

Шефика Алибабић¹

Универзитет у Београду, Филозофски факултет

Марија Чукановић-Каравидић

Висока школа за пословну економију

и предузетништво, Београд

Ивица Ђорђевић

Универзитет у Београду, Факултет безбедности

UDK - 378.147::005-051

Оригинални научни рад

НВ. LXII 1. 2013.

Примљен: 17. VI 2012.

ОБРАЗОВАЊЕ МЕНАџЕРА ЗА АКЦИЈУ

Апстракт *Изазови управљачког окружења и сложених професионалних улога менаџера траже адекватне одговоре од институција и програма иницијалног припремања менаџера. Трендови и промене контекста пословних организација постављају бројне императиве образовању менаџера, а сви они се могу сажети у један – припремање студената за акцију, за компетентно деловање у свету рада. Са становишта високошколске дидактике то подразумева примену наставних приступа у припремању менаџера који интегришу два кључна појма – компетенција и активност. Управо такви наставни приступи би требало да буду једна од карактеристика реформисаног наставног амбијента у високошколском образовању. Стога је намера ове теоријско-емпиријске студије да проучавајући проблем наставних приступа усмерених на развој компетенција кроз моделе активне наставе и учења у високошколском образовању менаџера покуша да да одговор на питање да ли се студенти менаџмента припремају за акцију. Методолошки оквир емпиријског истраживања дефинисан је у складу с опитим истраживачким циљем – сагледати мишљења наставника, студената и практичара/менаџера о наставним приступима усмереним на припремање будућих менаџера за акцију, подразумевајући под наставним приступима две варијабле: курикуларну оријентацију ка компетенцијама и практиковање активних модела наставе и учења. Подаци прикупљени на одабраном узорку (који су чинили наставници, студенти менаџмента и менаџери) помоћу наменски конструисаних истраживачких инструмената, интерпретирани су у оквиру квалитативно-квантитативне анализе као основне интерпретативне парадигме. Општа хипотеза – студенти менаџмента се у току студија не припремају за акцију, тестирана у контексту истраживачких налаза, делимично је добила потврду која има упориште углавном у одговорима студената и менаџера, док се одговорима и проценама наставника постављена хипотеза оповргава.*

Кључне речи: образовање менаџера, наставни приступ, курикулум, компетенција, активна настава и учење

EDUCATING MANAGERS FOR ACTION

Abstract *The challenges of management environment and complex professional roles of managers, seek for adequate responses from institutions and managers initial preparation programs. Trends and context changes of business organizations set up numerous „imperatives“ to managers education, all of which could be summed up in one – preparing students for action, to act competently in the world of work. From the standpoint of higher education didactic, that involves the use of teach-*

¹ salibabi@f.bg.ac.rs

ing approaches in managers preparation that integrate two key concepts - competence and activity. Exactly those teaching approaches should be one of the characteristics of the reformed educational environment in higher education. Therefore, the purpose of this theoretical-empirical study is to try to answer the question whether management students are being prepared for action, through examining the problem of teaching approaches aimed at developing competency models through active teaching and learning in higher of managers. The methodological framework of the empirical research is defined in accordance with the general aim of the research - „look at the opinions of teachers, students and practitioners / managers about teaching approaches aimed at preparing future managers for action”, by teaching approaches we mean two variables: curricular orientation towards competencies and using active models of teaching and learning. Data collected on a selected sample (which consisted of teachers, management students and managers) with a custom designed research instruments, are interpreted in the framework of qualitative-quantitative analysis as the primary interpretative paradigm. The general hypothesis - “management students during the studies do not prepare for action”, tested in the context of research findings, was partially confirmed mainly due to responses of students and managers, while responses and evaluations of teachers, reject the initial hypothesis.

Keywords: *managers' education, teaching approach, curriculum, competencies, active teaching and learning.*

ОБРАЗОВАНИЕ МЕНЕДЖЕРОВ ДЛЯ ДЕЙСТВИЙ

Резюме *Сложные условия управления и сложные профессиональные роли менеджеров требуют соответствующей подготовки в системе обучения и образования, Тенденции и изменения условий работы ставят многочисленные требования перед образованием менеджеров, а все они могут быть подведены под одно - подготовить студентов к действию, к компетентному действию в сфере труда, С точки зрения дидактики высшего образования, это подразумевает применение учебных подходов к подготовке и образованию менеджеров, которые объединяют ключевые понятия - компетентность и активность, Именно такие учебные подходы должны стать одной из характеристик реформированной образовательной среды в системе высшего образования, Изучая проблемы подходов к обучению, ориентированных на развитие компетенций на основе моделей преподавания и активного обучения в высших учебных заведениях по образованию менеджеров, авторы пытаются ответить на вопрос о том, готовят ли студентов менеджмента к действию, что является основной целью данного теоретико-эмпирического исследования, Методологическая основа эмпирического исследования определяется в соответствии с общей целью исследования - обсудить мнения преподавателей, студентов и практиков/менеджеров о подходе к образованию будущих менеджеров, понимая под подходом к обучению следующие переменные: ориентация на приобретение компетенций и применение активных моделей обучения и преподавания, Данные, собранные на релевантном примере (преподаватели, студенты менеджмента и менеджеры) с помощью специально подготовленных инструментов исследования, интерпретируются в рамках качественного и количественного анализа в качестве основной парадигмы интерпретации, Основная гипотеза - студентов менеджмента в процессе обучения не готовят к действиям, частично получила подтверждение в ответах студентов и менеджеров, в то время как ответы и оценки преподавателей гипотезу отрицают,*

