

Iako u prvom trenutku izgleda da je upravljanje kompetencijama stvar koja se odnosi samo na tržište rada, u suštini to je pre svega odnos unutar samog studijskog programa, koji mora biti uslovljen odnosima unutar same institucije, u tom smislu postavlja se pitanje o planiranju i upravljanju studijskim programom. FEFA postavlja sistem merenja i evaluiranja kao osnov modernog upravljanja studijskim programom. Posebno se razvija grupa koja se bavi dogradnjom kurikuluma i upravljanjem kompetencijama u odnosu na potrebe tržišta rada.

U tom smislu, posebna zaduženja dobijaju rukovodioci studijskog programa, koji kontinuirano prate ostvarivanje programa i kakve on omogućiti daje svršenim studentima za dalje obrazovanje i na tržištu rada.

Nastavni program FEFA obuhvata 2 studijska programa sa po dva vertikalna programska modula koji mogu imati različite klasterne.

Osnovne opšte vrednosti savremenog postavljenog kurikuluma iz ekonomije i menadžmenta treba, pored vrhunskih znanja, da omogući studentima sticanje opštih komunikacionih i drugih veština bez kojih ne mogu da preuzmu zadatke u svom radnom okruženju. S druge strane ovaj kurikulum i njegova primena omogućavaju studentima da planiraju učenje uz izgradnju vlastitog sistema vrednosti, postavljanja ličnih ciljeva, upravljanja vremenom i da vrednuju vlastitu delotvornost. Ponuđeni studijski programi postavljeni su tako da omogućavaju studentima da se osposobe za samostalno učenje, delotvorno učenje u grupi uz razvijanje vlastitih veština učenja te da mogu da sa razumevanjem raščlanjuju i saopštavaju sadržaje, izražavaju ideje i mišljenja u pisanom, slikovnom i usmenom obliku te timski rade pruzimajući ulogu voditelja ili člana tima.

Struktura samog kurikuluma sadrži delove stručnih predmeta i klastera, uz opšte obrazovanje, poznavanje stranih jezika i informacijskih tehnologija, te praktičnog rada u preduzećima što će već na kraju prvog ciklusa studente osposobiti za rad u privredi. Po svojoj strukturi kurikulum obezbeđuje i pruža studentima pored stručnih znanja, opšta znanja i specifične veštine koje im se nude unutar osnovnih predmeta, ali i u okviru niza izbornih predmeta za koje imaju interesa i za koje su ih usmerili mentori prepoznavši njihove interese, ali i interes poslodavaca sa kojima fakultet redovno kontaktira. Zbog toga ovaj kurikulum ima veoma važne karakteristike zapošljivosti koji se ogledaju upravo u njegovoj strukturi, sistemu sprovođenja kroz modularizaciju i klasterizaciju. Zbog toga se upravljanje FEFA kurikulumom zasniva na primeni "Rama.." koji omogućava vrednovanje stepena zapošljivosti i kompetentnosti (videti prilog 1).

## Građenje kompetencija na FEFA

Kurikulum na FEFA zasniva se na ishodima učenja i u skladu sa tim definišu se kompetencija na matrici blok modela. Kurikulum FEFA ima 3 osnovna bloka izgrađenih kompetencija koje dobijaju studenti:

1. Blok profesionalnih kompetencija,
2. Blok ekonomskih kompetencija,
3. Blok fundamentalnih kompetencija.

Blok profesionalnih kompetencija odnosi se na module i predmete koji su direktno vezani za posao koji će obavljati (kao na primer predmet bankarstvo, trgovina, upravljanje investicijama, itd.).

Blok ekonomskih kompetencija deli se na dve grupe:

- šire bazične ekonomske kompetencije
- specifične ekonomske kompetencije

Razlika između ove dve grupe je ta što su prve obavezne u građenju kompetencije studenta FEFA koji treba da završi ovaj program. A druge su izborne i dopunjujuće, njihova funkcija je da ojačaju kompetencije studenata FEFA na tržištu rada.

Prvu grupu daju predmeti kao što su makroekonomija, mikroekonomija, statistika, ekonomija tranzicije, ekonomija blagostanja, itd. Drugu grupu čine tzv specifični izborni predmeti koji daju određene kompetencije koje se direktno ne primenjuju na poslu ali su značajne za razumevanje ekonomske struke i njenog okruženja. Takvi predmeti su: ekonomija i film, osnove ekonomske demografije, teorija upravljanja troškovima itd.

