

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet

Preddiplomski studij engleskog jezika i književnosti i pedagogije

Martina Brodar

Kurikulum usmjeren ka kompetencijama

Završni rad

Mentorica: doc.dr.sc. Renata Jukić

Osijek, 2017.

Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet Osijek

Odsjek za pedagogiju

Preddiplomski studij engleskog jezika i književnost i pedagogije

Martina Brodar

Kurikulum usmjeren ka kompetencijama

Završni rad

Društvene znanosti, pedagogija, teorija kurikuluma

Mentorica: doc.dr.sc. Renata Jukić

Osijek, 2017.

Sažetak

Suvremeno društvo znanja od pojedinca zahtijeva kompetencije koje se nisu mogle usvojiti kroz tradicionalni kurikulum, stoga posljednjih desetljeća u kurikulumskoj politici dolazi do pomaka u planiranju i programiranju odgoja i obrazovanja. Tradicionalni kurikulum danas se zamjenjuje kurikulumom usmjerenim na ishode učenja, odnosno kurikulumom usmjerenim ka kompetencijama, a suvremene obrazovne politike usmjerene su na određivanje ključnih kompetencija koje su potrebne svim pojedincima kako bi uspješno funkcionirali u 21. stoljeću te se ključne kompetencije integriraju u kurikulume kako bi se razvijale na svim razinama odgoja i obrazovanja. Važne primjere međunarodnog određenja i odabira ključnih kompetencija u obrazovanju predstavljaju Europski okvir ključnih kompetencija za cjeloživotno obrazovanje iz 2006. godine te OECD-ov projekt DeSeCo iz 2005. godine. Oba projekta koriste širi pojam kompetencija koji, osim znanja, obuhvaća vještine, sposobnosti i stavove te oba projekta identificiraju slične ključne kompetencije. Kurikulum usmjeren ka kompetencijama ciljeve obrazovanja iskazuje kao odgojno-obrazovne ishode te se u središtu kurikuluma nalazi učenik na kojega se gleda kao na aktivnog sudionika kurikuluma, dok nastavnik ima ulogu facilitatora. Ovakav kurikulum nastoji bolje pripremiti učenike za stalne promjene ljudskog znanja razvijanjem prenosivih vještina, odnosno kompetencija. Ocjenjivanje ili vrednovanje učenika iz područja ključnih kompetencija predstavlja jedan od važnih aspekata pri prijelazu na kompetencijski pristup obrazovanju. Tako pojedine zemlje u nacionalnim testovima uključuju i testiranje ključnih kompetencija, dok neke zemlje usvojenost kompetencija testiraju kroz kompleksne situacije učenja ili autentične životne situacije u kojima učenici trebaju demonstrirati usvojene kompetencije. Također, ocjenjivanje kompetencija potiče promjene u onome što se poučava, kao i u načinu na koji se kompetencije poučavaju.

Ključne riječi: kurikulum, ključne kompetencije, ishodi učenja, kompetencijski pristup obrazovanju, vrednovanje kompetencija

Sadržaj

Uvod.....	Error! Bookmark not defined.
1. Određenje kurikuluma	Error! Bookmark not defined.
1.1. Pojmovno određenje i sastavnice kurikuluma	Error! Bookmark not defined.
1.2. Kurikulumski koncepti i tipovi kurikuluma	Error! Bookmark not defined.
2. Kompetencije u društvu znanja i kompetencijski pristup obrazovanju	Error! Bookmark not defined.
not defined.	
2.1. Društvo znanja i obrazovanje	Error! Bookmark not defined.
2.2. Pojmovno određenje kompetencija i kompetencijski pristup obrazovanju	Error! Bookmark not defined.
3. Ključne kompetencije u obrazovanju i kurikulumu	Error! Bookmark not defined.
3.1. Određivanje ključnih kompetencija	Error! Bookmark not defined.
3.2. Primjeri identificiranja i selekcije ključnih kompetencija u obrazovanju	Error! Bookmark not defined.
not defined.	
4. Razvijanje kurikuluma usmjerenog ka kompetencijama	Error! Bookmark not defined.
not defined.	
4.1. Nacionalne strategije i inicijative za podupiranje ključnih kompetencija u kurikulumima	Error! Bookmark not defined.
4.2. Prijelaz na kurikulum usmjeren na ishode učenja	Error! Bookmark not defined.
4.3. Uvođenje ključnih kompetencija u kurikulum i pristupi poučavanju kompetencija	Error! Bookmark not defined.
not defined.	
4.4. Ocjenjivanje učenika iz područja ključnih kompetencija	Error! Bookmark not defined.
not defined.	
5. Zaključak	Error! Bookmark not defined.
Literatura	Error! Bookmark not defined.