Ключевые слова: *образование менеджеров, подход к обучению, программы обучения, компетенции, активное обучение.*

Увод

Високо образовање представља ушће најмање два тока – тока научних достигнућа и тока захтева професија. И један и други ток су у процесу перманентних промена, а од високог образовања се очекује да их прати и имплементира кроз образовне политике, организацију, курикуларну оријентацију и реализацију процеса наставе и учења. Имплементирајући промене из домена научних и професионалних захтева, систем високог образовања је такође у процесу промена, и то не само промена иновацијског типа, већ и оних сложенијих – структуралних или реформских. Имајући у виду да готово свака промена у себи носи и кризне елементе, могло би се рећи да је високо образовање у перманентној и континуираној кризи, блаже или јаче израженој у зависности од целокупног друштвеног контекста. Кризни елементи иманентни свакој промени могу се посматрати као својеврсни агенси (па чак и мотиватори) развоја високог образовања.

Аутори који се баве кризом високог образовања и професионалних компетенција углавном наглашавају исте кризне елементе које треба решавати и чије је решавање директно лоцирано у домен високошколске дидактике, а индиректно у актуелност (трајност актуелности) научних/академских садржаја и њиховој применљивости у пракси. Резултати истраживања (не)функционалности иницијалног образовања лекара (Бок, 1989: 17-38) били су инспирација и повод за процену припремања за друге професије. Нефункционалност знања (стечених меморисањем у току студија, те тако подложних заборављању), недостатак вештина за примену наученог, неприпремљеност за целоживотно учење (неопходно у добу брзог застаривања знања и несагледиве научне продукције) основни су проблеми уочени у истраживању функционалности иницијалног образовања лекара и добра илустрација домена у којима треба тражити помоћ у решавању уочених проблема. Слични проблеми постоје у иницијалном образовању за готово сваку професију, поготову за оне које подразумевају тренутно адекватно реаговање или акцију, у које сигурно спада и професија менаџера, посебно *топ менаџера*. Анализирајући реформске намере високог образовања на болоњским принципима, стиче се утисак да су оне усмерене на решавање „сукоба“, односно ривалства два образовна концепата или, другим речима речено, на успостављање адекватног баланса између научног (академског) и практичног (стручног) концепта образовања. Популарна синтагма „однос теорије и праксе у образовању“ један је од реформских импулса (реформских повода и последица), док о квалитету и квантитету тог односа немамо много података. Реформе у систему високог образовања на темељу Болоњске декларације усмерене су на промене споља и промене изнутра, односно на промену форме (организације) и промену процеса (суштине).

Промене споља – организационе промене (нормативна регулатива, степеновање, трајање студија, систем бодовања...) видљиве су и транспарентне, подаци о њима су доступни. Међутим, о променама изнутра, о променама у наставном процесу, веома је мало истраживачких налаза. Главни носиоци тзв. унутрашњих или суштинских промена су наставници – они креирају курикулуме и реализују наставу. Баланс између академског и практичног може бити идеално успостављен у теоријској равни, односно у равни образовне политике, али ако наставници нису спремни и дидактички припремљени да тај баланс адекватно „спроведу у дело“, криза ће истрајавати, а будући „професионалци“ неће бити од акције, неће бити у стању да се суоче с изазовима професије. Постоји основана бојазан да наставници нису оријентисани на дидактичке иновације. Универзитетски наставник је професија са два, нажалост, различито вреднована лица. Он је истовремено и научник и наставник. При изборима у наставничка звања вреднује се, са дефинисаним објективним критеријумима, само научна продукција, али не и наставничка успешност, тако да се може очекивати да акценат буде на посвећености научноистраживачком раду (Алибабић, 2010: 79-100).

Истраживање чије резултате у овом раду презентујемо својеврстан је одговор на два изазова – на изазов професије менаџер и на изазов реформе високог образовања. Трендови у управљању забележени у последњих десетак година указују на потребу адаптације образовних институција (циљева, програма, начина припремања менаџера) савременом управљачком окружењу. Од професије менаџера се очекује да прати бројне трендове у управљању као што су нпр.: међународно пословање готово свих компанија, без обзира на величину; перманентно редизајнирање организација као одговор на све јачу конкуренцију; наглашавање предузетништва као „мотора“ глобалног економског раста; коришћење технологије као „силе“ у процесу управљања и експлоатација информација; наглашавање етичког лидерства и социјалне одговорности у суочавању са моралним кризама и еколошким проблемима; повезивање корпоративних циљева и развоја људских потенцијала нарочито кроз менаџмент и мерење перформанси; уважавање знања као кључног фактора развоја и основе за проактивно управљање (Buckman, 2004; Hallinger & Bridges, 2007; Kaplan, 2004). Капацитети за иновације и промене представљају суштинску карактеристику по којој се разликују организације које напредују од оних које су „у вртлогу бурног окружења“ (Kotter, 2002). Трендови и промене контекста пословних организација постављају „императиве“ образовању менаџера. Аутори који у научној равни сагледавају феномене менаџмента (Hallinger & Bridges, 2007) наводе пет императива у припремању менаџера за акцију у 21. веку: учење активног управљања (не само стицање теоријских знања, већ и њихова применљивост приликом решавања конкретног управљачког проблема); учење студената да мисле

