

Marija Pavkov<sup>1</sup>,  
Mile Živčić<sup>2</sup>

## OBRAZOVANJE ODRASLIH TEMELJENO NA KOMPETENCIJAMA – KOMPETENCIJSKI PRISTUP I ANDRAGOŠKI MODEL POUČAVANJA

### - Sažetak –

*U Republici Hrvatskoj, kada je obrazovanje odraslih u pitanju, postoji dobra obrazovna infrastruktura temeljena na bogatoj tradiciji andragoške misli i prakse. Takvu je tradiciju bilo potrebno osnažiti novim pristupima utemeljenima na dobrim europskim praksama, ali i reformskim zahvatima u ostalim dijelovima obrazovnog sustava Hrvatske. Tu je ulogu na sebe preuzela, najprije, Agencija za obrazovanje odraslih, a nakon njenog ukidanja Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih. Iznimno koristan alat u tim nastojanjima bili su projekti financirani iz EU fondova (CARDS i IPA), bilo kao financijska, bilo kao pomoć u obliku europskih stručnjaka za obrazovanje odraslih. Zadnja aktivnost u tom smjeru bila je modernizacija postojeće metodologije izrade programa formalnog obrazovanja odraslih, s naglaskom na kompetencije i ishode učenja. Važnu ulogu u kreiranju nove metodologije imala je transparentnost tih programa - u odnosu na nastavnike, polaznike obrazovnih programa i poslodavce. U radu se opisuje koncept obrazovanja odraslih temeljen na kompetencijama koji omogućava da vrijeme koje je potrebno odrasloj osobi u savladavanju i usvajanju kompetencija bude fleksibilno i ovisno o individualnim sposobnostima.*

**Ključne riječi: obrazovanje odraslih, kompetencije, ishodi učenja, programi formalnog obrazovanja odraslih.**

### Uvod

Koncept cjeloživotnog učenja „obvezuje“ na usvajanje i stvaranje novoga znanja uz pomoć znanosti i obrazovanja, bilo institucionalnog bilo individu-

---

<sup>1</sup> Institute on World Problems, Zagreb, Croatia, mpavkov@iowp.eu.

<sup>2</sup> Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, Odjel za razvoj i osiguravanje kvalitete sustava obrazovanja odraslih, mile.zivcic@asoo.hr.

alnog, stavljajući odgovornost za njegovu konstruktivnu ili destruktivnu primjenu u ruke svakoga pojedinca. Početna ideja o konceptu cjeloživotnog učenja, razvijana od UNESCO-a, sadržavala je humanističku dimenziju koja je bila usmjerena na postizanje više kvalitete života i na bolje društvo i društvene okolnosti (EAEA, 2006, 7). Sadašnji koncept cjeloživotnog učenja usmjeren je i koncentriran na ekonomske potrebe i na potrebe tržišta rada, čime se znanje, vještine i kompetencije stavljaju u kontekst ekonomske teorije upravljanja ljudskim resursima i intelektualnim kapitalom.

Institucionalno obrazovanje odraslih propustilo je obrazovati pojedince u razini znanja, vještina i kompetencija (generičkih, ključnih i stručnih) potrebnih za život i rad. Odgovornost za aktivno sudjelovanje u cjeloživotnom obrazovanju (učenju) odraslih sve više se s društvene razine prenosi na razinu pojedinca. Samim time, obrazovanje odraslih dobiva sve više na značenju, jer kroz formalne i neformalne oblike obrazovanja i učenja pokušava se nadoknaditi ono što je institucionalno obrazovanje propustilo ili zaboravilo. Obrazovanje odraslih ne bi trebalo biti samo sredstvo i način nadoknađivanja propuštenog znanja već bi trebalo osigurati prostor i vrijeme za postupno usvajanje i stjecanje mjerljivih i provjerljivih znanja, vještina i kompetencija koje će kod odraslih osoba omogućiti dovoljnu razinu samostalnosti i odgovornosti u njihovoj svakodnevnoj primjeni na postojećem ili budućem radnom mjestu.

### **Metodologija izrade programa formalnog obrazovanja odraslih u Republici Hrvatskoj**

Projektom IPA<sup>3</sup> „Regionalna mreža lokalnih obrazovnih ustanova“, čiji je korisnik i partner u projektu bila Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, izmijenjena je i dopunjena do tada važeća metodologija izrade programa formalnog obrazovanja odraslih. Postojeću metodologiju bilo je potrebno prilagoditi i uskladiti s promjenama koje su se dogodile u obrazovnom sustavu Republike Hrvatske, a koje su pratile promjene na europskoj razini. Uvođenjem Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda u osnovne škole (2005. g.), pristupanjem i prihvaćanjem Bolonjskog procesa (od 2001. g.), a potom i stvaranjem Nacionalnog okvirnog kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće, obvezno i srednjoškolsko obrazo-

---

<sup>3</sup> Program IPA je program prepristupne pomoći (*Instrument for Pre-Accession Assistance*) financiran od Europske komisije. Projekt „Regionalna mreža lokalnih obrazovnih ustanova“ financiran je u sklopu komponente IV – Razvoj ljudskih potencijala.

vanje (MZOS, 2011), hrvatski obrazovni sustav prihvatio je koncept obrazovanja temeljen na ishodima učenja i na kompetencijama. Time je učinjen odmak od pristupa usvajanju znanja temeljenog na sadržaju prema konceptu koji omogućava transparentniji prikaz onoga što se od pojedinca očekuje da zna, da razumije i da je sposoban činiti kao rezultat procesa učenja i poučavanja. Svi instrumenti i principi koji se trenutno razvijaju na europskoj razini (EQF<sup>4</sup>, ECVET<sup>5</sup>, ECTS<sup>6</sup>) temelje se na ishodima učenja, kompetencijama i kvalifikacijama. Prijedlogom zakona o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru (HKO, 2012), postavljeni su temelji za određivanje razina kvalifikacija definiranih opisnicama razina ishoda učenja te je omogućena izgradnja sustava priznavanja prethodnog učenja, odnosno vrjednovanja neformalno stečenih znanja, vještina i kompetencija.

