

Kompetencije za život u 21. stoljeću i školski ciljevi učenika

Nenad Suzić
Filozofski fakultet, Univerzitet Banja Luka
Pedagogija

Sažetak

Što su kompetencije? Brojne su definicije kompetencija, ali nijedna nije dovoljno jednostavna, a ujedno kompleksna. Autor u ovome radu iznosi jednostavnu, ali neospornu definiciju: kompetencija je sposobnost na djelu. Uz to nudi model „Dvadeset osam kompetencija za 21. stoljeće” i konstatira kako je nevjerojatno da današnje školstvo podržava samo jednu od dvadeset osam kompetencija, a to je pamćenje, odabir informacija koje je nužno zapamtiti. To je po Bloomovoj taksonomiji na najnižoj razini kognitivnog funkcioniranja ličnosti. U radu je dana i kritika modela „Osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje” Europskog parlamenta. Uz vlastiti model „Dvadeset osam kompetencija za 21. stoljeće” autor daje futurologijsku projekciju kognitivnih (evolucijski self-menadžment), emocionalnih (emocionalni self-menadžment), socijalnih (simeđonijske kompetencije) i radno-akcijske kompetencije (humano-strojne kompetencije). Radi se o novom pogledu na kompetencije koji će budućnost bezrezervno potvrditi ili opovrgnuti. U učećoj civilizaciji 21 stoljeća znati učiti lako i sa zadovoljstvom predstavlja ključ slobode pojedinca. Čitava Europa i svijet zagovara cjeloživotno učenje (Life-long learning), a nemoguće je da neko uči cijelog života ako prethodno nije naučio učiti i ako nije zavolio učenje. Dakle, preskočena su prva dva koraka, a želimo ostvariti treći – to je isto kao graditi krov, a nemati temelj i zidove kuće.

Ključne riječi: kompetencije, cjeloživotno učenje, učenje učenja, potrebe, ciljevi.

Pojmovi

Živimo u učećoj civilizaciji 21. stoljeća. U budućnosti će biti slobodan onaj tko nauči učiti, tko zavoli učenje i s lakoćom uči cijelog života. Učenje je prirodna potreba čovjeka, ali i kompetencija. Što su kompetencije? Brojne su definicije kompetencija, ali svaka od njih ovaj fenomen zahvaća samo parcijalno. Kompetencija nije isto što i sposobnost. Jedna od definicija određuje kompetenciju kao „[...] sposobnost uspješnog sučeljavanja s kompleksnim zahtjevima u posebnim situacijama putem mobiliziranja psiholoških predispozicija” (Rychen, Salganic, 2003, str. 13). U drugoj definiciji nalazimo određenje da je „Kompetencija sposobnost apliciranja znanja, znati kako i sposobnost koju prepoznajemo u stabilnim/ponovljenim i novonastalim situacijama” (Chisholm, 2005,

str. 1). U obje ove definicije nedostaje konkretizacija pojma. Na primjer, kako „mobilizirati psihičke predispozicije” ako nismo razvili zadanu kompetenciju, ili zašto bi kompetencija bila sposobnost „apliciranja znanja” kada znamo da znanje nije dovoljno da se ovlada danom vještinom. Na primjer, selektor bolje zna kako rasporediti igrače u košarci nego najbolji bek ili šuter. On zna kako treba, ali ne može to učiniti, dakle, ima znanje, ali ne i kompetenciju košarkaša. U definiciji koja poistovjećuje kompetenciju i sposobnost, kompetencija se određuje kao „[...] postojanje dispozicije za uspješno obavljanje neke djeelatnosti” (Pedagoški leksikon, 1996, str. 242).

Kompetenciju nikako ne možemo poistovjetiti sa sposobnošću. Na primjer, osoba koja ne zna voziti

bicikl nije nesposobna za to, nego nema kompetenciju. Najjednostavnija i najpotrebnija definicija kompetencije ja da je to sposobnost na djelu (Suzić, 2010). Ako pođemo od ovog određenja pojma kompetencija, nužno ćemo se zapitati koje kompetencije škole danas razvijaju ili potiču kod mladih ljudi i jesu li to kompetencije potrebne za život u 21. stoljeću.

Škole u drugom desetljeću 21. stoljeća, pripremaju djecu više za život u 20. stoljeću i za prolazak kroz labirint zvani školovanje, nego za slobodan, produktivan i kreativan život. Koja kompetencija će biti najpotrebnija ljudima u 21. stoljeću? Ne treba mnogo analizirati niti tragati za argumentima kako bismo zaključili da je to sposobnost učenja na djelu, sposobnost brzog i lakog pronalaženja i vještina upotrebe informacije te njeno adekvatno skladištenje kako bi bila ponovno dostupna. Dakle, učenje učenja je uvjet za razvijanje sposobnosti učenja, a ova sposobnost je uvjet za kompetenciju koju možemo nazvati djelotvorno učenje, brzo učenje, učenje učenja. Ovdje se zatvara *circulus vitiosus* (začarani krug) koji se odnosi na sposobnost učenja, odnosno na kompetenciju čovjeka da brzo i lako uči. Učenje učenja Guy Claxton definira kao „[...] jasnu procjenu specifičnih potreba u danoj situaciji, i znanje o tome kako podesiti edukacijske vrijednosti da one pridonese ciljevima učenja u danom kontekstu” (Claxton, 1996, str. 14). Izvjesno je da škole danas ne osposobljavaju djecu za učenje. Osnovna zadaća škole je posredovanje sadržaja, a ključna uloga učenika je u memoriranju i reproduciranju tih sadržaja – osposobljavanje za učenje još uvijek izmiče današnjim školama.