глобално, а делују локално (оспособљавање студената да општа знања прилагоде потребама одређеног социокултурног контекста); учење руковођења и управљања (развијање компетенција руковођења и управљања); учење о значају вредности, морала и емоција у руковођењу (развијање емоционалне и социјалне интелигенције – компетенције управљања људским емоцијама и међуљудским односима); учење за интегрисање технологије у менаџерску праксу (развијање компетенције коришћења нових технологија у проблемским управљачким ситуацијама). Изазови управљачког окружења и професионалних улога менаџера који су извориште наведених императива могу добити адекватан одговор у примени оних наставних приступа у припремању менаџера који интегришу две кључне речи – *компетенција и активност*. Стога смо у нашем истраживању под наставним приступима подразумевали компетенцијски оријентисан курикулум и примену модела активне наставе који пружају могућност суочавања с изазовима реалног света рада. Управо би такви наставни приступи требало да буду једна од карактеристика реформисаног наставног амбијента у високошколском образовању.

Наставни приступи у иницијалном образовању менаџера

Компетенцијски оријентисан курикулум за образовање менаџера подразумева такав однос теорије и праксе који резултира исходима у виду компетенција (употребљивих „пакета“ знања, вештина, ставова). Размишљајући о структури и оријентацији курикулума за образовање менаџера, аутори се и данас позивају на речи Чарлса Грега изговорене пре више од пола века – образовање треба да припреми студенте за акцију (Boud & Feletti, 1991). Шта подразумевати под акцијом ако не рад, конкретне радне активности, решавање проблема у радном контексту. То би значило да студенти у току припремања за менаџерску професију развијају компетенције које ће бити у функцији остваривања професионалних улога и задатака. На основу литературе о менаџерској професији, професионалним улогама и задацима, на основу професионалног профила менаџера за акцију (видети: Fairholm & Fairholm, 2009; Hallinger & Bridges, 2007; Ladkin, 2010), за потребе нашег истраживања утврђен је један сет компетенција (знања, вештина, способности, ставова) на које је неопходно да буду усмерени курикулуми пословних школа и факултета за менаџмент, како би студенти, будући менаџери, били припремљени за акцију, односно за свет рада. Следећа листа компетенција била је саставни део нашег истраживачког инструмента за испитивање мишљења испитаника о усмерености курикулума за образовање менаџера:

– *Компетенције за решавање проблема* (укључују способности системског, аналитичког, критичког и креативног мишљења).

– *Компетенције за разумевање локалног и глобалног окружења и перспектива* (знања, вештине и ставови потребни за разумевање одређеног социокултурног контекста).

– *Менаџерске компетенције* (способности и вештине управљања пројектима, ресурсима и пословним процесима ради ефикасног постизања резултата).

– *Лидерске компетенције* (способност и спремност за тимски рад у креирању визије организације, за развијање друштвено одговорне стратегије, за мотивисање других да раде на постизању оперативних и стратешких циљева).

– *Компетенције за лични развој* (од разумевања личне вредносне оријентације до култивисања вештина и способности за целоживотно учење).

– *Комуникацијске компетенције* (ефикасна говорна и писана, као и невербална комуникација у раду са културно разноврсном популацијом).

– *Функционална знања* (способност примене релевантних знања из области друштвених наука и стручних знања о управљању организацијом).

– *Компетенције управљања информацијама и технологијама* (употреба информационих технологија као алатки за продуктивно управљање организацијом).

– *Вештине етички заснованог одлучивања и управљања људима* (понашање и однос према људима заснован на истинским вредностима.)

Модел активне наставе/учења у образовању менаџера. У литератури и наставној пракси се диференцирају различити модели учења који су применљиви у образовању менаџера, било иницијалном, или у процесу континуираног професионалног усавршавања, унутар или изван корпорација. То су традиционални или академски модели школског типа, као што је класично академско предавање, модели засновани на групној интеракцији и сарадњи у социјалном/радном контексту, као што је студија случаја и модел учења заснованог на проблему (пројектног учења) те модели засновани на информационо-комуникационим технологијама (ИКТ) (Алибабић и сар. 2011: 65-84) који су још увек ретко заступљени (у односу на остале), стога и нису били предмет ове истраживачке студије. Суштинско разликовање наведених модела полази од специфичности основне јединице или нуклеуса око којег је организовано учење. У оквиру традиционалног (школског) модела, учење је предметно/садржајно оријентисано. У центру је објашњење техника решавања проблема, односно у центру је садржај као основна јединица око које је организовано учење. Академска основа овог модела у први план ставља проучавање литературе о инструментарију за решавање неког задатка и о могућности коришћења проучаваних инструмената и техника. Модел студије случаја (иако има више варијација на овај модел) углавном