Sukladno promjenama koje su se dogodile na svim obrazovnim razinama, bilo je nužno da i obrazovanje odraslih prilagodi do tada primjenjivanu metodologiju radi usklađivanja formalnih obrazovnih programa s konceptom Hrvatskog kvalifikacijskog okvira (u daljnjem tekstu HKO). Ta nužnost proizlazi iz potrebe za osiguranjem kvalitete obrazovnih programa, za vrjednovanjem obrazovnih programa u smislu njihova sadržaja, ishoda učenja te mogućnošću stjecanja djelomičnih ili potpunih kvalifikacija.

Pristup prilagodbe postojeće metodologije temeljene na sadržaju onoga što se uči prema konceptu temeljenom na ishodima učenja i kompetencijama, zahtijevao je konsenzus o definicijama pojmova „ishodi učenja“ i „kompetencije“. Budući da HKO postaje okvir za pozicioniranje stečenih znanja, vještina i kompetencija na zakonski definiranim razinama, preuzete su sljedeće definicije iz HKO-a (HKO, 2009): „Kompetencije označavaju skup znanja i vještina te pripadajuću samostalnost i odgovornosti“, dok su „ishodi učenja znanja i vještine te pripadajuća samostalnost i odgovornost koje je osoba stekla učenjem i koje dokazuje nakon postupka učenja“.

Ishodi učenja trebaju jasno iskazivati što odrasla osoba nakon procesa obrazovanja treba znati i biti u stanju činiti te način na koji će stečeno znanje, vještine, stavove, samostalnost i odgovornost moći pokazati. Ishodi učenja mogu se definirati na razini cjelokupnog obrazovnog programa (opći ishodi učenja), na predmetnoj razini ili po pojedinim nastavnim cjelinama (specifični ishodi učenja). Na taj način polaznici obrazovnog procesa (odrasle osobe), nastavnici i poslodavci imaju jasniji uvid u ono čime bi taj proces trebao rezultirati. Prednosti pristupa usmjerenog na ishode učenja su:

---

<sup>4</sup> EQF – European Qualification Framework

<sup>5</sup> ECVET – European Credit System for Vocational Education and Training

<sup>6</sup> ECTS – European Credit Transfer and Accumulation System

transparentnost, provjerljivost, prilagodba. Transparentnost se u odnosu na nastavnike, polaznike obrazovnih programa i poslodavce može opisati na sljedeći način:

- *polaznici* bolje razumiju ono što će se u obrazovnom programu učiti, odnosno ono što se od njih na kraju obrazovnog ciklusa očekuje te dobivaju jasno definiran okvir koji usmjerava njihovo učenje i koji je osnova za njihovo vrjednovanje (ispiti, provjere znanja)
- *nastavnici* odabiru nastavne sadržaje u skladu s ishodima učenja, određuju aktivnosti koje polaznici trebaju učiniti te odabiru primjerene metode poučavanja s ciljem realizacije zadanih ishoda
- *poslodavci* dobivaju uvid u sadržaj znanja i vještina koje polaznici programa obrazovanja odraslih stječu (ASOO, 2012, 38).

Provjerljivost se odnosi na izvođenje nastave u smislu ostvarivanja ishoda učenja, dok se prilagodba odnosi na kontinuirano vrjednovanje programa u smislu potreba za promjenom njegova sadržaja.

Ishodi učenja usmjereni su na polaznike obrazovnih programa i njihove aktivnosti i iskazuju se aktivnim glagolima koji izražavaju neku vrstu aktivnosti<sup>7</sup>. Svrha im je da usmjeravaju prema oblikovanju i primjeni iskustva onoga koji uči, a manje bi trebali opisivati jednostavno usvajanje sadržaja obrazovnog programa. Time se teži ka obuhvaćanju svih šest kognitivnih domena opisanih po Bloomovoj taksonomiji. Ishode učenja potrebno je definirati kao opis onoga što polaznik treba znati i biti u stanju činiti u određenom području po završetku određene nastavne cjeline, teme ili obrazovnog programa. Ishode učenja potrebno je oblikovati kao optimalno, razumljivo i mjerljivo iskazivanje znanja i vještina, čime oni postaju provjerljivi, odnosno mogu se vrjednovati u smislu utvrđivanja jesu li ostvareni. U suprotnom, ishode je moguće višeznačno interpretirati, što u konačnici vodi nerazumijevanju u procesu učenja, poučavanja i samostalnog učenja u smislu krajnje evaluacije (vrjednovanja) stečenih znanja i vještina (ASOO, 2012, 38-39).