Školske ciljeve učenika možemo svrstati prvenstveno u ciljeve postignuća, a u okviru njih razlikujemo performativne ciljeve (Ames, 1992; Dweck, Leggett, 1988; Nichols, 1984; Ram, Leake, 1995) i masteri ciljnu orijentaciju (Ames, Archer, 1988; Butler, 1989). Performativni ciljevi odražavaju ambiciju osobe da demonstrira kompetencije pred drugima, da pokaže kako može imati bolje ostvarenje od drugih (Ames, 1992), a masteri orijentacija podrazumijeva da osoba nastoji poboljšati svoje kompetencije, razviti nove i zadovoljiti vlastite intrapersonalne standarde (ibidem). Istraživanje je pokazalo da masteri ciljna orijentacija ima pozitivan emocionalni učinak (Ames, Archer, 1988; Andertman, 1999; Benita, Roth, Deci, 2014; Kaplan, Middleton, Urdan, Midgley, 2002; Ur-

dan, 1997) i da pozitivno aktivira unutarnju motivaciju (Heyman, Dweck, 1992). Osim ciljeva postignuća, postoje i druge ciljne orijentacije, kao što su socijalni ciljevi, samocijenjenje i omiljenost kod drugih (Suzić, 2002). Svaku od ove tri orijentacije prepoznamo i u školi, ali za tradicionalnu školu ovo su prije neškolski nego školski ciljevi djece i mladih.

Osam ključnih kompetencija po Europskom parlamentu

Europski parlament usvojio je 2006. godine osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje (European Parliament, 2006; Gordon, Halasz, Krawcszyk, Leney, Michel, Pepper, Putkiewicz, Wiśniewski, 2009). Radi se o četiri kurikulumske kompetencije koje se realiziraju kroz nastavni plan i program i četiri kroskurikulumske, odnosno vannastavne kompetencije. Nastavno-planske su: 1. komunikacija/pismenost na materinskom jeziku, 2. komunikacija na stranim jezicima, 3. kompetencije u matematici, prirodnim znanostima i tehnologiji, 4. digitalne kompetencije, a vannastavne su: 5. učenje kako učiti, 6. socijalne i građanske kompetencije, 7. samoinicijativnost i poduzetničke kompetencije i 8. kulturna osviještenost i kulturno izražavanje.

Osnovni problem pri izvođenju modela osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje je u tome što Europski parlament nije u polazištu uzimao cjelovito i jasno pojmovno određenje pojma kompetencija. U knjizi Gordona i suradnika (Gordon, Halasz, Krawcszyk, Leney, Michel, Pepper, Putkiewicz, Wiśniewski, 2009) definicija pojma „komunikacija na stranim jezicima” je vrlo sužena jer u kompetenciji upotrebe jezika nije samo komuniciranje nego i stvaranje, doživljavanje djela i tako dalje. Držimo li se teorije sposobnosti, odnosno prihvatimo li tvrdnju da je kompetencija sposobnost na djelu, zapitat ćemo se koja je sposobnost u osnovi kompetencije „komunikacija na stranim jezicima”. Howard Gardner ovu sposobnost imenuje kao „jezično-lingvističku” (Gardner, 1983). Dakle, iz teorijskog okvira koji određuje jezično-lingvističke sposobnosti, izdvojeno je samo „komunikacija na stranim jezicima” kao kompetencija! *Contradictio in adiecto*, zar ne?

Drugi suženi okvir prepoznamo u „kompetenciji” koju Europski parlament naziva „digitalnim kompetencijama”. Digit je znak, broj ili cifra. Što su „di-

gitalne kompetencije”? O kojoj je sposobnosti riječ? Vjerojatno se misli na informatičku pismenost. U tom slučaju se radi o numeričko-logičkim sposobnostima, kako je definirao Howard Gardner (1983). Nije sporno da sposobnosti možemo razložiti u kategorije, kako je to uradio i Gardner, ali ne možemo do apsurdna sužavati kompetencije! Pitanje je kako ovu „kompetenciju” realizirati u nastavnom planu i programu.

Osim nedovoljnog pojmovnog razgraničenja, problem je i to što je model „Osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje” Europskog parlamenta izveden iz dosadašnje prakse u realiziranju nastavnih planova i programa, a ne na osnovu sistematskog ustroja najnaprednijih i najrazvijenijih programa i na osnovu potreba mladih ljudi. Naime, nedostaju sport, likovna umjetnost, moral i druge dimenzije kompetencija potrebne svakom čovjeku u učećoj civilizaciji 21. stoljeća. Radi se o inerciji koju je Europski parlament usvojio na osnovu onoga što su škole realizirale u 20. stoljeću, a ne o sagledavanju potreba mladih ljudi u 21. stoljeću. Zašto bi se učenje učenja kao potreba svakog čovjeka trebalo realizirati u izvannastavnim aktivnostima kada znamo da se ova kompetencija može i treba razvijati u svakom nastavnom predmetu jer se učenje matematike razlikuje od učenja povijesti ili učenja u sportu?

Osim navedenih, još je nekoliko zamjerki upućeno modelu „Osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje”. To su: zapostavljene su emocionalne kompetencije, zapostavljena je kreativnost, moralni i estetski odgoj su neadekvatno tretirani. Dakle, postoji niz manjkavosti u modelu koji je usvojio i preporučio Europski parlament.

Europski parlament usvojio je model „Osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje” i preporučio ih zemljama Europske unije, ali do danas ne vidimo efekte tog procesa. Čak i da su kompetencije dobro definirane, izvjesno je da bi se vrlo teško doprlo do škola i nastavnika, jer njihova implementacija podrazumijeva ozbiljne promjene u glavama nastavnika, ozbiljne zahvate na planu stručnog osposobljavanja nastavnog kadra te niz stimulacijskih mjera za uvođenje promjena u učionice.