промовише учење оријентисано на случај/пример решења неког проблема, односно на анализу већ решеног случаја који представља основну јединицу учења. У оквиру модела учења оријентисаног на проблем, основна јединица учења је пројекат решавања проблема (зато се може назвати и пројектним учењем). Дакле, учење је организовано око проблема који се тимски решава у радном контексту, или пак симулирајући радни контекст. Акцент није на стицању нефункционалних знања из појединачних дисциплина, већ се знања из различитих дисциплина стављају у функцију решавања конкрет-ног проблема (исто). Покушај објашњења сличности и разлика између три модела представљен је матрицом њихових карактеристика или функција у табели 1. (табела садржи неке од карактеристика које су нагласили Hallinger & Bridges, 2007: 36). Разликовање традиционалног модела од остала два је потпуно јасно. Међутим, те разлике нису у функцији његове мање, или никакве вредности. Он је погодан у одређеним образовним околностима, али не и као доминирајући модел (што је у нашој високошколској настав-ној пракси за очекивати). Однос модела учења оријентисаног на проблем (Problem Based Learning – PBL) и модела студије случаја неопходно је посебно објаснити с циљем јаснијег диференцирања разлика и сличности међу њима и, у том контексту, означавања модела чија примена доприноси припремању менаџера за акцију. Оба модела имају више варијаната и неке од њих су врло сличне – користе материјале засноване на стварном свету рада, а у средишту имају проблем који се може назвати и случајем; стављају акценат на развој аналитичких вештина, вештина препознавања и дефи-нисања проблема и вештина решавања проблема. Но ипак, постоје бројне разлике између ова два модела, посебно у вези са *циљевима и садржајем, процесом и евалуацијом*. У намери да подстакне аналитичке и вештине решавања проблема, PBL подстиче развој вештина целоживотног учења, вештине управљања састанцима, вештине управљања пројектом и примену знања релевантног за одређени проблем. У моделу PBL проблем је тај који одређује садржај (релевантне теорије и знања) који ће студенти усвојити у оквиру реализације наставне јединице. Водеће правило је „прво проблем, а потом садржај“ како би се решио проблем. Супротно томе, у студији случаја, наставник прво даје општи приказ теорије или одређеног концептуалног оквира. Од студената очекује да примене овај концепт на изабраном случају – његовом решењу. Можда је највећа разлика између PBL и студије случаја у управљању наставним процесом. У моделу студије случаја наставник заузима улогу диригента који вешто води групу постављајући питања и интегришући одговоре студената у јединствено решење. Наставник усмерава процес учења. У PBL моделу проблем се решава кроз заједнички пројекат који упошљава пројектне тимове којима управљају студенти. Студент је вођа тима, а тим доноси план активности за сваки наставни блок и одређује

како ће користити време које им је на располагању. Неки састанци одвијају се током часа, други се одвијају ван редовне наставе. Наставник служи као ресурс/потенцијал и остаје углавном по страни током већег дела часа, односно времена одређеног за пројектни задатак. Студенти, а не наставник, усмеравају дискусију и управљају временом на часу (као организационој јединици чије трајање је одређено договором пројектног тима). Још једна важна разлика између два модела лежи у природи евалуације студената. У студији случаја студенти обично припремају писану анализу и изјаву о томе како би се они понели у датој ситуацији. Студенти не примењују своје решење, нити могу да искусе последице повезане с његовом применом. Наставник чека крај часа како би оценио студентску анализу и предложено решење. У PBL моделу евалуација је у служби учења и фокусира се на процес, као и на учинак или продукт (решење). У највећој могућој мери студенти имплементирају своје решење у реалној, иако неприродној ситуацији, јер се често ради о симулацији. Нагласак је на формативној евалуацији – пружање фидбека студентима док уче. Наравно, то не искључује и фидбек по окончању пројекта за комплетно решење. Корективна повратна информација осмишљена је да стимулише даље размишљање студената о приступу који су одабрали, могућим алтернативама и принципима који стоје иза решења. Штавише, корективни фидбек може бити упућен и процесу учења у групи као и у примени знања на решење. Уз то, пошто решење пројектног задатка има облик учинка, неопходно га је проценити како у практичном, тако и у теоријском смислу.

Наша истраживачка намера реализована кроз ову студију инспирисана је резултатима примене PBL модела на неколико универзитета у Северној Америци, Аустралији и Азији. Резултати су показали да примена модела PBL (не само као инструктивне методе, већ и као целокупног курикуларног приступа) доприноси припремању менаџера за акцију (Hallinger & Bridges, 2007). Карактеристике модела учења оријентисаног на проблем препоручују његову примену у настави на факултетима и високим школама за менаџмент, јер је неопходно припремити студенте за рад у врло турбулентном менаџмент окружењу. Почетна позиција у учењу оријентисаном на проблем јесте реална животна ситуација, практични проблем који треба решити. Оспособљавање будућих менаџера да се хватају у коштац са брзим променама и новим захтевима тржишта рада један је од циљева примене овог модела. Посебно треба нагласити и циљеве који се односе на оспособљавање за самостално (или самоусмерено) учење (учење како се учи), на освешћивање потребе за континуираним усавршавањем професионалних компетенција и на изградњу позитивног става према целоживотном учењу и образовању. Управо у наведеним циљевима лежи снага PBL модела каква је

неопходна нашој високошколској настави која у довољној мери не припрема студенте за самостално учење (Алибабић и сар. 2010: 150-170).

