

Kompetencije i kompetencijski pristup obrazovanju

Iva Čatić

Sveučilište Jurja Dobrile u Puli

Odjel za odgojne i obrazovne znanosti

Sažetak

Ovaj rad pokušava dati svojevrsan pregled suvremenih obrazovno-političkih te znanstveno-teorijskih točaka vezanih za problematiku kompetencija i kompetencijskog pristupa obrazovanju. Pri tome se polazi od pojmovnog određenja i prikaza različitih teorijskih pristupa pojmu 'kompetencija'. Obrazovna politika prepoznaje se kao glavni zagovornik kompetencijskog pristupa obrazovanju, čiji je cilj identifikacija i selekcija ključnih kompetencija koje bi se trebale razvijati na svim stupnjevima odgojno-obrazovnog sustava kao njihova standardizacija, kako bi ih se moglo eksterno evaluirati. Pregledom domaće i strane literature na temu kompetencija u obrazovanju, i literature koja se odnosi na pojam obrazovanja općenito (obuhvaćajući sve stupnjeve odgojno-obrazovnog sustava) i literature koja se bavi problematikom obrazovanja učitelja, dolazi se do zaključka da su mišljenja znanstvenika o kompetencijama u obrazovanju duboko podijeljena. Naime, s jedne je strane službeno ili *mainstream* stajalište, u kojem se zagovara kompetencijski pristup obrazovanju i u skladu s time prihvaćaju se preporuke međunarodne i domaće obrazovne politike. S druge strane je kritički stav prema suvremenim reformskim zahtjevima za obrazovanjem usmjerenim na razvoj kompetencija i kreiranjem standardiziranog kurikulumu koji se temelji na kompetencijama. Glavni argumenti protivnika kompetencijskog pristupa obrazovanju jesu: prenošenje ekonomskih principa na odgoj i obrazovanje i usmjeravanje na učinkovitost; bihevioristička usmjerenost, reduciranost, rigidnost i ostale negativne posljedice koje ona povlači te produbljivanje socijalne nejednakosti, i na razini pojedinca i na razini društva u cjelini. Na kraju se predlaže i argumentira mogući put pomirenja među navedenim oprečnim pozicijama.

Ključne riječi: kompetencije, kompetencijski pristup obrazovanju, obrazovna politika, put pomirenja.

Uvod

Obrazovanje usmjereno na razvoj kompetencija mnogi smatraju odgovorom na pitanje kakvo bi trebalo biti obrazovanje koje će uspješno odgovoriti izazovima suvremenoga, kompleksnog društva. Glavni je zagovornik kompetencijskog pristupa obrazovanju obrazovna politika koja teži identifikaciji i selekciji ključnih kompetencija koje bi se trebale razvijati na svim stupnjevima odgojno-obrazovnog sustava, kao i na njihovoj standardizaciji kako bi ih se moglo eksterno evaluirati. Smatra se da su glavne prednosti kompetencijskog pristupa obrazovanju poboljšavanje odnosa između ekonomskih zahtjeva i obrazovanja, činjenica da usmjerenost na ishod

čini jasnijima očekivanja od pojedinca te omogućavanje fleksibilnijih načina postizanja ciljeva i izgradnje standarda za mjerenje postignuća. Teorijski, pojam *kompetencija* rješava problem povezivanja, tj. premošćuje razliku između „glave” i „ruku”, teorije i prakse, općega i strukovnog obrazovanja (Kerka, 1998; Babić, 2007, str. 27). Pojam *kompetencija* povezan je s mogućnošću izvršavanja zadataka u sve složenijim poslovnim okruženjima, koja karakteriziraju slabo definirani problemi, kontradiktorne informacije, neformalna suradnja te apstraktni, dinamični i visoko integrirani procesi. Kompetencije, kao pojam koji osim znanja, vještina i stavova

obuhvaća i sposobnost njihova aktiviranja te učinkovitog iskorištavanja u određenoj situaciji, postaju veoma privlačne i edukatorima i poslodavcima jer ih je lako identificirati sa sposobnostima, kvalifikacijama i stručnošću. Kompetencije su stoga široko prihvaćene u međunarodnoj i domaćoj obrazovnoj politici te odgojnim i obrazovnim znanostima. Postale su novi standard za izradu kurikuluma i programa za osposobljavanje i stručno usavršavanje. Westera (2001, str. 75) taj trend slikovito opisuje rečenicom: *Koji edukator ne bi težio kompetentnim diplomantima i koji poslodavac bi odbio takve kompetentne novake?*

Pregledom domaće i strane literature koja se bavi problematikom kompetencija u obrazovanju, uočljivo je da se ona uglavnom može smjestiti na kontinuumu između dviju oprečnih pozicija. S jedne je strane službeno ili *mainstream* stajalište, koje je zagovornik kompetencijskog pristupa obrazovanju i u skladu s time prihvaća preporuke međunarodne i domaće obrazovne politike (The definition and selection of key competences - DeSeCo, 2005; Key Competences for Lifelong Learning – European Reference Framework, 2007; The European Qualifications Framework for Lifelong Learning 2008; Hrvatski kvalifikacijski okvir, 2009; Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje, 2010) te ih inkorporira u svoja teorijska razmatranja i/ili empirijska istraživanja (Mijatović, 2003; Vizek-Vidović, 2005; Hrvatić i Piršl, 2007; Krstović, 2007; Pavin, Rijavec i Miljević – Riđički, 2005; Domović, 2006; Rijavec, Miljević-Riđički i Vizek Vidović, 2006; Domović i Cindrić, 2008; Ljubetić i Kostović-Vranješ, 2008; Domović, 2009a; Lončarić i Pejić-Papak, 2009). Zagovornici kompetencija u obrazovanju vide ih kao izraz težnje za kvalitetom obrazovanja (tj. njegove učinkovitosti glede postignuća učenika), rasta količine informacija, razvoja informacijske tehnologije, rasta internacionalizacije, međunarodne komparacije, potrebe za cjeloživotnim učenjem itd. (Kerka, 1998; Palekčić, 2005, str. 211; Razdevšek – Pučko, 2005, str. 79).

S druge strane nailazimo na kritički stav prema suvremenim reformskim zahtjevima za obrazovanjem usmjerenim na razvoj kompetencija i kreiranjem standardiziranog kurikuluma koji se temelji na kompetencijama. Današnja usmjerenost na kompe-

tencije sagledava se u (negativnom) svjetlu prenošenja ekonomskih principa na odgoj i obrazovanje usmjeravanjem na učinkovitost, krajnji proizvod, *output*, ishode obrazovanja, standarde i vanjsku evaluaciju kojom država kontrolira učinkovitost obrazovanja. Kompetencije se, dakle, stavljaju u kontekst standardizacije obrazovanja, kao i u širi ekonomski i društveni kontekst u kojem kontrola učinkovitosti putem standarda proizlazi iz težnje za kompetitivnošću svjetskih gospodarstava (Jackson, 1993; Kerka, 1998; Sachs, 2001; Korthagen, 2004; Babić, 2007; Lersch, 2005; Palekčić, 2005; Prange, 2005). Nadalje, mnogi autori smatraju da je kompetencijski pristup obrazovanju, zbog svoje biheviorističke usmjerenosti, reduciran, „rigidan”, atomiziran te teorijski, empirijski i pedagoški nevjerođostojan (Kerka, 1998; Westera, 2001; Korthagen, 2004; Babić, 2007), a upozorava se i na njegovu potencijalnu ulogu u produbljivanju socijalne nejednakosti (Ecclestone, 1997; Kerka 1998; Baranović, 2005; Babić, 2007).

Kompetencija – pojmovno određenje i teorijski pristupi

Pregledom rječnika hrvatskog jezika i hrvatskih rječnika stranih riječi možemo zaključiti da u hrvatskoj riječ *kompetencija* poprima značenje *nadležnosti, prava odlučivanja, stručnosti, sposobnosti i znanja koja neka osoba ima u određenom području* (Anić, 2000, str. 423; Pranjkić, 2000, str. 472; Anić i Goldstein, 1999, str. 699; Klaić, 2007, str. 715).