Šesto područje odgoja

Gordon Willard Allport je 1961. godine zastupao tezu da ličnost možemo promatrati fragmentarno ili idio-

grafski pod uvjetom da ta fragmentarnost pridonosi boljem sagledavanju cjeline (Allport, 1961). Pedagogija je kod nas tijekom 20. stoljeća zagovarala pet područja odgoja: fizički, intelektualni, moralni, estetski i radno-tehnički (Šimleša i sur., 1971). Danas je potpuno jasno da u toj podjeli nedostaje emocionalni odgoj. Osim toga, iz iskustva, a i suvremene literature, znamo da su škole u tom periodu prvenstveno bavile čovjekovom kognicijom, da su kognitivne kompetencije bile ključ uspjeha u školi, napredovanja učenika i osvajanja profesionalnih zvanja. Apsurd je to veći kada znamo da su u okviru kognitivnih kompetencija forsirane samo memorijsko-reprodukcijske komponente učenja. Koje su kognitivne kompetencije? U modelu „Dvadeset osam kompetencija za 21. stoljeće” (Suzić, 2005) eksplicitno je izdvojeno sedam kognitivnih kompetencija, a to su: 1. izdvajanje bitnog od nebitnog, sposobnost izbora informacija; 2. postavljanje pitanja o sadržaju učenja kao i o vlastitoj kogniciji; 3. razumijevanje sadržaja i problema; 4. pamćenje, odabir informacija koje je nužno pamtit; 5. Rukovanje informacijama, menadžment u korištenju informacija – brzo pronalaženje, korištenje i skladištenje informacija; 6. konvergentna i divergentna produkcija, stvaranje novih ideja, rješenja i produkata; 7. evaluacija, vrednovanje efikasnosti učenja i rada kao i ostvarene koristi. Četvrta kompetencija je bila, i još uvijek je, dominantna u našim, ali i školama širom svijeta. To potvrđuje i Bloomova taksonomija (tablica 1). Prisjećanje i prepoznavanje je na najnižem stupnju Bloomove taksonomije kognitivnih ishoda učenja, ali još uvijek dominira u našim školama. Osim toga, emocionalni i psihomotorički ishodi su samo rudimentarno zastupljeni. Možemo li se toga osloboditi? Naravno da možemo, ali to nije nimalo lako. Einstein je jednom rekao da je lakše razbiti atom nego jednu ljudsku predrasudu. Ovdje se radi o predrasudama ili preduvjerjenjima nastavnika. Kada jedna predrasuda dobije snagu teorije, ona postaje implicitna (Hayter, 1996; Osborn, 1996). Znatno broj nastavnika još uvijek radi po stereotipu da prenose ili posreduju (predaju) informacije učenicima, a potom provjeravaju koliko su učenici to zapamtili, usvojili ili ovladali. Prva u nizu od sedam kompetencija je odvajanje bitnog od nebitnog. Ako u nastavu nekog predmeta uvedemo odvajanje bitnog od nebitnog, već time ćemo se značajno osloboditi puke reprodukcije i memoriranja činjenica.

TABLICA 1. PREGLEDNA VERZIJA BLOOMOVE TAKSONOMIJE ISHODA UČENJA

Kognitivne sposobnosti	Emocionalne sposobnosti	Psihomotorne sposobnosti
Evaluacija	Internalizirane vrijednosti	Stvaralaštvo
Sinteza	Organizacija i izvođenje prioriteta	Adaptacija
Analiza		Jasno reagiranje
Primjena	Vrednovanje	Mehanicizam
Shvaćanje	Aktivna participacija	Vođeni odgovor
Prisjećanje, prepoznavanje	Pažnja i svijest	Uobičajena reakcija
		Percepcija

(Leney, Gordon, Adam, 2008)

Konkretno, slovo ili grafem je grafički znak za fonem, riječ je grafički znak za pojam, više riječi s početnim velikim slovom i točkom na kraju čini rečenicu koja je grafički znak za misao. Tu staje naša školska pismenost. Više rečenica složenih u ulomak predstavlja grafički znak za ideju. Ako svaku ideju pretvorimo u tezu ili pitanje, a potom vrednujemo koje su ključne ili bitne ideje, a potom kažemo da to treba markirati ili zapamtiti, moći ćemo ocijeniti učenika kako na novom tekstu odvaja bitno od nebitnog. Na primjer, možemo učenicima reći neka otvore knjigu na određenoj stranici i neka označe dvadeset ulomaka u nastavnoj jedinici, a potom neka svakom broju pridruže jedno pitanje koje pokriva ideju. Sada možemo dati dvadeset bodova za markiranje pitanja, ako potom kažemo da svako izdvoji i zaokruži tri najbitnija pitanja, možemo dati još šest bodova. Evo testa za odvajanje bitnog od nebitnog, pri čemu učenici samostalno rade, a nastavnik je oslobođen dosadnog i napornog prepričavanja sadržaja. Slično je i s ostalim kognitivnim kompetencijama.