Табела 1. Матрица карактеристика три модела учења

Карактеристике	Модел	PBL модел	Модел студије случаја	Традиционални модел
Учење оријентисано на проблем		x	x	
Тимови којима руководе студенти		x		
Нагласак на анализи		x	x	
Основна јединица наставе је пројекат		x		
Учење организовано око дисциплине предметно оријентисано(на садржај)				x
Нагласак на имплементацији и доживљавању последица		x		
Наставник управља дискусијом			x	
Проблем је полазна тачка за учење новог садржаја		x		
Основна јединица наставе је случај (решен), а проучава се како је он решен			x	
Улога наставника је „вођење из сенке“		x		
Формативна евалуација фокусирана на реалан свет рада		x		
Подстиче развој вештина целоживотног учења		x		
Подстиче вештине решавања проблема		x	x	
Подстиче вештине вођења састанака		x		
Подстиче вештине управљања пројектом		x		
Наставник држи предавање				x
Учење оријентисано на објашњавање техника решавања проблема, а не на коришћење техника				x
Води рачуна о емоционалним аспектима руковођења		x		
Студенти управљају временом на часу		x		

Методолошки оквир истраживања

Предмет истраживања: Наставни приступи у припремању (иницијалном образовању) будућих менаџера. Под наставним приступима смо

подразумевали две варијабле: курикуларну усмереност и моделе наставе и учења.

Циљ истраживања: Сагледавање мишљења наставника, студената и практичара/менаџера о наставним приступима усмереним на припремање будућих менаџера за акцију.

Задачи истраживања:

- Испитати мишљења наставника, студената, менаџера/практичара о оријентацији курикулума за образовање менаџера;
- Испитати заступљеност (према мишљењу наставника, студената, менаџера/практичара) модела активне наставе у припремању менаџера;
- Испитати могућност (према мишљењу наставника) примене модела проблемски заснованог учења (Problem Based Learning – PBL) у припремању будућих менаџера.

Узорак истраживања: Узорак су чинила 64 испитаника, а његову структуру су чинили наставници који реализују наставу на факултетима и високим школама за менаџмент (20), студенти завршне године студија менаџмента (24), запослени менаџери (20).

Методе, технике и инструменти истраживања: Истраживање припада групи квалитативно-квантитативних истраживања. Основне истраживачке методе су дескриптивна и компаративна. У фази прикупљања података коришћена је техника скалирања, а у фази обраде и интерпретације коришћена је квалитативна и квантитативна анализа. У овој студији дескриптивна метода се није односила само на обичну дескрипцију, већ пре свега на научноистраживачку анализу дидактичких појава. Квалитативна критичка анализа је обухватила коришћене изворе, теоријске и емпиријске чињенице, с циљем теоријског утемељења истраживачког проблема и уопштавања одређених закључака.

Инструменти за прикупљање података су:

- Инвентар компетенција са скалом процене усмерености курикулума на компетенције;
- Скала процене заступљености наставних модела у процесу припремања будућих менаџера (PBL модела, модела студије случаја, традиционалног академског – школског, модела);
- Скала процене могућности примене PBL модела у иницијалном образовању будућих менаџера (само за подузорок наставника).

Општа хипотеза: Студенти менаџмента се у току студија не припремају за АКЦИЈУ.

Анализа и интерпретација резултата истраживања

Оријентација курикулума за образовање менаџера. Компетенцијски оријентисан курикулум за образовање будућих менаџера подразумева да студенти у току припремања за менаџерску професију развијају компетенције које ће бити у функцији остваривања професионалних улога и задатака. Први истраживачки задатак у оквиру наше студије односио се на сагледавање мишљења испитаника о усмерености курикулума на развијање компетенција неопходних проактивном и успешном менаџеру. Другим речима, занимало нас је виђење компетенцијске усмерености курикулума из угла три релевантна актера образовања – наставника, студента, менаџера/практичара. Одговори на прво истраживачко питање или задатак презентовани су у табелама 2, 3. и 4. Највише наставника је проценило да је курикулум оријентисан *много и веома много* на развој готово свих наведених компетенција. Било је и оних који су сматрали да је усмереност на компетенције *осредња*, а на неке чак и *мала*, док се ниједан наставник није приклонио најнижем степену скале процене. Закључак који има сигурно упориште у резултатима изложеним у табели 2. могао би гласити – наставници процењују да је курикулум компетенцијски усмерен, што значи да је један од услова за образовање будућих менаџера за акцију (за свет рада) обезбеђен. У овом контексту, а након увида у одговоре друга два подузорка (студената и менаџера), могло би се поставити питање или дилема – да ли су наставници давали професионално пожељне процене, или су пак одговарали у складу са својом одговорношћу у односу на курикуларну оријентацију. Разрешење постављене дилеме можда треба тражити у репрезентативности узорка, али и у компарацији добијених процена са проценама студената и менаџера практичара.

Студенти сматрају да је курикулум чак *веома мало* и *мало* усмерен на развијање неких компетенција као што су компетенције за лични развој, комуникацијске, па и менаџерске компетенције. Када погледамо распоред података у табели 3, очигледно је да немамо подршку закључку о студентском виђењу потпуно компетенцијски усмереног курикулума. Занимљиво је да је у процени студената свих наведених компетенција укупан број реакција на трећи ниво скале (осредња усмереност) највећи (65), а и приликом реаговања на сваку појединачну компетенцију, *осредња* усмереност доминира при процени усмерености на компетенције за решавање проблема, менаџерске, лидерске и комуникацијске компетенције, као и при процени усмерености на функционална знања. Занимљиво је да је највећи број студената проценио *малом* и *веома малом* усмереност курикулума на вештине етички заснованог одлучивања и управљања људима.