U hrvatskoj pedagoškoj literaturi pojam *kompetencija* definiran je kao *osobna sposobnost da se čini, izvodi, upravlja ili djeluje na razini određenog znanja, umijeća i sposobnosti, što osoba može dokazati na formalni i neformalni način* (Mijatović, 2000). Mnogi se naši autori u definiranju pojma *kompetencija* oslanjaju na znanstvene doprinose stranih autora. Hrvatić i Piršl (2007, str. 396) opredjeljuju se za definiciju koju navode Poole, Nielsen, Horri-gan i Langan-Fox (1998), prema kojoj kompetencija predstavlja *kombinaciju znanja, vještina, stajališta, motivacije i osobnih karakteristika koje pojedincu omogućuju da aktivno i učinkovito djeluje u određenoj situaciji*. Palekčić (2005, str. 211) prihvaća Weir-ertovu (2001) definiciju kompetencije, prema kojoj su kompetencije *kognitivne sposobnosti i vještine kojima pojedinci raspolažu ili ih mogu naučiti kako bi*

riješili određene probleme, kao i s time povezane motivacijske, voljne i društvene spremnosti i sposobnosti, kako bi se rješenja problema mogla uspješno i odgovorno koristiti u varijabilnim situacijama. Palekčić (2008, str. 410) također ističe definiciju koju navodi Frey (2004), obogaćenu metakognitivnom dimenzijom u odnosu na prije navedene: *Kompetencije su snop tjelesnih i duhovnih sposobnosti koje netko treba kako bi mogao riješiti predstojeće zadatke ili probleme na odgovoran i cilju orijentiran način, kako bi ta rješenja mogao ocijeniti i dalje razvijati vlastiti repertoar djelatnih obrazaca.*

Studija europske obrazovne mreže Eurydice (2002, str. 13) na temu ključnih kompetencija u europskim zemljama, donosi sljedeće teorijske doprinose rasvjetljavanju pojma *kompetencija*. Romainville (1996) ističe da se termin kompetencija prvotno upotrebljavao u kontekstu strukovnog obrazovanja i označavao je *sposobnost izvršavanja određenog zadatka*. U novije vrijeme taj se termin počeo rabiti u području općeg obrazovanja, gdje se odnosi na *određenu sposobnost ili potencijal za učinkovito djelovanje u danom kontekstu*. Drugim riječima, više nije bitno samo znanje, već i njegova uporaba. U skladu s navedenim, Perrenoud (1997) predlaže sljedeću definiciju: *Kompetencija je sposobnost učinkovitog djelovanja u brojnim zadanim situacijama koja je temeljena na znanju, ali nije znanjem ograničena*. U svojem znanstvenom propitivanju teme kompetencija učitelja u suvremenoj školi Razdevšek-Pučko (2005, str. 79) upravo Perrenoudovu definiciju smatra prikladnom za definiranje učiteljskih kompetencija te navodi argument kako je takvo poimanje dovoljno široko i stoga primjereno za opisivanje zahtjeva koje pred učitelje postavlja suvremena škola. Coolahan (Vijeće Europe, 1996, prema Eurydice, 2002, str. 13) predlaže da se kompetencije definiraju kao *opće sposobnosti djelovanja koje se temelje na znanju, iskustvima, vrijednostima i dispozicijama koje je osoba razvila kroz uključivanje u obrazovnu praksu*.

Iz navedenoga možemo zaključiti da se riječju *kompetencija* označava određena osposobljenost (u obliku sposobnosti, znanja, vještine, motivacije, stajališta, mjerodavnosti, stručnosti itd.) pojedinca ili skupine koja je potrebna kako bi pojedinac ili skupina uspješno ispunio/ispunila određeni zadatak u privatnom, društvenom ili profesionalnom životu.

Postoji mnogo definicija i interpretacija pojma *kompetencija*, ovisno o znanstvenim disciplinama i kontekstima, kao i kulturalnim, lingvističkim i nacionalnim okolnostima, te se stoga u stručnim i znanstvenim raspravama često upozorava na terminološku i pojmovnu konfuziju koja se ponajprije očituje u nekonzistentnosti i nekoherentnosti (Weinert, 2001; Westera, 2001, str. 75; Baranović, 2006, str. 21-23; Babić, 2007, str. 27). Ti različiti pristupi pojmu *kompetencija* otežavaju identifikaciju zajedničke, općeprihvaćene definicije u području obrazovanja, tj. u sklopu koherentne teorije, koja bi predstavljala polazište za selekciju te mjerenje kompetencija na nacionalnoj i internacionalnoj razini školskih postignuća. S obzirom na mnogobrojne probleme vezane za znanstveno određenje i uporabu pojma *kompetencija* (različiti teorijski okviri, nedostatak zajedničkoga konceptualnog okvira u društvenim i humanističkim znanostima, što rezultira uporabom različitih termina poput *vještina, pismenost, sposobnost* kao sinonima za kompetenciju bez prethodnog sadržajnog preciziranja), Weinert (2001) govori o *minimalnim kriterijima definiranja pojma kompetencije*:

1. Pojam *kompetencija* odnosi se na potrebne pretpostavke pojedinca ili grupe koje su nužne za uspješno izvršavanje složenih zahtjeva.
2. Potrebne pretpostavke za uspješno djelovanje obuhvaćaju kognitivne i nekognitivne komponente (motivacijske, etičke, voljne, socijalne).
3. Pojam *kompetencija* podrazumijeva visok stupanj složenosti, za razliku od, npr. vještina, koje pretpostavljaju automatizirane aktivnosti.
4. Proces učenja jest nužna pretpostavka za stjecanje kompetencija.

Westera (2001, str. 78-79) ističe da u području obrazovanja pojam *kompetencija* ima dva glavna značenja. Prema prvome, koje naziva *teorijskom perspektivom*, kompetencija je *unutrašnja, kognitivna struktura koja omogućava određeno ponašanje*. Ova se perspektiva temelji na teorijskim razmatranjima Chomskog (1965), Evansa i sur. (1993), Andersona (1992), Langforda i Huntinga (1994). Drugo se značenje odnosi na *operacionalnu perspektivu*, koje prevladava u obrazovanju. Iz operacionalne perspektive pojam *kompetencija* ima mnogo širi smisao, smatra

se visokovrijednom kvalifikacijom koja je odgovorna za učinkovitu uporabu nečijeg znanja i vještina u specifičnom, složenom kontekstu. Temeljna ideja u pozadini ovakvog shvaćanja kompetencije jest da posjedovanje relevantnog znanja i vještina nije jamstvo za učinkovito djelovanje u kompleksnim okruženjima, već da su potrebne dodatne karakteristike, primjerice posebne *spособnosti* (*special abilities*) koje uzimaju u obzir karakteristike specifičnog konteksta, kao i komponente poput stavova, samopouzdanja i motivacije (Westera, 2001, str. 79). Bitno je istaknuti da iz navedene perspektive kompetencije označavaju više od rutinskih, automatiziranih radnji. Uključuju i svjesnost te učinkovitost u donošenju odluka u specifičnim i neočekivanim situacijama, kao i *metakognitivnu komponentu*, koja podrazumijeva da kompetentan pojedinac razmišlja o vlastitim kompetencijama i želi ih unaprijediti (Frey, 2004, prema Palekčić, 2008, str. 410; Gagnè, 1977, Barnett, 1994, Kirschner i sur., 1997, prema Westera, 2001, str. 79). Ukratko, *operacionalna definicija* kompetencije obuhvaća *znanje, vještine, stavove, metakogniciju i strateško razmišljanje*.

Tri su temeljna suvremena teorijska pristupa kompetenciji – *biheviroistički (funkcionalni), konstruktivistički i holistički* (Babić, 2007, str. 23).