### **Konstruktivistička teorija i poučavanje odraslih**

U kontekstu metodologije formalnih programa obrazovanja odraslih, nastavne cjeline dijele se na teme unutar kojih se definiraju redosljed nastavnog sadržaja i pripadajući ishodi učenja. Nastavni sadržaj programa treba biti usklađen s utvrđenim kompetencijama koje polaznik po završetku pro-

---

<sup>7</sup> Najčešći je oblik zapisivanja ishoda učenja prema Bloomovoj taksonomiji.

grama treba steći i treba biti prikazan na način koji omogućava postupno stjecanje znanja i vještina koje će rezultirati postupnim stjecanjem unaprijed definiranih kompetencija. U konačnici, ta sekvencijalnost tema, sadržaja i iskustvenog učenja (praktične nastave) vodi ka integraciji segmenata (cjelina) učenja, koje se ogleda u promjeni ponašanja pojedinca uslijed stjecanja novih kompetencija.

Kreiranje programa formalnog obrazovanja odraslih započinje detaljnom analizom i opisom radnoga mjesta (Elias i Merriam, 1995, 95). Opis uključuje općenite uvjete rada, funkciju radnoga mjesta, opis radnih zadataka, odgovornosti, itd. Takav opis posla pruža temelje za detaljnu analizu radnih zadataka, iz čega se mogu izvesti kompetencije koje su nužne za savladavanje opisanih radnih zadataka. Funkcionalna analiza radnog mjesta uključuje analizu svrhe kompetencija.

Burch (1970) opisuje četiri razine stjecanja kompetencija, a koje prikazuju psihološka stanja uključena u proces stjecanja vještina. Prva razina opisuje stanje nepostojeće kompetencije, odnosno stanje u kojem pojedinac nije svjestan činjenice da nešto ne razumije ili ne zna činiti. U takvom deficitnom stanju, pojedinac ne mora nužno razumjeti potrebu za stjecanjem određenog znanja i vještine, no kada prepozna vlastiti nedostatak kompetencije prelazi na drugu razinu koja opisuje stanje svjesnosti o nedostatku kompetencije. Takvo stanje omogućava početak procesa učenja o kompetenciji. Na trećoj razini pojedinac razumije i zna kako nešto činiti. Takva stečena kompetencija zahtijeva visoku razinu koncentracije i pažnje u njezinoj primjeni sve dok pojedinac ne pređe na četvrtu razinu. Dosezanje četvrte razine moguće je postići praksom, učestalom primjenom, kada kompetencija postaje provjerljiva i kao takva dio nečijeg intelektualnog kapitala u smislu daljnjeg prenošenja znanja, njegova usavršavanja ili upotrebe kompetencije na radnom mjestu.

Prikladnim odabirom andragoških metoda poučavanja postiže se korelacija između nastavnih sadržaja i ishoda učenja te se polaznika vodi kroz razine stjecanja kompetencija propisanih programom formalnog obrazovanja. Nastavnici tada poprimaju ulogu facilitatora, mentora i motivatora i stvaraju poželjnu okolinu za učenje i poučavanje, odabirom prikladnih andragoških metoda poučavanja. Takvim se pristupom omogućava konstrukcija znanja po principima konstruktivističke teorije čijem opisivanju su pridonijeli John Dewey, Jean Piaget i Lev Vygotsky (Dale, 2003), u kojoj odrasla osoba ima aktivnu ulogu, a sadržaj onoga što se uči je kontekstualiziran i temeljen na principu rješavanja problema. Odrasla osoba uči u interakciji s drugima i sama konstruira svoje znanje umjesto da je ono impostirano izvana. Odgovornost za ono što se i kako se podučava u potpunosti je na nastavniku, dok je

odgovornost za ono kako se uči, kako se usvaja, razumijeva i konstruira novo znanje, na odrasloj osobi. Odrasla osoba preuzima odgovornost za brzinu savladavanja/usvajanja kompetencija, a osoba koja poučava preuzima odgovornost za načine i uvjete u kojima će omogućiti stvoriti okvir za stjecanje kompetencija.

Konstruktivizam omogućava pojedincima da sami daju značenje informacijama i činjenicama koje usvajaju i kojima na takav način mogu dati veću upotrebnu vrijednost. Pojedinaac tada brže, lakše i motiviranije uči ono što smatra nužnim, važnim i u čemu pronalazi značenje. Cjelokupno znanje tada postaje subjektivno i rezultat je kognicije. U kojoj će mjeri onaj koji uči dati značenje novim informacijama, ovisi i o osobnim ciljevima, stavovima, uvjerenjima te o vlastitoj slici o sebi. Pozitivna ili negativna slika o sebi bitno mogu utjecati na sposobnost stjecanja novih znanja, vještina i kompetencija, a u istoj mjeri mogu utjecati i na shvaćanje važnosti sudjelovanja u programu formalnog obrazovanja, ako je odluka za sudjelovanje u njemu donesena od nekog trećeg lica, umjesto od pojedinca. Prema Vygotskom, iskustvo koje pojedinac unosi u proces učenja bitno može utjecati na konačan ishod učenja dok interakcija s okolinom pridonosi uspješnosti u učenju, odnosno društvena okolina postaje facilitator razvoju i učenju (Dale, 2003, 297).

Individualan pristup u andragoškoj nastavi tada poprima novo značenje jer se ne zasniva samo na odabiru prikladnih metoda poučavanja, kao alata za realizaciju nastavnih tema i sadržaja već se individualnost izražava kod svakog pojedinca u individualnim mogućnostima i sposobnostima kreiranja novoga znanja i davanja značenja onome što se uči na temelju prethodno stečenog znanja i postojeće strukture znanja. Davanje značenja onome što se uči proizlazi iz procesa dijaloga s nastavnikom, s drugim osobama, kao i s pisanom materijom.