Табела 2. Мишљење наставника о оријентацији (усмерености) курикулума на образовање менаџера

Компетенције	Скала процене усмерености				
	веома мало	мало	осредње	много	веома много
Компетенције за решавање проблема			7	8	5
Компетенције за разумевање локалног и глобалног окружења и перспектива		3	2	8	7
Менаџерске компетенције			4	9	7
Лидерске компетенције			4	8	8
Компетенције за лични развој		3	5	7	5
Комуникацијске компетенције		2	7	9	2
Функционална знања		1	4	10	5
Компетенције управљања информацијама и технологијама			6	7	7
Вештине етички заснованог одлучивања и управљања људима			6	10	4
Укупно		9	45	76	50

Табела 3. Мишљење студената о оријентацији/ усмерености курикулума на образовање менаџера

Компетенције	Скала процене усмерености				
	веома мало	мало	осредње	много	веома много
Компетенције за решавање проблема	1	3	12	6	2
Компетенције за разумевање локалног и глобалног окружења и перспектива		7	3	10	4
Менаџерске компетенције		7	8	6	3
Лидерске компетенције	1	3	9	6	5
Компетенције за лични развој	6	8	2	6	2
Комуникацијске компетенције	1	6	7	6	4
Функционална знања	1	2	10	8	3
Компетенције управљања информацијама и технологијама		3	6	10	5
Вештине етички заснованог одлучивања и управљања људима	6	10	8		
Укупно	16	49	65	58	28

Увид у табелу 4. омогућава одговор на питање како менаџери виде оријентисаност курикулума на иницијално припремање будућих менаџера. Може се уочити да је укупно реаговање на најнижи степен слале процене бројније него на највиши степен, за који су се ретко одлучивали испитаници/менаџери. Више њих је проценило да је курикулум *веома мало и мало* усмерен на развој вештине етички заснованог одлучивања и управљања људима, комуникацијске компетенције и компетенције за лични развој, а *много* усмерен на менаџерске компетенције, функционална знања и компетенције управљања информацијама и технологијама. Подаци у табели 4. могу бити упориште закључка да менаџери процењују курикулум као делимично или *осредње* компетенцијски усмерен.

Табела 4. Мишљење менаџера о оријентацији (усмерености) курикулума на образовање будућих менаџера

Скала процене усмерености Компетенције	веома мало	мало	осредње	много	веома много
Компетенције за решавање проблема	1	3	12	4	
Компетенције за разумевање локалног и глобалног окружења и перспектива	2	4	14		
Менаџерске компетенције		1	5	13	1
Лидерске компетенције	1	1	14	4	
Компетенције за лични развој	2	7	9	2	
Комуникацијске компетенције	9	5	4	2	
Функционална знања		2	8	10	
Компетенције управљања информацијама и технологијама		1	4	10	5
Вештине етички заснованог одлучивања и управљања људима	9	10	1		
Укупно	24	34	71	45	6

Упоређујући процене три групе испитаника, може се закључити да постоји дискрепанција у процени међу групама. Наиме, наставници процењују да је курикулум углавном компетенцијски усмерен (јер је збир реакција на највише степене скале највећи), док су на другој страни садашњи и бивши студенти/менаџери ближи процени да је курикулум *осредње* усмерен на компетенције, јер су усмереност процењивали најчешће *осредњом*, али и *малом*, па чак и *веома малом*. У процени менаџера срећемо *малу и веома*

малу усмереност курикулума на компетенције. То је податак који би могао бити показатељ иновацијских промена у универзитетској настави данас, која је битно другачија (бар с аспекта курикуларне оријентације) од наставе у оквиру које су се припремали садашњи менаџери. Занимљиво је истаћи пар података као репрезент сличности у процени група. Знатна усмереност курикулума на менаџерске компетенције евидентирана је у већем броју код свих група. Друга сличност међу групама видљива је у односу према усмерености курикулума на компетенцију за лични развој – од свих компетенција у свим групама, она је најчешће процењивана као запостављена (јер курикулум није довољно усмерен на њу). То је алармантан податак ако се има у виду императив саморазвоја и самообразовања менаџера као авангарде за друштво учења и друштво знања.

Заступљеност модела активне наставе у припремању менаџера за акцију. Други истраживачки задатак се односио на испитивање и утврђивање заступљености активних наставних модела у припремању будућих менаџера. Решавање постављеног задатка омогућавају резултати процене заступљености понуђених модела (уз скалу процене заступљености модела, испитаници су имали и табелу са карактеристикама сваког од понуђених модела). Резултати су презентовани у табелама 5, 6. и 7. И у овом случају (као и у оквиру претходног истраживачког задатка), процене наставника су готово супротне проценама садашњих и бивших студената (менаџера). Већи број наставника је процењивао да су модели PBL и студије случаја *често и врло често* заступљени, а традиционални модел *ретко и врло ретко* (табела 5). Супротан смер процене је забележен у групама студената и менаџера (табеле 6. и 7). Наиме, највећи број студената процењује да су модели активне наставе *понекад и ретко* заступљени, а традиционални модел *често и врло често*. Готово сви менаџери мисле да су модели активне наставе слабо заступљени у иницијалном припремању будућих менаџера. На проценама студената и менаџера се може засновати закључак, а и препорука или захтев за већом заступљеношћу активних модела наставе како би студенти били оспособљени за свет рада – за акцију у стварном радном окружењу.