Emocionalne kompetencije su razložene u sedam konkretnih oblika: 1. emocionalna svijest, prepoznavanje svojih i tuđih emocija; 2. samopouzdanje, jasan osjećaj vlastitih moći i limita; 3. samokontrola, kontrola ometajućih emocija i impulsa; 4. empatija i altruizam; 5. istinoljubivost, izgradnja standarda časti i integriteta; 6. adaptabilnost, fleksibilnost u prihvaćanju promjena; 7. inovacija, otvorenost za nove ideje, pristupe i informacije (Suzić, 2005, str. 70). Jedno istraživanje je pokazalo da se emocionalno opismenjavanje može ostvarivati i u predškolskoj dobi (Šindić i Suzić, 2010). Daniel Goleman je opsežno obrazložio tezu da su u 20. stoljeću najuspješ-

niji ljudi (1998) imali viši EQ nego IQ. Neke emocije su urođene, ali neke učimo. Iako je urođen, strah se i uči. Na primjer, majmuni koji su odrasli u zoološkim vrtovima nisu se plašili zmija, a majmuni odrasli u prirodi plašili su se zmija (Mineka, 1985, str. 390). Strah je uvjet opstanka najvećeg broja životinjskih vrsta. Kao i životinje, ljudi svoje strahove uče, ali ih uče i kontrolirati. Neke strahove čovjek je zaboravio, a neke je sâm civilizacijski proizveo. Na primjer, prestao se bojati kanibalizma ili drugih ljudi, smrzavanja, gladi i slično, a naučio je bojati se neuspjeha, osude javnog mnijenja i slično. Naša kognicija kontrolira emocije jer su u neokorteksu smješteni centri za donošenje odluka, a u starom mozgu, limbičkom sustavu i amigdali nagoni i instinkti. Emocionalna pismenost i emocionalno mišljenje (Greenspan, Benderly, 1997) se uče i postupno razvijaju. Našim školama ovo još uvijek, nažalost, izmiče.

Socijalne kompetencije su također razvrstane u sedam aplikativnih formi, u sedam konkretnih oblika Gardnerovih interpersonalnih sposobnosti: 1. razumijevanje drugih individua i grupa, tumačenje grupnih emocionalnih strujanja i snage odnosa; 2. suglasnost, usuglašenost s ciljevima grupe ili organizacije, kolaboracija; 3. grupni menadžment: biti vođa i biti vođen, stvaranje veza, sposobnost uvjeravanja, organizacijske sposobnosti, timske sposobnosti, podjela rada; 4. komunikacija: slušati otvoreno i slati uvjerljive poruke, komunikacija „oči u oči”, nenasilna komunikacija; 5. podrška drugima i servilna orijentacija, senzibilitet za razvojne potrebe drugih i podržavanje njihovih sposobnosti; 6. uvažavanje različitosti, tolerancija, demokracija; 7. osjećaj pozitivne pripadnosti naciji i civilizaciji (Suzić, 2005,

str. 70). Ovih sedam kompetencija sve više postaju značajne za slobodan život u 21. stoljeću, ali ih vrlo malo potičemo i razvijamo u našim školama.

Radno-akcijske kompetencije možemo razložiti u sedam izvedbenih oblika: 1. poznavanje struke ili profesionalnost; 2. općeinformatička i komunikacijska pismenost, poznavanje engleskog ili svjetskih jezika; 3. savjesnost, preuzimanje odgovornosti za osobna ostvarenja; 4. perzistencija, istrajavanje na ciljevima unatoč preprekama ili neuspjesima; 5. motiv postignuća, težnja za poboljšanjem ili ostvarenjem najviših kvaliteta; 6. inicijativa, spremnost da se iskoriste ukazane mogućnosti; 7. optimizam, unutrašnja motiviranost, volja za rad (ibidem, str. 70). U japanskim tvrtkama njeguje se osjećaj da je tvrtka drugi dom, snimaju se potrebe zaposlenih, čak i one privatne. Time se jača optimizam, unutrašnja motiviranost i volja za rad. U našem školskom sustavu se takve stvari ne uče, to još uvijek izmiče našem školstvu.

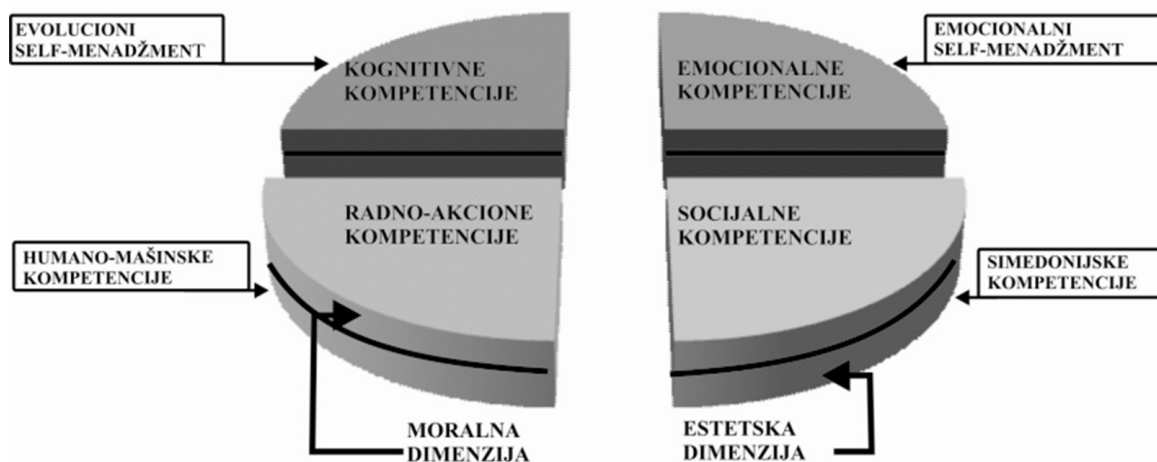
Svaka od dvadeset osam kompetencija ima svoju moralnu i estetsku dimenziju (shema 1). Na taj način dolazimo do šestog odgojnog područja: emocionalni odgoj.