Biheviroistički pristup kompetencijama ponajprije je orijentiran na ispunjavanje vanjskih zahtjeva. Naziva se još i *funkcionalnim ili akcijskim*, tj. *na zahtjev orijentiranim pristupom kompetencijama* (Rychen & Salganik, 2002; Baranović, 2005, str. 28). Taj je pristup esencijalan za pojam *kompetencija*, pa Domović (2009) ističe da pristup obrazovanju koji se temelji na ishodima učenja ili kompetencijama ima korijene u biheviroističkom pristupu kurikulumu, tj. definiranju ciljeva obrazovanja kao mjerljivih rezultata učenja. OECD-ov DeSeCo, projekt ključnih kompetencija, iako su ga autori deklarirali kao *holistički pristup*, ima snažno obilježje biheviroističkog pristupa kompetenciji. U sklopu projekta DeSeCo kompetencija je definirana u skladu s Weinertovim teorijskim razmatranjima, kao *spособnost uspješnog ispunjavanja složenog zahtjeva ili izvršavanja složene aktivnosti ili zadatka* ili kao *poželjne preduvjete potrebne kako bi se ispunili zahtjevi određene profesije, društvene uloge ili osobnog projekta*. Takav pristup kompetenciji jest *pragmatičan*,

strukturu kompetencije određuje specifičan zahtjev, zadatak ili aktivnost koju treba ispuniti, a ona uključuje znanja, vještine, stavove i vrijednosti koji su povezani i koji zajedničkim djelovanjem omogućavaju ispunjavanje određenog zadatka. Komponente svake kompetencije su kognitivne, emocionalne, motivacijske, socijalne i biheviroalne prirode. Riječ je, dakle, o mješavini kognitivnih i nekognitivnih komponenti koje pojedincu omogućuju da izvrši određeni zahtjev u profesionalnom, društvenom ili osobnom području života. Možemo reći da se prema akcijskom, funkcionalnom pristupu kompetencije shvaćaju kao individualne karakteristike pojedinca koje se manifestiraju u akciji, tj. u radnjama koje osoba poduzima kako bi riješila određene vanjske zahtjeve (ispunila kompleksan zadatak ili aktivnost). Potrebno je istaknuti da autori projekta DeSeCo opisani pristup, koji je u osnovi pragmatičan, akcijski, funkcionalan i biheviroistički, obogaćuju dimenzijom integracije vanjskih zahtjeva, individualnih obilježja pojedinca i konteksta kao bitnih elemenata kompetentnog djelovanja, dajući mu tako obilježja *holističkog pristupa*. Još jedan primjer definiranja kompetencija, koji je primarno biheviroistički, tj. funkcionalan, jest europski okvir osam ključnih kompetencija za cjeloživotno obrazovanje. U njemu je pojam *kompetencija* definiran kao kombinacija znanja, vještina i stavova primjerenih određenom kontekstu. Preciznije, ključne kompetencije predstavljaju *prijenosni, višefunkcionalni sklop znanja, vještina i stavova koji je potreban svim pojedincima za osobno ispunjenje i razvoj, društvenu uključenost i zapošljavanje. Ključne kompetencije treba razviti do kraja obveznog obrazovanja i one predstavljaju osnovu za daljnje učenje u okviru cjeloživotnog učenja* (Key competences for lifelong learning: A European reference framework, 2007, str. 6).

Konstruktivistički pristup kompetenciji naglašava socijalnu prirodu kompetencije. Prema mišljenju sociokulturnih teoretičara, učenje je distribuirano, interaktivno, kontekstualno te je rezultat učenikove participacije u „zajednici prakse” (John-Steiner, Mahn, 1996, prema Babić, 2007, str. 28). Naime, pojedinac konstruira svoje kompetencije kroz socijalnu interakciju s okolinom. Stof, Martens, Van Merriënboer, Bastiaens (2002, prema Ibid.) navode da konstruktivističko poimanje kompetencije uključuje tri va-

rijable: ljudi, ciljevi i kontekst. Smatra se da upravo one povećavaju održivost definicije kompetencije. Varijabla ljudi odnosi se na individualna shvaćanja kompetencije u razradi konkretnog modela kompetencijskog pristupa. Da bi se došlo do zajedničkog i održivog shvaćanja kompetencije, važno je ponajprije spoznati individualna shvaćanja kompetencije. Varijabla ciljevi odnosi se na svrhu u koju će biti upotrijebljena definicija kompetencije. Naime, održivost definicije kompetencije procjenjuje se prema stupnju povezanosti s ciljevima, tj. pokriva li pojam kompetencija predviđenu svrhu. Varijabla kontekst obuhvaća organizacijsku razinu: korisnici definicije, područje djelatnosti, produkti djelatnosti i njihova namjena.

Holističko shvaćanje kompetencije podrazumijeva povezanost osobina pojedinca, vanjskih zahtjeva i konteksta kao ključnih pretpostavki za učinkovitu izvedbu. Ovaj pristup predstavlja svojevrsan kompromis između konstruktivističkog, kognitivističkog i funkcionalnog pristupa kompetencijama, a karakteriziraju ga holističnost, otvorenost i razvojnost (Babić, 2007, str. 29-30). U sklopu ovog aspekta kompetencija je definirana kao složena kombinacija znanja, stavova, vještina i vrijednosti koja se očituje u kontekstu izvršavanja određenog zadatka (Hager, 1995, Kerka, 1998, Babić, 2007). Takvo poimanje podrazumijeva različite stupnjeve kompetencija za početnike, iskusne i stručnjake u nekom području, mogućnost demonstracije određene kompetencije u različitim kontekstima, uključuje socijalni i kulturalni, te kognitivan pristup učenju, za razliku od biheviorističkog poimanja kompetencije kao automatizirane, uvježbane vještine. Iz navedenoga možemo zaključiti da se taj pristup kompetenciji podudara s *operacionalnom perspektivom* pojma kompetencija koju opisuje Westera (2001). Za njega se, kao što smo već istaknuli, opredjeljuju i autori OECD-ova projekta DeSeCo. Nesklad između usmjerenosti prema vanjskim zahtjevima (normativna dimenzija) te individualne i socijalne razine (razvojna dimenzija kompetencija) ne smatra se problematičnim, već se ustvrđuje da na zahtjev orijentirana definicija kompetencije treba biti komplementarna s konceptualizacijom kompetencija kao internalnih mentalnih struktura u smislu sposobnosti, kapaciteta ili dispozicija koje posjeduje pojedinac

(Rychen, 2004, prema Babić, 2007, str. 30), tj. da u prvi plan treba stavljati upravo individualne i socijalne zahtjeve prema pojedincu.

Ključne kompetencije u društvu znanja

Međunarodna i domaća obrazovna politika usmjerena je ponajprije na definiranje te identifikaciju i selekciju ključnih kompetencija koje bi trebali razviti svi članovi nekog društva i koje bi se trebale razvijati na svim stupnjevima odgojno-obrazovnog sustava, na integraciju tih kompetencija u obrazovne kurikulume te na njihovu standardizaciju kako bi ih se moglo eksterno evaluirati. Ključne kompetencije smatraju se nužnima za sve pojedince u društvu i trebaju biti dostupne svima, pa su stoga jedno od najvažnijih pitanja pri razmatranju obrazovnih reformi i strategija cjeloživotnog učenja. Ključne kompetencije potrebne su svim građanima kako bi se mogli uspješno nositi s izazovima današnjice i sutrašnjice, kao što su brze i dvojake promjene u društvu (s jedne strane ekonomska i kulturna globalizacija, a s druge sve veća različitost i kompetitivnost), te kako bi se ostvarila gospodarska, socijalna i osobna dobrobit svih pojedinaca i društva u cjelini.