## **Obrazovanje odraslih temeljeno na kompetencijama**

Upotreba pojma kompetencije ulazi u obrazovanje iz menadžerskog rječnika, u kojem je usko povezan s „odgovornošću za radne zadatke“ i „produktivnošću“ (radna učinkovitost) (Domazet, 2009). Terminološka konfuzija oko koncepta o kompetencijama rezultira mnoštvom različitih definicija pojma kompetencije u znanstvenoj literaturi. Ovdje ćemo navesti neke koje opisuju ulogu i značenje kompetencija u radnom procesu. Kurtz i Bartram (2000) definiraju kompetencije kao „skupove ponašanja koji su instrumentalni za postizanje željenih rezultata i ishoda“. Warr i Conner (1992) kazuju: „... kompetencija za posao je skup ponašanja, znanja, procesa mišljenja i/ili

stavova za koje je vjerojatno da se reflektiraju u obavljanju posla, koji dosežu definirane elementarne, bazične i visoke razine standarda”.

Psiholog F. E. Weinert (2001, 27) opisuje kompetencije kao „kod pojedinaца dostupne ili naučene kognitivne sposobnosti i vještine, koje mu služe za uspješno i odgovorno rješavanje problema, i uz to vezane motivacijske, voljne i socijalne spremnosti i sposobnosti“. J. Erpenbeck i psiholog L. v. Rosenstiel (Erpenbeck i von Rosenstiel, 2003) govore o kompetencijama kao samoorganizirajućoj vještini koja teži ka sposobnosti djelovanja. Kompetencije se vežu uz osobu i ovise o kontekstu, a potrebno ih je prvo steći, odnosno naučiti. Je li pojedincu zaista neka kompetencija dostupna, ovisi o situaciji.

Sposobnosti opisuju kognitivne, psihološke, ali i fizičke temelje za djelovanje i stjecanje vještina, dok se vještine mogu izgraditi iz senzorno-motoričke, kognitivne, kognitivno-motoričke, socijalne, jezične i percepcijske razine (Mentzel, 2001). Koncept sposobnosti omogućava sagledavanje tko je sposobniji u određenoj aktivnosti, odnosno kompetenciji (Nicholls, 1990). Da bi se procijenila nečija sposobnost, potrebno je na nizu radnih zadataka koji zahtijevaju određene kompetencije koje se žele procijeniti, procijeniti trenutnu sposobnost. Ako se pojedinac ne trudi dovoljno, ne može se adekvatno procijeniti njegova sposobnost, odnosno poslodavac neće biti u mogućnosti procijeniti je li zaposlenik izvrstan ili nekompetentan. Usvajanje kompetencija propisanih programom formalnog obrazovanja odraslih događa se na individualnoj razini, no nastavnik ima ključnu ulogu motivatora i facilitatora koji može potaknuti ili ometati stjecanje određene kompetencije. Umijeće nastavnika i poznavanje andragoških pristupa i metoda u poučavanju odraslih u ovome kontekstu tada postaje ključan faktor u poticanju izgradnje/formiranja kompetencija.

Obrazovni pristupi temeljeni na kompetencijama prepoznaju subjekta učenja kao aktivnog i kreativnog u konstruiranju važećeg svijeta značenja i prakse. U takvim modelima, učenje je konceptualizirano kao uspjeh koji je intrinzično motiviran i kreativan i koji je prešutno usvojen umjesto da je „instaliran“ putem „službene naredbe“ (Broadfoot i Polland, 2006).

Iz navedenih definicija, može se zaključiti da kompetencija provjeru svoje stečenosti i konačne usvojenosti dobiva tek u stvarnom, realnom okruženju, na radnom mjestu, jer se na kraju obrazovnog programa provjerava usvojenost ishoda učenja, dok je poslodavac taj koji radi provjeru stečenih kompetencija zapošljavanjem na odgovarajućim radnim mjestima. Određenu sposobnost odrasla osoba dokazuje znanjem i primjenom znanja te mogućnošću prilagodbe promjeni, generiranjem novoga znanja, i nastavku poboljšanja izvršavanja nekog posla. Djelovanje uključuje primjenu spo-

sobnosti uz motivaciju i intenciju, dok kompetencija opisuje djelovanje primjereno kontekstu. Prije nego kompetencija dobije mogućnost biti pokazana, primijenjena i vrednovana u radnome procesu, tijekom izvedbe programa formalnog obrazovanja odraslih, ona se uglavnom usvaja tijekom praktične nastave.

Takvo iskustveno učenje predstavlja subjektivan doživljaj onoga što se uči i okarakterizirano je sinergijom kognitivne, fizičke, emocionalne i duhovne dimenzije onoga koji uči, a to podrazumijeva znanje, vještine, stavove, vrijednosti, vjerovanja, emocije i osjećaje odrasle osobe. Jarvis i dr. (2004, 54) opisuju iskustveno učenje i kao oblik misli, i to misli koje su već konstruirane i koje su pod utjecajem biografije (povijesnosti) odrasle osobe te društvenih i kulturoloških uvjeta unutar kojih su misli nastale. Iskustveno učenje za Knowlsa (1980) predstavlja centralnu odrednicu andragogije. Tijekom procesa usvajanja i stjecanja novih znanja i vještina propisanih programom formalnog obrazovanja odraslih, odnosno tijekom procesa konstruktivističkog učenja, pojedinac ima mogućnost mijenjati svoju percepciju stvarnosti na osnovu iskustvenog učenja. To isto znači da odrasla osoba, upotrebom vlastitih navedenih sposobnosti, može mijenjati predodžbu o zanimanju koje će steći pri završetku obrazovnog programa. Osim što polaznik edukacija na taj način može uvidjeti i sugerirati promjene sadržaja i tema u obrazovnom programu, bilo bi poželjno da i poslodavci sudjeluju u kreiranju i vrjednovanju sadržaja programa. U tom kontekstu i polaznici i poslodavci postaju vrjednovatelji kvalitete programa formalnog obrazovanja odraslih.