U kojem smjeru vode kompetencije čovjeka u budućnosti? Konkretno, kognicija ili čovjekov *ratio* stremlje prema evolucijskom self-menadžmentu. Kroz povijest znamo za surove običaje žrtvovanja nevinih ljudi, nabijanje na kolac, Džingis Kanovo surovo ubi-

janje zarobljenika, pijenje krvi iz lubanje, javno vješanje i slično. Zahvaljujući etici koju je prvenstveno donijelo kršćanstvo, danas čovjek pokušava osigurati slobodan i pravedan život za svako ljudsko biće na ovom planetu. Jedna od tih kompetencija je sposobnost da reduciramo bol i zaustavimo bijes. Najviša razina je uključiti u vlastito ponašanje emocije koje prepoznamo kao pozitivne i poželjne kod drugih ljudi. Dakle, već danas je počeo emocionalni self-menadžment i on se postupno razvija.

Socijalne kompetencije čovjeka u budućnosti će se kretati prema simedonijskim orijentacijama i ponašanjima ljudi. Simedonija podrazumijeva sposobnost čovjeka da se raduje sreći drugih ljudi (Rozman, Rozin, 2006). Tragom Platonovih *Dijaloga* simedoniju prepoznamo u tri dimenzije: kao podršku, kao pomoć i kao radovanje sreći drugih (šire: Suzić, 2006). Već danas možemo uočiti tendenciju da najveći umjetnici i znanstvenici nastoje živjeti tamo gdje imaju najbolju podršku, gdje su najbolje prihvaćeni.

Radno-akcijske kompetencije kreću se prema humano-strojnim kompetencijama, ka simbiozi čovjeka i strojeva. Spoj humane i umjetne inteligencije Peter Hancock vidi kao izvjesnu budućnost (2009). Onog trenutka kada je čovjek sebi napravio drvenu nogu, izmislio naočale i ugradio umjetne zube, on je napustio evoluciju, smatra Oswald Spengler (1922).



HEMA 1. KOMPETENCIJE I BUDUĆNOST ČOVJEKA

Evidentno je da razina civiliziranosti koju je ljudsko društvo dostiglo početkom 21. stoljeća ne bi bila takva da nije tehnologije. Možemo reći da tehnologija danas više humanizira nego što dehumanizira ljudski rod. Zamislimo samo kako bi izgledalo društvo današnjice da ukinemo internet ili mobilnu telefoniju.

Nova sagledavanja humanizacije kompetencija

Tijekom vremena pedagogija je prerasla u vlastitu metafiziku, prepuštajući učenje, motivaciju i vrijednosti psihologiji, tonući u didaktizam, pedagošku trebologiju i principologiju (Suzić, 2005). Nije čudo da se danas na Zapadu pedagogija izučava u okviru edukacijske i drugih posebnih psihologija. U njemačkoj je Herbartova škola bila luča koja je obasjala planet Zemlju, a danas se tamo pedagogija izučava sve manje. Nepopularnost pedagogije nije samo akademska, ona je i šire društveni fenomen (Previšić, 2013, str. 3). Osim toga, 20. stoljeće pokazalo je da u prvoj polovici dominira biheviorizam, zatim polovicom stoljeća dominira kognitivizam, a humana se psihologija i pedagogija naziru tek osamdesetih godina, te da ni danas nema svoje cjelovito utemeljenje. „Sve silne edukologije i edukacije, defektologije i rehabilitacije, ipak se pokazuju tek kao slabi surrogati jedne humanističke pedagogije kakvoj bi se, čim prije, svojom rekonceptualizacijom trebala vratiti naša pedagogija kao izvorna znanost o odgoju” (ibidem, str. 7). Zamislite, znanost o odgoju ne bavi se učenjem, a povrh svega ne zanima ju kako motivirati učenike!

Ovdje smo došli do jednostavnog pitanja: Može li humane kompetencije razvijati znanost o odgoju koja nije adekvatno humano koncipirana? Jasno je da ne može, ali to ne može ni psihologija ili edukacijska psihologija. Zašto? Bezbroj je primjera koji odgovaraju na ovo pitanje. Evo jednog. U većini udžbenika psihologije naći ćemo da se učenje razvrstava na uvjetovanje, pokušaje i pogreške, uviđanje, rješavanje problema i slično. To vrijedi i za životinje, a vuče korijene još s početka 20. stoljeća i radova oca psihološke znanosti Wilhelma Wundta. Danas znamo da je ljudsko učenje specifično, da čovjek uči kognitivnim mapiranjem, brojevno, asocijativno, vežno, bodovanjem postignuća (šire: Suzić, 2005), a ne samo memoriranjem i reproduciranjem činjenica

i situacija. Suvremena pedagogija treba razvijati modele učenja koji će osigurati kompetencije mladim ljudima za slobodan život u učećoj civilizaciji 21. stoljeća, a ne razvijati i poticati memoriranje i reprodukciju. Pogledamo li model „Dvadeset osam kompetencija za 21. stoljeće” vidjet ćemo da u današnjim školama dominira samo jedna od dvadeset osam, a to je četvrta u nizu kognitivnih: „Pamćenje, odabir informacija koje je nužno pamtiti”. Da bismo škole pomakli s tog pojednostavljenog modela ka humanim perspektivama čovjeka, nužni su vrlo ozbiljni zahvati, nužno je vrlo sustavno mijenjanje postojećih stereotipa, šablona i prokrustovskih kalupa.