Izraz ključne kompetencije nastao je u domeni poslovanja i menadžmenta, kao individualne i organizacijske karakteristike koje su direktno povezane s učinkovitim ponašanjem i izvedbom, u kontekstu kompetitivnosti među tvrtkama (Westera, 2001, str. 79). On, dakle, reflektira praktičan, pragmatičan i politički pristup problematici kompetencija te se rabi kao sinonim za presudne i važne, i to za uspješan život i uspješno društvo (Rychen & Salganik, 2002, str. 11.), ili za osobno ostvarenje, aktivno građanstvo, socijalnu koheziju i zapošljivost u društvu znanja (Reccomendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning, 2006, str. 13). Najvažniji primjeri međunarodnog identificiranja i selekcije ključnih kompetencija u području obrazovanja jesu OECD-ov projekt DeSeCo (The definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations) i Europski okvir ključnih kompetencija za cjeloživotno obrazovanje (Key Competencies for Lifelong Learning – A European Reference Framework).

U sklopu projekta *DeSeCo* kreirane su tri općenite kategorije ključnih kompetencija, koje su na vrlo visokom nivou apstrakcije i može ih se smatrati generičkim ili idealnim tipovima. Zbog te karakteristike smatra se da su primjenjive u različitim kontekstima i domenama fizičkoga, socijalnoga i kulturnog okruženja. Također pružaju konceptualnu infrastrukturu za identificiranje povezanosti kompetencija koje su predložili zainteresirani sektori u različitim zemljama (politička perspektiva) i različiti znanstvenici, zatim pristup kompetencijama upotrijebljen u internacionalnim evaluacijama učeničkog znanja (npr. PISA i ALL) te mogućnost variranja stupnja važnosti pojedinih kompetencija ovisno o socioekonomskim, političkim i kulturnim faktorima pojedinih zemalja (Rychen & Salganik, 2005; Baranović, 2005, str. 30). Svaka se kategorija dalje razrađuje na određene kompetencije i supkompetencije. Riječ je o sljedećim kategorijama i pripadnim kompetencijama: *interaktivna uporaba sredstava* (interaktivno upotrebljavati jezik, simbole i tekst; interaktivno upotrebljavati znanje i informacije; interaktivno upotrebljavati tehnologiju), *funkcioniranje u heterogenim skupinama* (uspostavljati dobre odnose s drugima; surađivati s drugima; upravljati i konstruktivno rješavati konflikte) i *autonomno djelovanje* (djelovati unutar širega konteksta; stvarati i provoditi životne planove i osobne projekte; izraziti i braniti svoja prava, interese, granice i potrebe).

Europski okvir ključnih kompetencija za cjeloživotno obrazovanje obuhvaća osam područja temeljnih kompetencija koje predstavljaju referentni okvir za kurikulumske politike u zemljama Europske unije, što znači da ih sve članice EU uvode u svoje nacionalne kurikulume kako bi građanima osigurale uspješan život u društvu znanja. To se, naravno, odnosi i na Hrvatsku te ostale države koje ulaskom u Uniju nastoje nacionalne odgojno-obrazovne sustave harmonizirati sa suvremenim europskim reformskim trendovima. Kompetencije ključne za život i rad u društvu znanja jesu: *komunikacija na materinjem jeziku, komunikacija na stranim jezicima, matematička kompetencija i osnovne kompetencije u znanosti i tehnologiji, digitalna kompetencija, učiti kako učiti, socijalne i građanske kompetencije, inicijativnost i poduzetnost te kulturna svijest i izražavanje* (Recommendation of the European Parliament and of the

Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning, 2006, str. 13). Svaka od tih kompetencija eksplicirana je kroz pripadna znanja, vještine i stavove. Iako se projekt Europske komisije razlikuje od projekta *DeSeCo* po teorijsko-metodološkoj utemeljenosti, razini generalizacije te ostalim konceptualnim karakteristikama, možemo im naći mnogo dodirnih točaka. Ponajprije, treba znati da se Radna skupina Europske komisije izravno poziva i u određenoj mjeri slijedi pristup projekta *DeSeCo*. Oba su projekta nastala u ekonomski i demokratski razvijenim zemljama te ističu ključne kompetencije s pozicije njihovih potreba. Također upotrebljavaju širi pojam *kompetencija*, koji, uz znanje, obuhvaća vještine, sposobnosti i stavove. Zatim ističu njihovu transverzalnost, multifunkcionalnost i opći zahtjev za njihovo razvijanje kod svih pripadnika društva, stavljajući ih u kontekst cjeloživotnog obrazovanja. Treba još istaknuti i sličnost među identificiranim ključnim kompetencijama (npr. komunikacijske, interpersonalne, ICT, matematičke, prirodosnovne, građanske itd.) (Baranović, 2005, str. 36-37). Osim navedenoga, zajednički su im i ciljevi obrazovanja – ekonomsko blagostanje, socijalno blagostanje i razvoj pojedinca.

Kompetencije – izraz ekonomiziranja odgoja?

Činjenica jest da su se pojam *kompetencija* i kompetencijski pristup obrazovanju pojavili u području menadžmenta kao odgovor na pitanje o kompetentnosti pri regrutaciji i izboru kandidata – stručnjaka (Stof, Martens, Van Merreiënboer, Bastiaens, 2002; Stoff, 2005, prema Babić, 2007, str. 26). Kerka (1998) ističe da se u zemljama engleskoga govornog područja, ponajprije u SAD-u, kompetencijski pristup obrazovanju pojavio 70-ih godina 20. stoljeća, u sklopu pokreta za obrazovanje učitelja temeljenog na kompetencijama, iako su, prema mišljenju nekih autora, ti pokušaji zabilježeni malo prije (Korthagen, 2004, str. 79). Taj se trend nastavio i, možemo reći, dobio novi zamah 80-ih i 90-ih godina 20. stoljeća u sklopu mnogobrojnih reformi u anglosaksonskim zemljama (SAD, Velika Britanija, Novi Zeland, Australija) kojima se željelo postaviti nacionalne standarde profesionalnih kvalifikacija formulirane u obliku kompetencija (Kerka, 1998).

Takav je pristup snažno podupirala i poticala međunarodna obrazovna politika kojoj je primarni cilj globalna kompetitivnost na svjetskom tržištu pa se on postupno proširio (i dalje se širi) i na ostale zemlje. U tom razdoblju porasla je, dakle, konkurencija na poslovnom području i težnja za povećanjem profitabilnosti, a u skladu s time i povećanjem učinkovitosti radne snage, tj. ljudskog kapitala¹. Kompetencijski pristup upravljanju i razvoju ljudskog kapitala prenio se tako iz svijeta ekonomije u obrazovanje. Babić (2007, str. 26-27) pojašnjava taj proces, ističući kako su *s jedne strane poslodavci sa zahtjevom za stručnjacima koje odlikuje uspješnost u kompleksnim radnim okruženjima (slabo definirani problemi, proturječne informacije, dinamični i visokointegrirani procesi i sl.), a s druge strane obrazovne institucije koje u skladu s obrazovnom politikom tragaju za načinima stjecanja i učinkovite uporabe vrijednih sposobnosti, kvalifikacije i ekspertnosti.*

U literaturi nailazimo na mnogobrojne kritike kompetencijskog pristupa obrazovanju koje se temelje upravo na njegovu *ekonomskom podrijetlu*. Primjerice, Day (1999, prema Razdevšek – Pučko, 2005, str. 80) navodi da pojam *kompetencija* proizlazi iz taylorizma i *kulta* učinkovitosti, a prijenos na područje obrazovanja predstavlja posljedicu pritiska proizašlih iz usporedbe ekonomske učinkovitosti i postizanja standarda. Jedan od glavnih kritičara taylorizma, teoretičar menadžmenta Mintzberg (1989) ističe da opsjednutost efikasnošću dovodi do toga da mjerljivi učinci potpuno zasjene socijalne učinke i vrijednosti, što se zapravo smatra jednim od glavnih nedostataka kompetencijskog pristupa obrazovanju.