Treći blok gradi se na predmetima koji obuhvataju niz značajnih opštih znanja i generičkih veština kao što su matematika, evropske integracije, informatički sistemi, jezici, akademske veštine, geografija razvoja,

## Evaluacija i inovativnost u procesu samoodrživosti programa

Vrednost procesa evaluacije nije samo pedagoški problem već i veoma važan problem u menadžmentu. Evaluacija po svojoj suštini u procesu primene novih tehnologija mora se vezivati za stalni proces inovacija. Na primer, studentska participacija u upravljanju studentskim programom (kroz izbornost predmeta) ima kao posledicu potrebu za primenom modularizacije za studentske programe kako bi se to usaglasilo sa kompetencijama. Studijski programi orijentisani na kompetencije imaju za cilj i razvijanje i predlaganje inovacija vezanih za tržište rada.

Evaluaciono ispitivanje u 2005 i 2006 godini pokazalo je da je ovo jedan od instrumenata koji omogućava praćenje transformacije studijskog programa prema Bolonjskom procesu i omogućavaju lakše upravljanje procesom transformacije. Ujedno treba naglasiti da instrumenti imaju svoje prednosti pogotovu, ako se povežu

sa bazama podataka i elektronski obrađuju, i na taj način mogu precizno da se lociraju slaba mesta u kurikulumu i da se kroz modularni sistem ispravljaju.

Monitoring i evaluacija kurikuluma, uz ram su instrumenti, koji su pre svega namenjeni transformaciji kurikuluma FEFA, mada bi bilo interesantno ispitati ih kao upravljačke instrumente u drugim uslovima. Pored toga, oni imaju mogućnosti dopunjavanja u smislu jačanja fleksibilnosti obrazovanja za tržište rada.

---

## LITERATURA

1. Ronald Barnett: Limits of competency
2. John Tribe Two questions and the challenge for a THE-ICE, THE-ICE Panel of Experts 2005. University Sarrey,
3. Iskra Maksimović: OBRAZOVANJE MENADŽERA ZA XXI VEK, Doktorska teza, FEFA, 2007
4. Refik Šećbiović i Emilija Manić: materijali FEFA
5. Learning for the 21 century, Partnership for 21 Century Skills, 2003, <http://www.21learn.org>
6. HIGHER EDUCATION IN LISBON STRATEGY, Communication from the Commission – Mobilising the brainpower of Europe: enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy Commission Communication on the role of universities in the knowledge society, <http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010>
7. INNOVATION IN THE KNOWLEDGE ECONOMY, Implication for Education and Learning, OECD, Paris, 2004
8. A FRAMEWORK FOR QUALIFICATIONS OF THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA, Bologna Working Group on Qualifications Framework, Ministry of Science, Technology and Innovation, Copenhagen, 2005
9. Barrett, A: ECONOMIC PERFORMANCE OF EDUCATION AND TRAINING: COSTS AND BENEFITS, TRAINING IN EUROPE, Volume I, CEDEFOP, Luxembourg, 2001, 383-405
10. Bologna Process Stocktaking Report from a working group appointed by the Bologna Follow-up Group to the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005
11. Pfeiffer, F: TRAINING AND INDIVIDUAL PERFORMANCE: EVIDENCE FROM MICROECONOMETRIC STUDIES, TRAINING IN EUROPE, Volume I, CEDEFOP, Luxembourg, 2001,
12. RECOMMENDATION OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL ON KEY COMPETENCIES FOR LIFELONG LEARNING, Brussels, 10.11. 2005, COM (2005) 548 final
13. Ryan, T: 21 Century Learning Initiative, <http://www.21learn.org>
14. Savić, N.: BENCHMARKING ACADEMIC STANDARDS (BAS), Beograd, 2006, neobjavljeni tekst

15. Standardi i smjernice za osiguranje kvaliteta u Evropskom području visokog obrazovanja, Evropsko udruženje za osiguranje kvaliteta u visokom obrazovanju, 2005
16. SUCCESSFUL MANAGER'S HANDBOOK, DK Limited, London, 2002
17. Šećibović, R; Janićijević, N; Petković, G: STRATEGIJA OBRAZOVANJA I EKONOMSKA POLITIKA, Beograd, 2006, neobjavljeni tekst