Nedostaje nam kritička pedagogija, ali ne nedostaju ozbiljna i kritička sagledavanja dometa tradicionalne pedagogije (Previšić, 2013), čak imamo i izvanredna rješenja ključnih problema te pedagogije. Na primjer, didaktičke aspekte socijalnih oblika samostalnih aktivnosti učenika, dogovor u nastavi, strategiju stvaranja, doživljaj u nastavi i druge suvremene izazove pedagogije nalazimo u *Didaktici* Ladislava Bognara i Milana Matijevića (1993). Dakle, poučavanjem možemo razvijati i poticati kompetencije potrebne čovjeku za život u 21. stoljeću, za život u učećoj civilizaciji. U pedagogiji i psihologiji mnogo je lakše reći što treba uraditi, nego kako to uraditi. Čak i kad imamo ozbiljne odgovore kako poučavati za socijalne odnose (Bognar i Matijević, 1993) i slično, izostaje izvedba. Zašto? Odgovor na to pitanje bi zahtijevao mnogo više prostora nego što ovaj rad dopušta, zato ga prepuštamo cijenjenom čitatelju i drugim autorima.

Samodeterminacija i kompetencije

Teorija samodeterminacije (SDT – Self-determination theory) tretira pitanje autonomije i kompetencije (Deci, Ryan, 2008; Ryan, Deci, 2000). Ovdje je nužno poći od ove teorije želimo li odgovoriti na pitanje može li jedna osoba postići željene kompetencije ako od ranih nogu nema adekvatnu podršku vlastitoj autonomiji, te je izložena kontroli, nadzoru i kažnjavanju. Ako jednu osobu od ranih nogu odgajamo u zavisnosti od autoriteta, ona će kada odraste željeti šefa, nastojati imati autoritet koji će ju voditi, na koga će se osloniti da ne misli, nastojat će zaposliti se u tvrtki, a ne razvijati vlastiti biznis i preuzeti odgovornost. Osobama koje su odgojene u

autoritarnom sistemu vođenja kasnije će biti lakše manipulirati i upravljati. To, naravno, odgovara hijerarhijskom sustavu društvenih odnosa s već unaprijed danom podjelom uloga.

Istraživanja su pokazala da su osobe koje su bile izložene kontroli više težile školskom postignuću nego cilju koji bismo okarakterizirali kao svrhu učenja (Vansteenkiste, Mouratidis, Lens, 2010; Vansteenkiste, Smeets, Soenens, Lens, Matos, Deci, 2010). Školsko učenje se još uvijek više prepoznaje po kontroli i djelovanju nastavnikovog autoriteta, nego po autonomiji učenika. Kada su učenici bili izloženi više autonomiji nego kontroli, njihova motivacija je porasla (Benita, Roth, Deci, 2014). Kada nastavnici podržavaju autonomnu regulaciju učenika, efekti su: viša razina kreativnosti, pozitivne emocije u nastavi, efikasnije rješavanje problema, fleksibilnost učenika i psihološko zdravlje (Deci, Ryan, 2008; Roth, 2008; Roth, Assor, Niemiec, Ryan, Deci, 2009). Nasuprot autonomiji, kontrola ima više suptilnih formi: kažnjavanje nagradom (Kohn, 1993), rokovi, prijetnja, nadzor, verbalni pritisak i slično (Ryan, Deci, 2000). Što možemo podrazumijevati pod podrškom autonomiji? Radi se o socijalnim agensima koji uvažavaju individualnu perspektivu, koji se oslanjaju na osobnu racionalu pojedinca, na njegove emocije i ponašanje kao relevantne i značajne (Grolnick, Deci, Ryan, 1997). Pokazalo se da regulacija i kontrola ponašanja rezultiraju slabijim postignućem na heurističkim zadacima, povećanjem neprilagođenog ponašanja i smanjenjem osobnog osjećanja sreće (Deci, Ryan, 2008; Roth, 2008; Roth i sur., 2009). Navedena istraživanja nam pokazuju da kontrolom ne možemo ostvariti kompetencije koje danas mladi ljudi trebaju za slobodan život u 21. stoljeću. Jedan od ključnih uvjeta razvoja potrebnih kompetencija je samodeterminacija. Kako ostvariti samodeterminaciju ako dijete ne želi učiti školske sadržaje. Na primjer, ako djeci ostavimo na volju, ona će gledati da izbjegnu učenje tablice množenja. Kineska poslovice kaže: Neka dijete želi što hoće, ali neka želi to što hoće: nastavnici i njegovi roditelji. Ovo na prvi pogled izgleda teško ostvarivo, ali ako u učenje uvedemo igru, djeca će učiti sve što im ponudimo putem igre.

Kako kontrola utječe na motiviranost učenika? Istraživanje je pokazalo da kontrola ne utječe na

povećanje motiviranosti učenika u nastavi (Meyer, Tallir, Soenens, Vansteenkiste, Aelterman, Van den Berghe, Speleers, Haerens, 2014). Učenici su se u ovom istraživanju izjasnili da nastavnikovu kontrolu osjećaju kao pritisak, a promatranjem njihovog ponašanja istraživači su zaključili da je njihova motivacija za učenje smanjena (ibidem). Nasuprot kontroli, podrška autonomiji rezultira povećanjem motivacije, povećanjem uključenosti učenika u nastavni rad i boljim školskim uspjehom (Jang, Kim, Reeve, 2012). Longitudinalnim istraživanjem autori su otkrili da dugoročna uključenost učenika u nastavni rad rezultira povećanjem motivacije (Reeve, Lee, 2014). Pospješimo li motiviranost učenika, dobit ćemo njihove pozitivne stavove o učenju i sadržaju učenja, a time i opredijeljenosti za razvoj potrebnih kompetencija.