Na problem prenošenja ekonomskih principa u obrazovanje upozorava i Sachs (2001), govoreći o dva dominantna diskursa u obrazovnoj politici i praksi – *demokratskom* i *menadžerskom*. Iz menadžerskog diskursa razvio se *poduzetnički identitet učitelja*, čije su karakteristike usmjeravanje na učinkovitost, kompetitivnost i individualizam. Autor uočava da pod utjecajem menadžerskog diskursa obrazovanje postaje tržišna roba, škole postaju poduzeća koja se me-

đusobno natječu u tome koje će dati bolje rezultate i tako privući klijente (učenike, roditelje), a učitelji postaju poduzetnici i puki izvršitelji standardiziranog kurikulumu, usmjereni na postizanje što boljih rezultata kako bi se povećala kompetitivnost među učiteljima i/ili školama. U takvom menadžerskom ozračju javlja se opasnost od stvaranja kulta individualizma u profesionalnoj učiteljskoj kulturi, koji je u opreci sa suradnjom i kolegijalnošću – temeljima demokratskog diskursa i *aktivističkog identiteta učitelja*. *Aktivistički identitet učitelja* stvara se pod utjecajem demokratskog diskursa, ima emancipacijsku ulogu i cilj mu je smanjiti ili ukloniti izrabljivanje, nejednakost i ugnjetavanje. Razvoj takvog identiteta duboko je ukorijenjen u principima jednakosti i socijalne pravde.

Palekčić (2005, str. 210) pitanje usmjerenosti na kompetencije također razmatra s kritičkog aspekta ekonomiziranja odgoja, odnosno činjenice da se izobrazba nastavnika okreće teoriji organizacije koja je usmjerena na poboljšanje učinkovitosti. Pitanje efikasnosti obrazovnih sustava je, dakle, ekonomski model, koji snažno podupiru moćne međunarodne gospodarske organizacije kao što je OECD (ili EU, dodala I. Č.) te prihvaća obrazovna politika. Autor smatra da reforma obrazovanja s ciljem uvođenja obrazovnih standarda, koji su orijentirani na ishode obrazovanja, izlazne kompetencije ili *output*, za razliku od *input* orijentacije (ciljevi) u konceptu nastavnog plana i programa, predstavlja nastavak tradicije Robinsohnove reforme obrazovanja kao revizije kurikulumu iz 60-ih godina prošlog stoljeća u Europi, koja je zbog nedovoljne racionalnosti i obrazloženosti postavljenih zahtjeva doživjela neuspjeh. Vanjska evaluacija, kojom država kontrolira učinkovitost obrazovnih sustava, usmjerena je samo na ishode obrazovanja, izlazne kompetencije ili postignuća učenika i ne zanima je na koji će način škola to ostvariti, što otvara pitanje doprinosa rada nastavnika, odnosno kvalitete nastave u razvoju učeničkih kompetencija. Autor kritizira nacionalnu obrazovnu politiku koja pri uvođenju kompetencija u obliku obrazovnih standarda i u zahtjevima za uporabu

¹ Ljudski kapital predstavlja ukupnost ljudskog znanja, ostvarene kvalitete života, psihičkih i radnih sposobnosti, zdravlja te motiviranosti za rad i razvitak kojim raspolaže jedna država i koja čini temeljnu podlogu razvoja jedne zajednice. U postindustrijskom društvu ljudski kapital predstavlja temeljni razvojni resurs (Antić, 1999, str. 468).

suvremenih nastavnih metoda nije uzela u obzir rezultate znanstvenih empirijskih istraživanja koja se bave kvalitetom nastave, kao ni teorijska razmatranja tih istraživanja (Wang, Haertel, Walberg, 1993, prema Palekčić, 2005, str. 211.; Meyer, 2005). Drugim riječima, uočava *de-pedagogiziranje* reforme obrazovanja te smatra da bi odgojno-obrazovni sustav trebalo sagledati u njegovoj sveukupnosti, a ne samo s ekonomskog aspekta.

Jackson (1993) ističe da je kompetencijski pristup oruđe administrativne reforme u obrazovanju sa složenim i kontradiktornim efektima, čiji cilj nije poboljšanje procesa učenja i poučavanja ili kompetentnosti pojedinaca, već pružanje svojevrsne infrastrukture na temelju koje će učitelji i administratori lakše, brže i učinkovitije „podnositi račun”, tj iskazivati svoju odgovornost prema obrazovnoj politici. Kompetencijski pristup obrazovanju podrazumijeva organizaciju kurikuluma na temelju principa djelotvornosti i udovoljavanja potrebama ekonomije, čime se široka društvena uloga i svrha odgojno-obrazovnih institucija zamjenjuje logikom tržišta, individualizma i natjecateljstva.

Kompetencije – biheavioristički, reduciran i stoga pedagogijski nevjerodostojan pojam?

Sljedeći se argumenti protivnika kompetencijskog pristupa obrazovanju odnose na *biheaviorističko* poimanje pojma *kompetencija* koje kompetenciju svodi na izvršavanje zadataka identificiranih funkcionalnom analizom radnih uloga u pojedinoj profesiji. Ta analiza predstavlja osnovu za kreiranje standarda izraženih u obliku kompetencija na temelju kojih se te kompetencije procjenjuju i prema kojima je usmjeren opisani pristup obrazovanju. U slučaju obrazovanja učitelja, te su se kompetencije određivale prevođenjem konkretnih ponašanja učitelja koja su najviše korelirala s obrazovnim rezultatima učenika (Korthagen, 2004, str. 79). Pokazalo se da takav pristup ima velike nedostatke. Naime, dugi i detaljni popisi kompetencija vode do fragmentacije učiteljske uloge te su se pokazali neprimjerenima i nespretnima u praksi. U skladu s navedenim, dobrog učitelja nije moguće opisati s pomoću popisa kompetencija te je svaki takav pokušaj upitne valjanosti

i pouzdanosti, pa čak i rigidan i pedagoški pogrešan (Barnett, 1994; Hyland, 1994; Becker, Kennedy & Hundersmarck, 2003 prema Korthagen, 2004, str. 78-79). Isključivo biheaviorističkim poimanjem kompetencije nemoguće je opisati kompleksnost i neodređenost realnih životnih situacija i stoga takvi ishodi obrazovanja nikada ne mogu biti ostvareni u praksi onako precizno kao u teoriji. Takav pristup kompetenciji također zanemaruje činjenicu da pojedinci razmišljaju o svojim postupcima i na temelju interakcije u različitim situacijama neprestano mijenjaju ponašanje, odnosno rekonstruiraju znanje, vještine i stavove. Nadalje, biheaviorističko poimanje kompetencije zanemaruje nalaze recentnih istraživanja koja upućuju na činjenicu da su vještine društvene tvorevine ili kulturalne prakse (Collins, 1993; Hyland, 1994; Hodgkinson and Issitt, 1995; Hariss i sur., 1995, prema Kerka, 1998), što predstavlja jednu od glavnih postavki konstruktivističkog pristupa kompetenciji (Babić, 2007).