Ovdje valja naglasiti da takvi programi obrazovanja odraslih razvijaju stručne ili područno-specifične kompetencije, a u manjoj mjeri razvijaju generičke ili opće kompetencije koje imaju širu primjenu i prilagodljive su različitim okolnostima i zahtjevima različitih razina i složenosti poslova. Generičke kompetencije se opisuju kao kompetencije koje pojedinac posjeduje i koje su relevantne za posao koji obavlja, a koje se razlikuju od kompetencija koje trenutno ima ili je donedavno imao (Bjørnåvold i Tissot, 2000). Ključne kompetencije nužne u procesu cjeloživotnog obrazovanja, koje je opisala i definirala Europska komisija (European Commission, 2007), mogu se opisati kao skup vještina koje su komplementarne temeljnim i generičkim vještinama te koje pojedincu omogućavaju da lakše stekne novu kvalifikaciju, da se lakše prilagodi tehnološko-tehničkim i organizacijskim promjenama te da postigne višu razinu mobilnosti unutar tržišta rada, uključujući razvoj karijere (Bjørnåvold i Tissot, 2000). Motivacija, spremnost za uspješno obavljanje posla, emocionalna i osobna zrelost te kompetencije koje se razvijaju u afektivnom području, odgovornost su svakog pojedinca na koji će



ih način razvijati i nadograđivati, jer je proces formalnog obrazovanja uglavnom propustio razvijati te opće kompetencije intencionalno i planski kada je riječ o sadržaju onoga što se podučava. Budući da proces poučavanja kroz komunikaciju i interakciju utječe i na bihevioralnu, emocionalnu i društvenu dimenziju svakoga pojedinca, neizostavno je da će poučavanje u formalnom okruženju utjecati na promjene i u tim dimenzijama, iako se stečenost općih kompetencije neće provjeravati na kraju obrazovnog procesa. Klasifikaciju iskustvenog učenja (Jarvis i dr., 2004, 57) u četiri kategorije koju su opisali Weil i McGill, moguće je prikazati kao: procjena i priznavanje prethodnog iskustvenog učenja; iskustveno učenje i promjene u postsekundarnom obrazovanju; iskustveno učenje i društvena promjena; osobni rast i razvoj. Iz procesa osobnog rasta i razvoja slijedi stjecanje generičkih kompetencija, pri čemu je odgovornost u oba procesa usmjerena na pojedinca.

Upravo filozofija humanističkog obrazovanja odraslih opisuje ulogu humanističkih andragoga koji vode brigu o razvoju cjelovite osobe, s posebnim naglaskom na razvoju emocionalne i afektivne dimenzije pojedinca (Elias i Merriam, 1995). Humanistička filozofija prepoznaje i priznaje individualnost i jedinstvenost svakoga pojedinca, pri čemu njegovo ponašanje nije uvijek predvidivo. Andragoške metode poučavanja, ako teže individualnom pristupu, sadrže u sebi faktor neizvjesnosti jer ne mogu predvidjeti sve moguće oblike ponašanja koje će odrasla osoba iskazivati uslijed učenja novoga. Tijekom konstruiranja novoga znanja (konstruktivizam) i prolaženja kroz razine stjecanja kompetencija, mijenjat će se i ponašanje pojedinca, sve do konačnog savladavanja ishoda učenja propisanih formalnim obrazovnim programom. Humanistička filozofija opisuje obrazovanje kao usmjereno na pojedinca, pri čemu on ima odgovornost za način učenja. Programi formalnog obrazovanja propisanim sadržajem sužavaju mogućnosti pojedinca za prepoznavanje vlastitih potreba za stjecanjem novoga znanja. Stoga sloboda u stjecanju novih znanja izvan okvira propisanog programa ostaje na pojedincu u smislu nadopune i proširivanja konstrukta znanja. Unutarnja motivacija i želja za učenjem izvan zadatog pruža mogućnost za stjecanje kompetencija koje nisu propisane programom formalnog obrazovanja odraslih. Takve će kompetencije, bilo stručne bilo generičke, do izražaja doći u radnom okruženju koje će potaknuti njihovu upotrebu i njihovo daljnje usavršavanje.

Opće (generičke) kompetencije mogu se opisati kao sposobnost suradnje s drugima, sposobnost timskog rada, vještine komunikacije, interpersonalne i intrapersonalne vještine, itd. Trenutna praksa obrazovanja odraslih u Republici Hrvatskoj ukazuje da se generičke kompetencije uglavnom razvijaju

putem kraćih seminara i drugih sličnih edukacija koje su sastavni dio neformalnog obrazovanja odraslih.

### **Ciljevi/svrha obrazovanja odraslih temeljenog na kompetencijama**

Obrazovanje temeljeno na kompetencijama (competency-based education, CBI) je obrazovanje u kojem su točno određena i unaprijed dogovorena očekivana obrazovna postignuća (Elias i Merriam, 1995, 94). Obrazovanje odraslih temeljeno na kompetencijama omogućava sljedeće: vrijeme koje je potrebno da odrasla osoba savlada i usvoji kompetencije je fleksibilno i ovisno o individualnim sposobnostima; usvajanje unaprijed definiranih kompetencija može se postići na različite načine – od formalnog okruženja u učionici do učenja na iskustven način; omogućeno je samousmjeravajuće individualno iskustvo učenja (Elias i Merriam, 1995, 95).