Učenje je prirodna potreba čovjeka, a poznato je da uz zadovoljavanje potreba ide i zadovoljstvo, da raste osjećaj ugone i da je uživanje prateći efekt tog procesa. Tragom SDT teorije, tri su bazne psihologijske potrebe čovjeka: 1. potreba za autonomijom, 2. kompetencija i 3. interpersonalna povezanost (Ryan, Deci, 2002; Vansteenkiste, Niemiec, Soenens, 2010). Kada su ove potrebe zadovoljene efekt je optimalno funkcioniranje osobe i personalno blagostanje. Ovdje se također nameće jednostavno pitanje: Je li moguće da osoba razvije kompetencije za slobodan život u 21. stoljeću ako nema zadovoljene ove bazne potrebe? Ili, još konkretnije, je li naše škole i u kojoj mjeri zadovoljavaju ove potrebe? Ovo bi, svakako, mogla biti tema za novo istraživanje, a vjerujemo da nema pedagoškog djelatnika koji ne bi jedva dočekao da sagleda nalaze takvog istraživanja.

Zaključak

Ovdje je izložen model „Dvadeset osam kompetencija za 21. stoljeće” te u obliku 4 x 7 aplicirana moralna i estetska dimenzija kognitivnih, emocionalnih, socijalnih i radno-akcijskih kompetencija. Na prvi pogled uočavamo da pedagogija mora dodati još jedno odgojno područje: emocionalni odgoj. Čudno je da naše školstvo između dvadeset osam kompetencija još uvijek podržava i razvija samo memorijsko-reprodukcijisku funkciju školskog učenja i da su ključne kompetencije za slobodan život u 21. stoljeću zanemarene.

U kritici modela „Osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje” istaknuto je kako nedostaje sveobuhvatno određenje pojma kompetencija, ta da su neke kompetencije samo fragmentarno dane. Stoga ne čudi da ovaj model nije zaživio širom Europe iako je prošlo gotovo cijelo desetljeće od vremena kada ga je Europski parlament usvojio i preporučio zemljama Europske unije. Mnogo je lakše reći što treba uraditi, nego kako, ali ovdje je i to što u pitanju.

U suvremenoj literaturi i radovima istaknutih pedagoga ne nedostaje kritičko sagledavanje pedagoških skretanja i promašaja, čak su i opservacije načina poboljšanja pedagoške prakse na zavisnoj razini, ali inertnost nastavnog sustava, dekadencija u glavama ljudi i neupućenost administracije predstavljaju ključnu kočnicu unapređivanja odgojnog sustava.

Razvijati kompetencije ne možemo bez samodeterminacije učenika, a samodeterminaciji nisu dora-

sli ni roditelji, ni nastavnici niti državna administracija. Po teoriji samodeterminacije (SDT) za razvoj kompetencija bitna je autonomija. To nam u pedagoškom smislu zvuči kao utopija, ali nije tako. Moćuje ja razvijati autonomiju i odgajati autonomijom. Kako? Postoji bezbroj načina, a jedan je uvesti igru u školsko učenje, učiti igrom i igrati se učenja. Jedna takva kognitivna „igra” prikazana je u ovom radu opisujući model „Odvoji bitno od nebitnog” (OBN model).

U radu su dane i neke ideje za nova istraživanja. Na primjer, kako su zadovoljene tri bazne potrebe (autonomija, kompetencija i interpersonalna povezanost) djece u našim školama? Izvjesno je da se kompetencije razlikuju kod djece i odraslih, ali je izvjesno i to da neke od tih kompetencija ostaju cijelog života, na primjer, učenje učenja ili odvajanje bitnog od nebitnog.

Literatura

- Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–271. doi: 10.1037/0022-0663.84.3.261
- Ames, C., Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Student learning strategies and achievement motivation. *Journal of Educational Psychology*, 18(2), 409–414.
- Anderman, L. H. (1999). Classroom goal orientation, school belonging and social goals as predictors of students' positive and negative affect following the transition to middle school. *Journal of Research and Development in Education*, 32(2), 89–103.
- Benita, M., Roth, G., Deci, E. L. (2014). When are mastery goals more adaptive? It depends on experiences of autonomy support and autonomy. *Journal of Educational Psychology*, 106(1). 258–267. doi: 10.1037/a0034007
- Bognar, L. i Matijević, M. (1993). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Butler, R. (1989). Interest in the task and interest in peers' work in competitive and non-competitive conditions: A developmental study. *Child Development*, 60(3), 562–570.
- Chisholm, L. (2005). *Bridges for Recognition Cheat Sheet: Proceedings of the SALTO Bridges for Recognition: Promoting Recognition of Youth Work across Europe*, Leuven-Louvain. Universität Innsbruck, D: Institut für Erziehungswissenschaften. Također na sajtu: http://www.mitteformaalne.ee/assets/files/Bridges%20for%20Recognition_Cheat%20Sheet.pdf. Očitano 21.06.2014.
- Claxton, G. (1996). Integrated learning theory and the learning teacher. In G. Claxton, T. Atkinson, M. Osborn, M. Wallace (Eds.), *Liberating the learner: Lessons for professional development in education*. New York: Routledge.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(3), 182–185.
- De Meyer, J., Tallir, I. B., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Van den Berghe, L., Speleers, L., Haerens, L. (2014). Does observed controlling teaching behavior relate to students' motivation in physical education? *Journal of Education*