Prange (2005, str. 51-54.) smatra da je pojam *kompetencija* indikator preusmjeravanja s dosad vodeće normativne danosti na empirijski utvrđive učinke procesa obrazovanja te navodi da se *na učenička određene škole ili kandidata za pedagoško zvanje ne gleda više kao na adresata općenite smisaone i normativne orijentacije koju će on tada u konkretnoj situaciji konkretizirati po vlastitom sudu i mjeri, već kao na adresata specifičnih tehnika i načina ponašanja koji se mogu utvrditi na provjerljiv način i za koje se sukladno tome organizira kurikulum prenošenja i stjecanja*. Činjenicu da reformske trendove usmjeravanja na kompetencije i vanjsku evaluaciju ne provode pedagozi, nego psiholozi, sociolozi i ekonomisti, autor slikovito objašnjava: *tko ne zna samostalno obrazložiti specifičnost i bit vlastite prakse, ne smije se čuditi ako tada drugi stupe na pozornicu i preuzmu posao evaluacije*. Drugim riječima, trend evaluacije i usmjerenosti na ishodi obrazovanja, koji trenutačno prevladava, nije didaktički utemeljen (didaktički utemeljena evaluacija trebala bi obuhvaćati i proceduru, a ne samo rezultate), a posljedica toga je da se profesionalnom djelovanju učitelja pripisuju čimbenici na koje on nije mogao utjecati. *Pokušaj da se sve te okolnosti obuhvate sve duljim popisima kompetencija prikladan je da se zamagli didaktičko-operativna jezgra peda-*

goškog djelovanja, a profesija proglasi odgovornom za probleme i zadatke koje svojim sredstvima, dakle upravo pokazivanjem, ne može obraditi. Pedagogija ne bi trebala težiti diversifikaciji kompetencija, već njihovoj koncentraciji na domaću operaciju pedagogije, što predstavlja jedini mogući put za njezino oslobađanje od podložnosti drugim znanostima (Prange, 2005, str. 55).

Pokušaj odmaka od bihevorističkog poimanja kompetencije jest identificiranje generičkih, općih vještina i/ili kompetencija koje čine osnovu za kompetentno izvođenje određenog zadatka, no mogućnost njihove neovisnosti o kontekstu također predstavlja točku neslaganja među stručnjacima (Kerka, 1998). Istu namjeru ima i već opisani holistički, tj. integrirani pristup pojmu kompetencije, kao svojevrstan kompromis između konstruktivističkog, kognitivističkog i funkcionalnog pristupa kompetencijama. Mnogi autori ističu da se, bez obzira na široko određivanje pojma kompetencija, u praksi kompetencije postavljaju i procjenjuju preusko, što ometa i degradira obrazovanje (Hager, 1995). Nadalje, čak i kada se pojmu kompetencija pristupa s jednog šireg, holističkog i integriranog aspekta, ostaje problem neusklađenosti između usmjerenosti na izvedbu i usmjerenosti na znanje i spoznaju (Kerka, 1998; Babić, 2007, str. 27-28).

Najradikalnije mišljenje o kompetencijama u obrazovanju iznio je Westera (2001, str. 75). On je pojam kompetencija okarakterizirao kao vrlo problematičan. Naime, analizirajući značenje i valjanost različitih tumačenja te uporabe tog pojma u obrazovanju, kao i njegova odnosa s pojmovima kao što su znanje, vještine i stavovi, rabeći metodu *reductio ad absurdum*, došao je do zaključka da sa znanstvenog stajališta pojam kompetencija nema dodatno značenje u odnosu na vještinu. Drugi problematičan aspekt kompetencija jest to što se one upotrebljavaju kao obrazovni standardi, što je u kontradikciji s njihovom operacionalnom definicijom koja ih povezuje s učinkovitim ponašanjem u nestandardiziranim situacijama. Kako nametnuti standarde za situacije i ponašanja koja ne mogu biti standardizirana? Nadalje, uzročno-posljedični (kauzalni) zakon koji povezuje kompetenciju s kompetentnim ponašanjem predstavlja tautološku propoziciju (tvrdnju) kojoj nedostaje objasnidbena moć i stoga autor zaklju-

čuje da kompetencija predstavlja nejasnu oznaku koja ne povećava naše znanje i razumijevanje svijeta. Stoga predlaže ukidanje koncepta kompetencije kao distinktivne kategorije, budući da sa znanstvenog stajališta kompetencije predstavljaju potkategoriju kognitivnih vještina.

Kompetencije – poticatelj socijalne (ne)jednakosti?

Unatoč retorici društva znanja i argumentaciji da je ekonomsko blagostanje u službi ostvarivanja individualnih potreba pojedinca i potreba cijelog društva, neki autori smatraju kako kompetencijski pristup obrazovanju zanemaruje kulturnu i socijalnu ulogu obrazovanja te prava svih zainteresiranih strana da sudjeluju u definiranju te uloge. Kompetencijski je pristup, naime, snažno oruđe za ekonomski prosperitet i neovisnost, ali ne potiče kritičko razmišljanje o socijalnim i političkim pitanjima i problemima (Ecclestone, 1997, Kerka 1998). Na istom je tragu i Lersch (2005, str. 98), koji navodi nedostatke uvođenja obrazovnih standarda u obliku kompetencija: „ujednačavanje” s tendencijom niveliranja prema dolje, čime se zadaća individualnog poticanja otežava; zanemarivanje različitih polaznih pozicija učenika i škola; usmjerenošću na rezultate učenja još se više osnažuje ionako selektivan karakter školskog sustava; nastava se degenerira u *teaching to test* i sl.

Nadalje, u literaturi možemo pronaći da se ističu negativni učinci koje potencijalno izaziva normativan i vrijednosni pristup u definiranju pojma kompetencija., Carson (2001, prema Rychen i Salganik, 2002) smatra da je svako normativno određenje u osnovi preskriptivno te da njegovo prevođenje u socijalnu praksu nužno podrazumijeva pojavu kontroverzija i konflikata. Slično gledište ima i Babić (2007, str. 29), koja ističe da u pozadini definiranja ključnih kompetencija u sklopu projekta DeSeCo, kao i u usmjerenosti na kompetencijski pristup u obrazovanju možemo prepoznati ideološki komponentu, iz čega se može iščitati negativan predznak u tumačenju pojma ideologija. Smatra da je svijest o ideološkoj pozadini u tumačenju kompetencija, ključnih kompetencija i kompetencijskoga pristupa učenju korak u *trezvenijem* viđenju i zagovaranju ili oponiranju *modi* te traganju za metodološki koherentnim okvirom. Međutim, kako

je ideologija ponajprije sustav ideja, predodžbi i pojmova izražen u različitim oblicima društvene svijesti (npr. u politici, moralu, znanosti, umjetnosti, religiji), onda je svako normativno ili vrijednosno polazište u tom smislu i ideologijsko. Treba istaknuti da su vrijednosti koje autori projekta DeSeCo navode kao osnovu za definiranje ključnih kompetencija upravo one iz glavnih međunarodnih dokumenata o ljudskim pravima, čija se *ideologija* ni s kojeg aspekta ne može okarakterizirati negativnom. Međutim, bez obzira na to što se autori međunarodnih projekata ključnih kompetencija pri definiranju uspješnog života i uspješnog društva pozivaju na temeljne dokumente o ljudskim pravima, ne može se zanemariti činjenica da su ti projekti nastali u sklopu međunarodnih organizacija iz gospodarski visokorazvijenih zemalja (OECD, UN) te je stoga cjelokupna konceptualizacija temeljnih kompetencija znatno određena vrijednosnim sustavom i potrebama visokoindustrijaliziranih država. Ako se uzmu u obzir argumenti o rastućoj kulturnoj i ekonomskoj globalizaciji, može se opravdati potreba usvajanja tih ključnih kompetencija na internacionalnoj razini. Međutim, uz globalizaciju, na djelu i suprotan proces - ekonomske i socijalne diferencijacije i rastuće nejednakosti, stoga afirmacija ovih modela ključnih kompetencija na internacionalnoj razini, bez poštovanja razlika u društvu, može pridonijeti produblivanju socijalnih razlika i nejednakosti, i među državama i unutar njih samih. Slično je i ako promatramo problematiku s aspekta pojedinca. Ako se ne uzmu u obzir individualne i socijalne razlike pojedinaca, spomenuti koncept temeljnih kompetencija može dovesti do povećanja obrazovne i društvene diskriminacije cijelih grupa (Baranović, 2005, str. 30).