Znanstvenici i stručnjaci koji podržavaju koncept obrazovanja temeljenog na kompetencijama smatraju da takva filozofija učenja uključuje povjerenje koje se temelji na vjerovanju da odrasle osobe same mogu odrediti i postići ishode učenja ako im je omogućena sloboda i mogućnost da to i učine. S druge pak strane, znanstvenici i stručnjaci koji opovrgavaju koncept obrazovanja utemeljenog na kompetencijama smatraju da mjerenje ishoda učenja postaje slično konzumerizmu u kojem se odrasle osobe promatra kao proizvode ili ishode (Peruniak, 1998). Obrazovanje temeljeno na kompetencijama upotrebljava se da bi se usporedila postignuća onoga tko uči sa standardom. To može biti pravedniji pristup u smislu usporedbe koja u ovom kontekstu nije usmjerena na usporedbu s postignućima drugih odraslih osoba. Iz toga se može zaključiti da ako su kompetencije temeljene na standardima visoke kvalitete, tada će i kasnija njihova upotreba u radnoj okolini biti na visokoj razini.

U procesu stjecanja kompetencija, stjecanje znanja i vještina ima sekundarnu važnost u usporedbi s promjenom ponašanja (biti u mogućnosti nešto činiti). Obrazovanje temeljeno na kompetencijama pripada biheviorističkoj filozofiji obrazovanja odraslih (Elias i Merriam, 1995) koja se temelji na promatranju promjene u ponašanju. Prema Skinneru (1974), opstanak je fundamentalna vrijednost za pojedinca i društvo. Obrazovni sustav može osigurati opstanak pojedinca i društva u smislu stjecanja vještina (za radno mjesto) i oblika ponašanja koje će pojedincu pomoći da opstane u društvu. U biheviorističkom okviru, okolina u kojoj se uči treba biti obogaćena i podupiruća u smislu osiguravanja uvjeta za postizanjem promjene u ponašanju.

## **Važnost kompetencija u radnoj okolini**

Kompetencije stečene programima formalnog obrazovanja odraslih, iskazane po novoj metodologiji, opisane u ovome radu, i koje se dokazuju u radnoj okolini, postaju i kompetencije na kojima poslodavci temelje analizu edukativnih potreba za daljnjim usavršavanjem zaposlenika. Interne edukacije u tvrtkama temeljene na analizi potreba za kompetencijama ukazuju na potrebu tvrtki za stvaranjem veze između kompetencija koje tvrtka ima na raspolaganju među svojim zaposlenicima, i onih kompetencija koje su tvrtki potrebne za unapređenje poslovanja. Takav kompetencijski okvir moguće je definirati na razini općih (generičkih) kompetencija na razini tvrtke te na razini stručnih kompetencija u područjima specifičnim za djelovanje tvrtke. Također je moguće definirati kompetencijske okvire za različite razine radnih mjesta i pripadajućih im dužnosti i odgovornosti.

Na ulogu vremenske komponente u stjecanju kompetencija osvrnuli su se autori Dreyfus i Dreyfus (1987), opisujući postupno stjecanje vještina preko pet razina: početnik, kompetentna osoba, iskusna osoba, stručnjak, majstor (novice, competent, proficient, expert, master). Obrazovni program trebao bi svojim sadržajem pratiti postupno stjecanje vještina, dok bi nastavnik trebao objektivno sagledavati i promatrati individualne brzine stjecanja vještina kod polaznika obrazovnih programa. U suprotnome postoji opasnost da odrasla osoba ostane na istom stadiju stjecanja određene vještine tijekom cjelokupnog obrazovnog procesa, odnosno da se čak i vrati na prethodne razine, ako putem poučavanja ne primi dovoljno razumljivu informaciju, ako nema intrinzičnu motivaciju, ako nema dovoljno razvijene kognitivne i misaone vještine, itd. Autori razine stjecanja vještina opisuju na sljedeći način (Dreyfus i Dreyfus, 1987, 7-15): početnik – poučavanje počinje s činjenicama koje su izvan konteksta (nesituacijski), a koje pojedinac može prepoznati bez doživljenog iskustva. Nakon što mu se objasne pravila po kojima određuje djelovanje, početniku je nužno praćenje putem samopromatranja ili putem povratne informacije kako bi svoje ponašanje što više uskladio s pravilom. Osoba postaje kompetentna tek nakon iskustva stečenog iz realnih situacija koje imaju određeno značenje. Te situacijske komponente, u kojima pojedinac razumije svoju okolinu, postaju ponavljajući obrasci koji se nazivaju aspekti. Prepoznavanje aspekata događa se nakon proživljenih nekoliko primjera, događaja, situacija. Izloženost učestaloj praksi i različitosti tipičnih situacija dovodi do razine iskusne osobe koja je u mogućnosti prepoznavati slične situacije promatrane iz sličnih perspektiva uslijed memoriranih principa ponašanja. Na razini stručnjaka, pojedinac je sposoban intuitivno djelovati jer već posjeduje iskustvo i mentalni kapacitet koji mu

omogućavaju reagiranje na specifične situacije. Na razini majstora, pojedinac je sposoban proživljavati trenutke intenzivne udubljenosti u posao koji radi, za vrijeme koje njegova učinkovitost transcendiraju uobičajeno visoke mentalne razine.