- nal Psychology, 106(2), 541–554. doi: 10.1037/a0034399
- Dweck, C. S., Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256–273.
- European Parliament (2006). Recommendations of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning. Official Journal of the European Union, 2006/962/EC.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Gordon, J., Halasz, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D., Putkiewicz, E., Wiśniewski, J. (2009). *Kay competences in Europe: Opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education*. Warsaw: CASE Network Reports No. 87.
- Greenspan, S. I., Benderly, B. L. (1997). *The growth of the mind and the endangered origins of intelligence*. Reading, Massachusetts: Perseus Books.
- Grolnick, W. S., Deci, E. L., Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family: The self-determination theory perspective. In J. E. Grusec L. Kuczynski (eds.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (pp. 135–161). New York, NY: Wiley.
- Hancock, P. A. (2009). *Minds, machine and morality: Toward a philosophy of human-technology symbiosis*. Farnham, GB: Ashgate.
- Hayter, J. (1996). Overseas scholarships: Culture shock or learning opportunity? In G. Claxton, T. Atkinson, M. Osborn, M. Wallace (Eds.), *Liberating the learner: Lessons for professional development in education* (pp. 144–158). New York: Routledge.
- Heyman, G. D., Dweck, C. S. (1992). Achievement goals and intrinsic motivation: Their relation and their role in adaptive motivation. *Motivation and Emotion*, 16, 231–247. doi: 10.1007/BF00991653
- Jang, H., Kim, E., Reeve, J. (2012). Longitudinal test of self-determination theory explain what underlies the productive, satisfying learning experiences of collectivistically oriented Korean adolescents? *Journal of Educational Psychology*, 101, 644–661. doi: 10.1037/a0014241
- Kohn, A. (1993). *Punished by rewards: The trouble with gold stars, incentive plans, a's, praise, and other bribes*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Leney, T., Gordon, J., Adam, S. (2008). *The shift to learning outcomes: Policies and practices in Europe*. Thessalonika, Greece: Cedefop.
- Mineka, S. (1985). The frightful complexity of the origins of fears. In F. R. Brush J. B. Overmier (Eds.), *Affect, conditioning and cognition: Essays on the determinants of behavior* (pp. 81–111). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328–346.
- Osborn, M. (1996). Teachers as adult learners: The influence of the national context and policy change. In G. Claxton, T. Atkinson, M. Osborn, M. Wallace (Eds.), *Liberating the learner: Lessons for professional development in education* (pp. 59–73). New York: Routledge.
- Pedagoški leksikon (1996). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Previšić, V. (2013). Razmeđa hrvatske pedagogije 2012 retro(per)spektive. U zborniku *Pedagogija i kultura 1, Drugi kongres pedagoga Hrvatske*. Urednici: N. Hrvatić i A. Kaplan, (str. 3–17). Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.
- Ram, A., Leake, D. B. (1995). Learning, goals, and learning goals. In A. Ram, D. B. Leake *Goal-driven learning* (pp. 1–37). Massachusetts: A Bradford Book.
- Reeve, J., Lee, W. (2014). Students' classroom engagement produces longitudinal changes in classroom motivation. *Journal of Educational Psychology* 106(2), 527–540. doi: 10.1037/A0034934.
- Roth, G. (2008). Perceived parental conditional regard and autonomy support as predictors of young adults' self versus other oriented prosocial tendencies. *Journal of Personality*, 76, 513–533. doi: 10.1111/j.1467-6494.2008.00949.x

- Roth, G., Assor, A., Niemiec, C. P., Ryan, R. M., Deci, E. L. (2009). The emotional and academic consequences of parental conditional regard: Comparing conditional positive regard, conditional negative regard, and autonomy support as parenting practices. *Developmental Psychology*, 45(4), 1119–1142. doi: 10.1037/a0015272
- Royzman, B. E., Rozin, P. (2006). Limits of shyness: The differential role of prior emotional attachment in sympathy and sympathetic joy. *Emotion*, 6(1), 82–93. doi: 10.1037/1528-3542.6.1.82
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.68
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory. In E. L. Deci R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3–33). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Spengler, O. (1922). *Der Untergang des Abendlandes: Umriss einer Morphologie der Weltgeschichte II, Zweiter Band*. München, D.: C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung Oskar Beck.
- Suzić, N. (2002). *Emocije i ciljevi učenika i studenata*, Banja Luka: TT-Centar.
- Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: TT-Centar.
- Suzić, N. (2006). Simeonija između kulture i obrazovanja. U zborniku: *Kultura i obrazovanje* (str. 729). Banja Luka: Filozofski fakultet.
- Suzić, N. (2010). Osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje. *Vaspitanje i obrazovanje – časopis za pedagošku teoriju i praksu* br. 3, 13–27.
- Šimleša, P. i suradnici (1971). *Pedagogija* (Urednik P. Šimleša). Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
- Šindić, A. i Suzić, N. (2010). Emocionalno opismenjavanje predškolskih otrok: prikaz eksperimentalnoga raziskovanja. *Mednarodna znanstvena konferenca Opismenjavanje učenik in učencev, pismenost mladih in odraslih – vprašanja, dileme, rešitve* (str. 50–62). Žalec, Slovenija: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Vansteenkiste, M., Mouratidis, A., Lens, W. (2010). Detaching reasons from aims: Fair play and well-being in soccer as a function of pursuing performance-approach goals for autonomous or controlling reasons. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 32(2), 217–242.
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C., Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. In T. C. Urdan, S. A. Karabenick (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Vol. 16. The decade ahead* (pp. 105–166). Bingley, United Kingdom: Emerald.
- Vansteenkiste, M., Smeets, S., Soenens, B., Lens, W., Matos, L., Deci, E. L. (2010). Autonomous and controlled regulation of performance-approach goals: Their relations to perfectionism and educational outcomes. *Motivation and Emotion*, 34, 333–353. doi: 10.1007/s1031-010-9188-3