Autori projekta DeSeCo djelomično su odgovorili na te bojazni tvrdnjom da, s obzirom na visoki nivo apstrakcije, ključne kompetencije pružaju mogućnost variranja stupnja važnosti pojedinih kompetencija i supkompetencija, ovisno o socioekonomskim, političkim i kulturnim faktorima pojedinih zemalja (Rychen i Salganik, 2005). S druge strane, taj vrlo visok nivo apstrakcije povlači za sobom problem konkretizacije i empirijske verifikacije u različitim kontekstima (Baranović, 2005, str. 32). I zaista, čitajući opise svih kategorija temeljnih

kompetencija te objašnjenja svake kompetencije, ne može se jednoznačno zaključiti koja to znanja, vještine, sposobnosti i stavovi čine određenu kompetenciju. Kad je riječ o poštovanju individualnih i socijalnih razlika među pojedincima, činjenica da su postavljeni određeni standardi u obliku kompetencija koje trebaju dostići svi članovi društva i čija se usvojenost eksterno evaluira, nužno dovodi do zanemarivanja razvojnih karakteristika pojedinca. Taj se nedostatak može ublažiti postavljenjem minimalnih standarda, no kao što je već spomenuto, posljedica određivanja minimalnih standarda je *ujednačavanje* s tendencijom niveliranja prema dolje (Lersch, 2005, str. 98).

Mogući put pomirenja

Može li se navedena problematika sagledati ne uzimajući ni jedan opisani krajnji stav prema kompetencijama u obrazovanju (apsolutno odobravanje vs. krajnji kriticizam), odnosno može li je se pokušati sagledati bez idealiziranja ili pretjeranog kritiziranja, stavljanjem u kontekst vremena i društva u kojem živimo; realnim sagledavanjem njezinih negativnih, ali i pozitivnih aspekata? Bila bi to osnova za pronalaženje svojevrstog zajedničkog puta ili puta pomirenja među navedenim oprečnim pozicijama.

Primjerice Razdevšek-Pučko (2005, str. 78-80), svjesna nedostataka i ograničenja koji proizlaze iz svođenja bilo koje profesije, pa u skladu s time i učiteljske profesije, na popis praktičnih kompetencija (na primjer, opasnost da kompetencije postanu jedini i prevladavajući cilj; da se kompetencije učitelja procjenjuju isključivo na temelju učeničkih postignuća ili na temelju unaprijed definiranih lista, bez poštovanja specifičnosti različitih konteksta, što dovodi do uskog, tehnicističkog poimanja učiteljske izobrazbe), smatra da je kompetencije, uz određenu kritičnost, moguće korisno upotrijebiti pri traženju odgovora na pitanje kakav nam je učitelj potreban u suvremenoj školi.

Smještajući cjelokupnu debatu o kompetencijskom pristupu obrazovanju u kontekst borbe za prevlast u odlučivanju o obrazovnim ciljevima između politike i gospodarstva s jedne strane te obrazovnih institucija s druge strane (ali i odgojnih i obrazovnih znanosti, dodala I. Č.), Kerka (1998) rješenje vidi u širokom, holističkom shvaćanju pojma

kompetencije, uz naglašavanje dimenzije obrazovanja za demokratsko građanstvo i međukulturalno razumijevanje.

Terhart (2005, str. 72) također se odmiče od krajnjeg kriticisma prema kompetencijama u obrazovanju, tj. defenzivnosti pedagoškog promišljanja, usmjerenosti na kompetencije kao ishode obrazovanja i empirijsko provjeravanje učinaka obrazovanja. Autor priznaje da se u pedagoškom kontekstu javljaju mnoge nedoumice kada je riječ o mjeranju učinaka obrazovanja, budući da se tim putem mogu obuhvatiti jedino objektivno dostupni i mjerljivi rezultati, a pokušaj ustanovljavanja učinaka obrazovanja koji su sadržajno složeni i dugoročni stvara velike metodološke i načelne probleme. Provjera učinaka obrazovanja (učitelja) s obzirom na kompetencije koje bi trebali usvojiti i standarde koje bi pritom trebali dosegnuti predstavlja korak naprijed, bez obzira na to što taj proces uvijek podrazumijeva određeni oblik normiranja koji se može kritizirati i smatrati neprovedivim zbog brojnih metodoloških teškoća. Tu tvrdnju autor obrazlaže činjenicom da je i u prošlosti, kao i danas, rasprava o obrazovanju (učitelja) bila, više ili manje implicitno, prožeta predodžbama o ciljevima, mjerama za podizanje kvalitete, hipotezama i nadama u učinke, koje naziva *implicitnom standardizacijom*. Empirijsko provjeravanje učinaka obrazovanja (učitelja) u obliku kompetencija i standarda (učiteljskog) profesionalnog djelovanja predstavlja odmak (i u tom smislu napredak) od pukog pouzdavanja u načelo nade, tj. tvrdnje da će *uz više nastavničke izobrazbe i djelovanje nastavnika tako reći automatski postati bolje* (Ibid, str. 71). Drugim riječima, standardi u obliku kompetencija omogućuju dosljednije provjeravanje ostvarivanja ciljeva, odnosno odgovaraju na pitanje – postižu li se nastavničkom izobrazbom kod apsolenata oni učinci koji su bili zacrtani. Složenim društvenim, institucionalnim i biografskim procesima koje uključuje obrazovanje ne može se upravljati na tehnicistički način, putem standarda, ali oni predstavljaju potrebu za provjerom učinaka kako bi *izobrazba nastavnika sama sa sobom raščistila što zapravo može i želi postići – i kako će si sama podnijeti račun je li željeno doista i postigla* (Ibid, str. 81). Odbijanje pitanja o učincima obrazovanja zbog nemogućnosti upravljanja i metodoloških teškoća, opisujući to moralno-kogni-

tivnom kvalifikacijom pedagoga, te proglašavanje difuznosti učinaka pozitivnim obilježjem svake prave pedagoške mjere donosi posljedicu - vezivanje pedagoških procesa i znanstvenog istraživanja odgoja samo uz dobre namjere, što autor odlučno kritizira potkrjepljujući to poznatom izrekom: *Suprotnost od dobro učinjeno jest dobro mišljeno*.

Zaključno

Nepobitno jest da je *kompetencija* u obrazovanju kontroverzan pojam, zbog kojeg su međunarodna i domaća obrazovna politika i društvene znanosti zauzele suprotstavljene strane (s napomenom da podjela postoji i unutar tih znanosti). Kompetencijskom pristupu može se prigovoriti s više aspekata, no činjenica jest da ne možemo izbjeći trend usmjerenosti na učinke poučavanja jer živimo u društvu i vremenu u kojem znanje i obrazovanje imaju glavnu ulogu u postizanju gospodarskoga, socijalnog i osobnog blagostanja i dobrobiti. Možemo, doduše, kritizirati takav pragmatičan, funkcionalan i ekonomski pristup obrazovanju, koji podupiru međunarodne organizacije i obrazovna politika u zahtjevima za potpunim zaokretom u planiranju obrazovanja (s cilja na ishode), te biti svjesni da takva vanjska provjera učinaka ima velika metodološka ograničenja, no treba priznati da ima i neke pozitivne odlike, kao što je dosljednija i stoga uspješnija provjera učinaka obrazovanja, koja omogućuje unapređivanje obrazovanja. Također je činjenica da su na djelu reformski procesi uvođenja standarda u obliku kompetencija na svim odgojno-obrazovnim razinama, pa tako i na razini visokoškolske izobrazbe učitelja, i da ih ne možemo zanijekati ili ignorirati. Stoga je danas glavni izazov kako im pristupiti i u pozitivnom smislu iskoristiti mogućnosti koje kompetencije kao takve pružaju te istodobno pokušati što više umanjiti potencijalne negativnosti koje standardizacija obrazovanja donosi. Jedno od mogućih rješenja upravo je pomirenje dvaju udaljenih stajališta širokim određivanjem pojma *kompetencija*, tj. *holističkim pristupom kompetenciji*, te stavljanje većeg naglaska na obrazovanju za demokratsko građanstvo i (među)kulturalno razumijevanje, kako bi se izbjegle moguće opasnosti zanemarivanja socijalnih (pa time i odgojnih) ciljeva i produbljanja društvene nejednakosti, koje kompetencije obrazovanju potencijalno donose.