Табела 5. Заступљеност наставних модела у припремању будућих менаџера – процена наставника

Модел	Заступљеност	врло ретко	ретко	понекад	често	врло често
Модел PBL		1	1	4	10	4
Модел студије случаја			3	3	10	4
Традиционални модел		5	10	2	2	1

Табела 6. Заступљеност наставних модела у припремању будућих менаџера – процена студената

Модел	Заступљеност	врло ретко	ретко	понекад	често	врло често
Модел PBL		4	7	9	4	
Модел студије случаја		2	8	9	3	2
Традиционални модел		4		4	8	8

Табела 7. Заступљеност наставних модела у припремању будућих менаџера – процена менаџера

Модел	Заступљеност	врло ретко	ретко	понекад	често	врло често
Модел PBL		9	5	4	1	1
Модел студије случаја		8	6	4	1	1
Традиционални модел		1	1	6	8	4

Могућност примене модела PBL у припремању будућих менаџера за акцију. Налази које смо добили у оквиру решавања другог истраживачког задатка, а који указују на пожељност и потребу за већом заступљеношћу модела активног учења и наставе, добра су основа за постављање питања стварања услова или омогућавања примене једног од модела који је добио емпиријску потврду свог доприноса припремању будућих менаџера за акцију. На основу искуства са применом PBL модела у припремању будућих менаџера које имају универзитети у Америци, Аустралији и Азији (Stanford, Vanderbilt, Mahidol...), издвајају се неки фактори или услови који су били важни за примену модела активног учења и наставе (према: Hallinger & Bridges, 2007). Стога смо питали наставнике шта мисле о важности издвојених фактора у омогућавању примене PBL модела.

Подаци изложени у табели 8. емитују поруке наставника у вези са стварањем услова за примену PBL модела и тако одговарају на наш трећи истраживачки задатак. Све понуђене факторе наставници су проценили важним, почев од осредњег па до високог степена важности – што је било очекивање засновано на искуствима поменутих универзитета. Наглашавање важности фактора, односно услова за примену PBL модела, представља својеврстан путоказ за промене и иновације у припремању будућих менаџера. Стиче се утисак да су наставници све факторе чију су важност про-

цењивали груписали у две групе, на оне који су везани за студенте и, на другој страни, оне који су везани за наставнике, организационе могућности и подршку управљачких структура и запослених. С обзиром на то да су наставници високо проценили важност оба понуђена фактора која се односе на студенте – „уознавање студената са карактеристикама модела PBL“ и „обуку студената за тимско пројектно учење“, за очекивати је да и они сами допринесу обезбеђивању тих фактора/услова. У контексту преовлађујуће процене понуђених фактора на нивоима *важан* и *врло важан*, изненађује придавање *осредње важности* фактору „обука наставника за примену PBL модела“, поготово ако се има у виду да високошколски наставници углавном нису имали прилику да организовано развију своје дидактичке компетенције. Да је фактор „обука наставника“ веома важан, показало је искуство универзитета који су примењивали PBL модел. Висококомпетентни, снажно мотивисани наставници (као и остали запослени), спремни на изазове и улагање великих напора за постизање успеха – фактор је који недвосмислено доприноси успешној примени PBL модела у припремању менаџера за акцију (исто). Висока процена важности фактора који се односи на подршку управе и запослених иновацијама, што чини компоненту културе образовне институције (чију важност је нагласило искуство оних универзитета који су примењивали PBL) – представља врло важан налаз јер указује на значај контекста наставног процеса и његових учесника, који је део развојних стратегија образовних институција.

Табела 8: Процена (наставника) важности фактора у омогућавању PBL у припремању будућих менаџера

Фактори	Скала процене важности фактора				
	неважан	мало важан	осредње важан	важан	много важан
Обука наставника за примену PBL модела			10	4	6
Уознавање студената са карактеристикама модела PBL				12	8
Обука студената за тимско пројектно учење				10	10
Организационе могућности факултета (довољно простора и времена за рад у малим групама)			8	9	3
Подржавање иновација од стране управе факултета и свих запослених			2	10	8
Укупно			20	45	35

Закључак

Резултати које смо у овом раду представили својеврстан су одговор на два изазова – на изазов професије менаџер и на изазов реформе високог образовања. Трендови у управљању забележени у последњих десетак година имају импликације на менаџерску професију у виду нових, све сложенијих захтева, али истовремено и импликације на институције које припремају менаџере у виду захтева за иновирањем и променом образовних циљева и исхода, образовних програма и дидактичко-методичких приступа. Захтеви за променама у припремању будућих менаџера су у складу са болоњским принципима реформе високог образовања, односно с адекватним усаглашавањем два доминантна концепта високог образовања – академског и стручног (практичног) концепта, који пледирају за активну високошколску наставу. Изазови управљачког окружења и професионалних улога менаџера, с једне, и изазови реформе високог образовања, с друге стране, могу добити адекватан одговор у примени таквих наставних приступа у припремању менаџера који интегришу два кључна појма – *компетенција* и *активно учење/настава*. Стога је наша истраживачка радозналост била усмерена на добијање налаза о примени наставних приступа у иницијалном образовању менаџера који се односе на *курукуларну оријентацију ка компетенцијама* и на *практиковање активних модела наставе и учења*.