### **Obrazovanje odraslih i Hrvatski kvalifikacijski okvir**

Hrvatski kvalifikacijski okvir (HKO) sa svojih osam razina također prikazuje vremenski okvir stjecanja znanja, vještina i kompetencija od osnovne škole do visokoškolskih razina, uključujući i formalno obrazovanje odraslih. U tom smislu, HKO pruža mogućnost stjecanja djelomičnih i potpunih kvalifikacija koje se također mogu stjecati kroz uključenost u procese obrazovanja odraslih.

Prema HKO, kvalifikacija se definira kao „skup kompetencija određenih razina, obujma, profila i kvalitete, koja se dokazuje svjedodžbom ili diplomom odnosno drugom javnom ispravom koju izdaje nadležna ustanova“ (HKO, 2009). Kvalifikacija povezuje tržište rada i sustav obrazovanja te sve oblike prekvalificiranja, osposobljavanja, usavršavanja pa se smatra glavnim instrumentom pomoću kojeg je rezultat učenja prepoznat. Kvalifikacija se može steći uspješnim završetkom odobrenog programa formalnog obrazovanja na svim obrazovnim razinama. EQF i HKO omogućit će nove uvjete za stjecanje djelomičnih i potpunih kvalifikacija instrumentima priznavanja prethodno stečenog znanja i iskustva, za što je potrebno definirati standarde priznavanja i vrjednovanja, standarde zanimanja, obrazovne standarde i standarde nacionalnih i internacionalnih razina kvalifikacija (CEDEFOP, 2010, 31). Svrha kvalifikacija, pa samim time svrha i cilj kvalifikacijskog okvira, mogu se sažeti u nekoliko ključnih aspekata: unaprjeđenje ekonomskog, osobnog i društvenog napretka; motiviranje onih koji uče; socijalna uključenost; promocija cjeloživotnog učenja; označavanje završnog stadija obrazovanja; dokaz spremnosti pojedinca za napredovanje u obrazovanju; dokaz spremnosti pojedinca za ulazak u radni proces; dokaz spremnosti pojedinca da prakticira točno određeno zanimanje; dokaz o spremnosti za napredak u radnom odnosu; za strukturiranje kurikuluma; za strukturiranje sadržaja nacionalnih programa usavršavanja; za strukturiranje usavršavanja na radnom mjestu; mjerenje učinkovitosti institucija; kao temelj za financiranje; za osiguranje kvalitete, itd (CEDEFOP, 2010, 37-38). Sve navedeno ukazuje na razinu transparentnosti kvalifikacijskog sustava koji pojedincu omogućava različite putove profesionalnog usavršavanja, osposobljavanja i nadograđivanja već stečenih znanja, vještina i kompetencija, odnosno pro-

gresivno stjecanje kvalifikacija na temelju sustava bodovanja. Fleksibilnost kvalifikacijskog sustava ogleda se i u prepoznavanju kraćih obrazovnih programa i različitih modula po principu modularizacijskog pristupa obrazovanju (CEDEFOP, 2010, 217). U tom kontekstu kvalifikacije mogu imati i manji obim, odnosno priznavanje opsega usvojenog znanja, vještina i sposobnosti kroz kraće programe može voditi ka stjecanju novih kvalifikacija. Osnovni elementi kvalifikacija su ishodi učenja strukturirani u jedinice i module ishoda učenja. Upravo nova metodologija izrade programa formalnog obrazovanja odraslih, s jasno opisanim ishodima učenja i kompetencijama, omogućava transparentnije i fleksibilnije pozicioniranje završnih rezultata programa osposobljavanja i usavršavanja unutar okvira HKO-a.

### **Zaključna razmatranja**

Nova metodologija izrade programa formalnog obrazovanja odraslih približila je formalno obrazovanje odraslih u Republici Hrvatskoj europskim nastojanjima za standardizacijom i osiguranjem kvalitete u obrazovnom sustavu općenito. Napori koji su do sada učinjeni prate ono što je opisano u kontekstu Europske agende o obrazovanju odraslih (Council of the European Union, 2011), posebice „razvoj novih pristupa obrazovanju i usavršavanju odraslih s težištem na ishode učenja, odgovornost i autonomiju onoga koji uči“. Napori koji tek trebaju uslijediti u smislu prilagodbe cjelokupnog sustava obrazovanja odraslih zahtjevima HKO-a te nastojanjima za osiguranje kvalitete u procesu provedbe formalnih i neformalnih programa obrazovanja odraslih, zahtijevaju socijalni dijalog i suradnju između sudionika odgovornih za podizanje razine participacije stanovništva Republike Hrvatske u mogućnostima koje pruža cjeloživotno obrazovanje, s razine od 2,3% za Hrvatsku (Eurostat, 2011) do definiranog europskog prosjeka od 15% do 2020. (Council of the European Union, 2009).