Literatura

- Anić, V. (2000), Rječnik hrvatskoga jezika. Zagreb: Novi Liber.
- Anić, V. i Goldstein, I. (1999), Rječnik stranih riječi. Zagreb: Novi Liber.
- Antić, S. (1999), Pedagoški pojmovnik. U: Mijatović, A. (ur.), Osnove suvremene pedagogije. Zagreb: HPKZ.
- Babić, N. (2007), Kompetencije i obrazovanje učitelja. U: Babić, N. (ur.), Zbornik radova znanstvenog skupa Kompetencije i kompetentnost učitelja. Učiteljski fakultet Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku i Kherson State University, Ukraine, str. 23-66.
- Baranović, B. (2006), Društvo znanja i nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje. U: Baranović, B. (ur.), Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj: različite perspektive. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- Domović, V. (2006), Profesionalne kompetencije studenata nastavnčkih fakulteta i predmetnih nastavnika. Metodika, 7 (1), str. 43-52.
- Domović, V. (2009), Bolonjski proces i promjene u inicijalnom obrazovanju učitelja i nastavnika. U: Vizek Vidović, V. (ur.), Planiranje kurikuluma usmjerenoga na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, str. 9-17.
- Domović, V. i Cindrić, I. (2008), Key competences reflected in the program for primary school teacher-education and primary foreign language teacher education. U: Cindrić, M., Domović, V., Matijević, M. (ur.), Pedagogy and the Knowledge Society. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Ecclestone, K. (1997), Energising or enervating: implications of national vocational qualifications in professional development. Journal of Vocational Education & Training, 49 (1), str. 65-79. (<http://dx.doi.org/10.1080/13636829700200006>)
- European Commission (2008), The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities (http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_en.pdf)
- Eurydice (2002), Key Competences. A developing concept in general compulsory education. Brussels: Eurydice European Unit (<http://promitheas.iacm.forth.gr/i-curriculum/Assets/Docs/Key%20Competences%20Eurydice.pdf>)
- Hager, P. (1995), Competency Standards – a Help or a Hindrance? An Australian Perspective. The Vocational Aspect of Education, 47 (2), str. 141-151. (<http://dx.doi.org/10.1080/0305787950470203>)
- Hrvatić, N. i Piršl, E. (2007), Kurikulum pedagoške izobrazbe učitelja. U: Previšić, V. (ur.), Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i Školska knjiga, str. 385-412.
- Jackson, N. S. (1993), If competence is the answer, what is the question? Australian and New Zealand journal of vocational education research, 1 (1), str. 46-60. (<http://www.voced.edu.au/content/ngv40959>)
- Kerka, S. (1998), Competency-based education and training. Myths and Realities. (<http://www.calpro-online.org/eric/textonly/docgen.asp?tbl=mr&ID=65>)
- Key Competences for Lifelong Learning – European Reference Framework (2007), Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. (http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_en.pdf)
- Klaić, B. (2007), Rječnik stranih riječi: tuđice i posuđenice. Zagreb: Školska knjiga
- Korthagen, F. A. J. (2004), In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. Teaching and Teacher Education, 20, str. 77-97. (<http://igitur-archive.library.uu.nl/ivlos/2008-0805-201418/korthagen%20-%20in%20search%20of%20the%20essence.pdf>)
- Krstović, J. (2007), Europska perspektiva obrazovanja učitelja ili obrazovanje učitelja na razmeđu europskog i nacionalnog. Pedagogijska istraživanja, 4 (2), str. 269-282.
- Lersch, R. (2005), Nastava kao čin ravnoteže. Didaktičko – metodička razmatranja o novoj kulturi učenja prema idućem uvođenju obrazovnih standarda. Pedagogijska istraživanja, 2 (1), str. 69-84.

- Lončarić, D. i Pejić Papak, P. (2009), Profiliranje učiteljskih kompetencija. *Odgojne znanosti*, 11 (2), str. 479-497.
- Ljubetić, M. i Kostović-Vranješ, V. (2008), Pedagoška (ne)kompetencija učitelj/ica za učiteljsku ulogu. *Odgojne znanosti*, 10 (1), str. 209-230.
- Meyer, H. (2005), Što je dobra nastava? Zagreb: Eru-dita.
- Mijatović, A. (2000), Leksikon temeljnih pedagoških pojmova. Zagreb: Edip.
- Mijatović, A. (2003), Od minimalne kompetencije do profesionalne djelotvornosti učiteljstva. U: Rosić V. (ur.) Stanje i perspektive obrazovanja nastavnika. Rijeka: Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju.
- Mintzberg, H. (eds.) (1989), *Mintzberg on Management*. New York: The Free Press.
- Pavin, T., Rijavec, M., Miljević-Riđički, R. (2005), Percepcija kvalitete obrazovanja učitelja i nastavnika i nekih aspekata učiteljske i nastavničke profesije iz perspektive osnovnoškolskih učitelja i nastavnika. U: Vizek-Vidović, V. (ur.), *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika – višestruke perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja, str. 95-123.
- Pavin, T., Rijavec, M., Miljević-Riđički, R. (2005), Percepcija kvalitete obrazovanja učitelja i nastavnika i nekih aspekata učiteljske i nastavničke profesije iz perspektive studenata Učiteljske akademije, visokih učiteljskih škola i nastavničkih fakulteta. U: Vizek-Vidović, V. (ur.), *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika – višestruke perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja, str. 161-173.
- Rijavec, M., Miljević-Riđički, R. i Vizek Vidović, V. (2006), Professional beliefs and perceived competences of pre-service teachers and beginning teachers. *Odgojne znanosti*, 8 (1) str. 159-170.
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2010), Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (<http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2685>)
- Palekčić, M. (2005), Utjecaj kvalitete nastave na postignuća učenika. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (2), str. 209-233.
- Palekčić, M. (2008), Uspješnost i/ili učinkovitost obrazovanja nastavnika. *Odgojne znanosti*, 10 (2), str. 403-423.
- Prange, K. (2005), Kompetencije između profesionalizacije i evaluacije. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (1), str. 35-48.
- Pranjković, I. (2000), Rječnik hrvatskoga jezika. Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža i Školska knjiga.
- Razdevšek-Pučko, C. (2005), Kakvog učitelja/nastavnika treba (očekuje) škola danas (i sutra)? *Napredak*, 146 (1), str. 75-90.
- Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for lifelong learning. 2006/962/EC. Official Journal of the European Union. Brussels (<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>)
- Rychen & Salganik (2002), DeSeCo Symposium – discussion Paper (<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseeco/en/index/04.parsys.29226.download-List.67777.DownloadFile.tmp/2002.desecodiscpaperjan15.pdf>)
- Rychen & Salganik (2005), The definition and selection of key competences, Executive Summary (<http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>)
- Sachs, J. (2001), Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16 (2), str. 149-161. (<http://etosca.wikispaces.com/file/view/Teacher+professional+identity%3A+competing+discourses,+competing+outcomes>)
- Terhart, E. (2005), Standardi za obrazovanje nastavnika. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (1), str. 69-83.
- Vizek Vidović, V. (2005), Obrazovanje učitelja i nastavnika u Europi iz perspektive cjeloživotnog učenja. U: Vizek Vidović, V. (ur.), *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*, str. 15-50.
- Weinert, F. E. (2001), Concept of Competence: A Conceptual Clarification. U: Rychen, D. S. i Salganik, L. H. (ur.), *Defining and Selecting Key Competencies*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Westera, W. (2001), Competences in education: a confusion of tongues. *Journal of Curriculum studies*, 33 (1), str. 75-88. (<http://www.open.ou.nl/WIM/publicationspdf/CompetencesWW.pdf>)