Резултати нашег емпиријског истраживања и њихова квалитативно-квантитативна анализа дали су подршку следећим закључцима:

– Постоји разлика међу групама у процени компетенцијске усмерености курикулума. Док наставници процењују да је курикулум углавном компетенцијски усмерен, на другој страни, садашњи и бивши студенти/менаџери ближи су били процени да је курикулум осредње усмерен на компетенције, јер су усмереност процењивали најчешће *осредњом*, али и *малом*, па чак и *веома малом*. Студенти сматрају да је курикулум чак *веома мало* и *мало* усмерен на развијање неких компетенција као што су компетенције за лични развој, комуникацијске, па и менаџерске компетенције. Посебно је значајан податак да је компетенција за лични развој – од свих компетенција у свим групама, најчешће процењивана као запостављен исход курикулума. То је алармантан податак ако се има у виду императив саморазвоја и самообразовања менаџера као авангарде у друштву учења и друштву знања;

– На проценама студената и менаџера се може засновати закључак, а и препорука или захтев за већом заступљеношћу активних модела наставе како би студенти били оспособљени за свет рада – за акцију у стварном радном окружењу.

– Наставници су високо процењивали важност готово свих фактора за омогућавање примене модела учења оријентисаног на проблем у припре-

мању будућих менаџера. С обзиром на то да учење оријентисано на проблем обећава образовање руководиоца који имају изграђене капацитете да буду фацитатори, да сарађују, доносе одлуке и имплементирају решења везана за проблеме значајне за организацију – добијени истраживачки налази представљају ваљану емпиријску подршку обезбеђивању неопходних услова за примену модела учења који је у функцији припремања менаџера за акцију.

Општа хипотеза, постављена на основу теоријских и емпиријских чињеница о истраживачком проблему, тестирана је у контексту добијених резултата. Закључак да је хипотеза *студенти менаџмента се у току студија не припремају за АКЦИЈУ* делимично потврђена заснован је на квалитативној и квантитативној анализи истраживачких налаза. Наиме, потврда овако формулисане хипотезе има упориште углавном у одговорима студената и менаџера, док се одговорима и проценама једне групе испитаника – наставника, оповргава постављена хипотеза. У нашем истраживачком контексту је тешко дати ваљан одговор, а да није хипотетички, на питање подвојености гледања (наставника и студената/менаџера) на проблем истраживања. Вредност добијених налаза је у указивању на правце промена у иницијалном образовању менаџера за акцију, али и у подстицању истраживачке радозналости за проблеме и иновације у високошколској настави.

Напомена: У раду је објављен део резултата истраживања ауторке Шефике Алибабић остварених на пројекту под евиденционим бројем 179060, "Модели процењивања и стратегије унапређивања квалитета образовања", финансираног од стране Министарства просвете и науке Републике Србије.

Литература

- Алибабић, Ш., Ђамиловић, Д., Овесни, К. (2010): Development of students self-educational competence in higher education, Educational Journal *Didactica Slovenica*, No. 2/2010, Novo Mesto, Slovenija, pp. 150-170
- Алибабић, Ш. (2010): Универзитетски професор – научник и/или наставник, *Андрогошке студије*, бр. 2, ИПА Филозофског факултета, Београд, стр. 79-100.
- Алибабић, Ш., Милићевић, В., Дракулић, М. (2011): Модели учења у корпорацијама, *Андрогошке студије*, бр. 2/2011, ИПА, Београд, стр. 65-83.
- Bok, D. (1989): Needed: A new way to train doctors. In H. Schmidt et al. (Eds.), *New directions in medical education*. New York: Springer Verlag, 17-38.
- Boud, D. & Feletti, G. (1991): *The challenge of problem-based learning*. New York: St. Martin's press.
- Buckman, R. (2004). *Building a knowledge driven organization*. New York: McGraw Hill.
- Fairholm, M. R., Fairholm, G. W. (2009): *Understanding Leadership Perspectives: Theoretical and Practical Approaches*, Springer Science and Business Media.
- Hallinger, P. & Bridges, E. M. (2007): *A problem-based Approach for Management Education: Preparing Managers for Action*, Springer, Dordrecht.

Kaplan, R. (2004): *Strategy maps: Converting intangible assets into tangible outcomes*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

Kotter, J. (2002): *The heart of change*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

Ladkin, D. (2010): *Rethinking Leadership: A New Look at Old Leadership Questions*, Cheltenham, Northampton: Edvarda Elgar.

Подаци о ауторима

Шефика Алибабић, доктор педагошких наука, редовни професор на Одељењу за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду. Ужа научна област којом се бави је андрагогија. Предаје предмете Менаџмент у образовању, Систем и организација образовања одраслих, Образовање лидера, salibabi@f.bg.ac.rs, s.alibabic@gmail.com

Марија Чукановић-Каравидић, доктор културолошких наука, ванредни професор на Високој школи за пословну економију и предузетништво у Београду. Ужа научна област којом се бави је менаџмент. Предаје предмете Менаџмент и Пословна етика, cukanovickaravidicmarija@gmail.com

Ивица Ђорђевић, доктор безбедносних наука, доцент на Факултету безбедности Универзитета у Београду. Ужа научна област којом се бави су системи безбедности. Предаје предмете Људска безбедност и Економске основе безбедности, djivica@gmail.com