## ADULT EDUCATION BASED ON COMPETENCES-COMPETENCE-BASED APPROACH AND ANDRAGOGICAL TEACHING MODEL

### - Abstract -

*Regarding adult education in Croatia, there is a good educational infrastructure based on the rich tradition of andragogical thought and practice. However, it was necessary to empower such a tradition by new approaches based on European good practices but also by reforms in other parts of the Croatian education system. This role assumed the Agency for adult education and after its termination the Agency for vocational education and adult education. Extremely useful tool for these efforts were projects financed by EU funds (CARDS, IPA), either in form of financial support or in terms of expertise (assistance by European experts). Last activity in this direction was the modernisation of existing methodology for the development of programmes in formal adult education focused on competences and learning outcomes. Important role in creating the new methodology had the transparency of those programmes – regarding the teachers, the learners and employers. This paper describes the competence-based adult education concept which allows flexibility and enables us to arrange the programme in accordance with the needs and individual abilities of adult learners.*

**Key words:** **adult education, competences, learning outcomes, programmes of formal adult education**

### Literatura:

- **ASOO** (2012), *Vodič ustanovama za obrazovanje odraslih – Od ideje do javne isprave*, dostupno na: [http://www.asoo.hr/UserDocsImages/Vodic\\_ustanovama\\_za\\_obrazovanje\\_odraslih.pdf](http://www.asoo.hr/UserDocsImages/Vodic_ustanovama_za_obrazovanje_odraslih.pdf)
- **Bjørnåvold, J., Tissot, P.** (2000), *Glossary on identification, assessment and validation of qualifications and competences; transparency and transferability of qualifications*, Working document, Cedefop, Thessaloniki.
- **Broadfoot, P., Polland, A.** (2006), *The changing discourse of assessment policy; in „Education, Globalisation and Social Change“*, (ur.) Lauder H., Brown P., Dilabough Jo.-A., Halsey A.H., Oxford University Press.
- **Burch, N.** (1970, 2012), *Learning a new skill is easier said than done*, <http://www.gordontraining.com/free-workplace-articles/learning-a-new-skill-is-easier-said-than-done/>.

- **CEDEFOP** (2010) *Changing Qualifications – a review of qualifications policies and practices*, Thessaloniki, Greece.
- **Council of European Union** (2009), *Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training (ET2020)*, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:EN:PDF>.
- **Council of the European Union** (2011), *Council Resolution on a renewed European agenda for adult learning*, *Official Journal of the European Union*, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:372:0001:0006:EN:PDF>.
- **Dale, H.** (2003), *Constructivism, u: Learning theories – an educational perspective*, 4. izdanje, Prentice Hall, str. 285-328, UK.
- **Domazet, M.** (2009), *Društvena očekivanja i prirodno-znanstveno kompetentni učenici*, IDI Zagreb, (dostupno na: [http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id\\_clanak\\_jezik=65404](http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=65404)).
- **Dreyfus, H. L., Dreyfus, S. E.** (1980), *A five-stage model of the mental activities involved in directed skill acquisition*, University of California, Berkeley.
- **EAEA** (2006), *Adult education trends and issues in Europe*, dostupno na: [http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/trends\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/trends_en.pdf).
- **Elias, J. H., Merriam, S.** (1995), *Philosophical foundations of adult education*, Krieger Publishing Company, Florida, SAD.
- **Erpenbeck, J., von Rosenstiel, L.** (2003), *Uvod. U: Dies. (ur.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*, Schäffer-Poeschel, str. IX-XL, Stuttgart.
- **European Commission** (2007), *Key competences for lifelong learning - European Reference Framework*, [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_en.pdf).
- **Eurostat** (2011), *Lifelong learning, 2006 and 2011 (1) (% of the population aged 25 to 64 participating in education and training)* [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics\\_explained/index.php?title=File:Lifelong\\_learning\\_2006\\_and\\_2011\\_%281%29\\_%28%25\\_of\\_the\\_population\\_aged\\_25\\_to\\_64\\_participating\\_in\\_education\\_and\\_training%29.png&filetimestamp=20121001105931](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php?title=File:Lifelong_learning_2006_and_2011_%281%29_%28%25_of_the_population_aged_25_to_64_participating_in_education_and_training%29.png&filetimestamp=20121001105931).
- **HKO** (2009), *Hrvatski kvalifikacijski okvir – Uvod u kvalifikacije*, Vlada Republike Hrvatske, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Zagreb <http://public.mzos.hr/lgs.axd?t=16&id=17379>.
- **HKO** (2012), *Nacrt prijedloga zakona o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru*, Vlada Republike Hrvatske, [www.vlada.hr/hr/content/download/229931/3374913/version/1/file/57.%20-%203.pdf](http://www.vlada.hr/hr/content/download/229931/3374913/version/1/file/57.%20-%203.pdf).
- **Knowels, M.** (1980), *The Modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy* (2. izdanje), Cambridge Book Co, New York.
- **Kurz, R. i Bartram, D.** (2002), *Competency and Individual Performance: Modeling the World of Work*. In I. T. Robertson, M. Callinan and D. Bartram (ur.), *Organizational Effectiveness: The Role of Psychology*, str. 225-255, Chichester, John Wiley.
- **Mentzel, W.** (2001), *Personalentwicklung, Erfolgreich motivieren, foerdern und weiterbilden*. Muenchen.

- **MZOS** (2011), *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće, obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*, <http://public.mzos.hr/lgs.axd?t=16&id=18247>.
- **Nicholls, J. G.** (1990), *What is ability and why are we mindful of it? A developmental perspective*, u „*Competence considered*“, (ur.) Sternberg R.J., Kolligian J., Yale University Press, New Haven, London.
- **Peruniak, G.** (1998), *Dimensions of competence-based learning*, (ur.) Scott S.M., Spencer B. i Thomas A-M., u *Learning for Life: Canadian readings in adult education*, str. 313-329, Thompson Educational Publishers, Toronto, Canada.
- **Warr, P. i Conner, M.** (1992), *Job Competence and Cognition*, *Research in Organizational Behavior*, 14, 91-127.
- **Weinert, F. E.** (2001), *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*, U: Weinert, Franz E. (ur.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz, str. 17-31, Weinheim und Basel.