Uvod

Rad se bavi temom kompetencijskog pristupa obrazovanju i uvođenjem ključnih kompetencija u kurikulumu usmjerene ka kompetencijama. Posljednjih se desetljeća o kurikulumu, kao sastavnom dijelu obrazovnog sustava, diskutira s različitih područja poput ekonomskog, obrazovnog i političkog. Globalno društvo znanja od pojedinca zahtijeva nova znanja, vještine, sposobnosti i stavove, odnosno nove kompetencije koje se ne mogu usvojiti kroz tradicionalni kurikulum, stoga u kurikulumskoj politici dolazi do pomaka u planiranju i programiranju odgoja i obrazovanja. Tradicionalni kurikulum usmjeren na znanje i ciljeve učenja zamjenjuje se kurikulumom usmjerenim na ishode učenja, odnosno *competence based* kurikulumom. Suvremene obrazovne politike, uključujući i hrvatsku obrazovnu politiku, usmjerene su na određivanje ključnih kompetencija koje će se integrirati u kurikulum te razvijati na svim odgojno-obrazovnim razinama. Europski okvir ključnih kompetencija za cjeloživotno obrazovanje unutar Preporuka Europskog parlamenta i savjeta o kompetencijama za cjeloživotno učenje iz 2006. godine i OECD-v projekt DeSeCo (The Definition and Selection of Key Competencies) iz 2005. godine predstavljaju najvažnije primjere određivanja ključnih kompetencija u obrazovanju. Kod kurikuluma usmjerenog ka kompetencijama ciljevi obrazovanja iskazuju se kao očekivani odgojno-obrazovni ishodi te se u centru kurikuluma nalazi učenik i njegova postignuća, odnosno kompetencije koje učenik treba steći po završetku obrazovanja. Također, pri implementaciji ključnih kompetencija u kurikulumu jedan od važnih aspekata predstavlja i ocjenjivanje, odnosno vrednovanje učenika iz područja ključnih kompetencija. Stoga pojedine zemlje u nacionalnim testovima naglasak stavljaju i na ključne kompetencije, dok se u nekim zemljama usvojenost kompetencija mora pokazati kroz rješavanje kompleksnih ili autentičnih situacija učenja koje repliciraju stvarne životne probleme.

1. Određenje kurikuluma

1.1. Pojmovno određenje i sastavnice kurikuluma

Riječ *curriculum* u izvornom latinskom značenju označava tijek, odnosno slijed nekog događaja koji opisuje optimalan put postizanja određenog cilja. U pedagogiji se pojam *curriculuma* javlja na prijelazu iz 16. u 17. stoljeće i označava redosljed učenja gradiva po godištima te se taj pojam dugo poistovjećivao s nastavnim planom i programom (Previšić, 2007). Nadalje, od dvadesetih godina 19. stoljeća do danas, razvoj kurikuluma se može podijeliti u tri faze. Prvu fazu razvoja i interpretacije kurikuluma karakterizira usko i statično određenje kurikuluma kao nastavnog programa koji stavlja naglasak na programiranje sadržaja obrazovanja. Zatim se koncept kurikuluma proširuje na planirane i neplanirane procese poučavanja i učenja koji se odvijaju u organizaciji škole. U trećoj fazi razvoja kurikuluma naglašavaju se ishodi učenja, odnosno ostvarivanja kurikuluma te se takav kurikulum naziva *outcome oriented* kurikulum ili kurikulum usmjeren prema ishodima učenja, odnosno kompetencijama. Iako se kurikulum usmjeren na ishode u SAD-u javio već 60-ih godina 20. stoljeća, njegov se razvoj u europskim zemljama proširio u posljednjih 20 godina (Wiles i Bondi, 1998, prema Baranović, 2007).

Iako jedinstveno poimanje kurikuluma u pedagogiji ne postoji, sintezom određenja kurikuluma mogu se uočiti neke zajedničke točke prema kojima „kurikulum suvremenog odgoja, obrazovanja i škole podrazumijeva znanstveno zasnivanje cilja, zadataka, sadržaja, plana i programa, organizaciju i tehnologiju provođenja te različite oblike evaluacije učinaka“ (Previšić, 2007: 20).

Različite kurikulumske teorije zbog polaznja od suprotnih filozofskih stajališta navode različite sastavnice kurikuluma, no s didaktičkog gledišta kurikulumu ostaje zajednička potreba utvrđivanja što učenici trebaju naučiti, određivanja sadržaja, utvrđivanje pedagoških standarda, predviđanje sposobnosti i različitog tempa rada kod učenika, metodički i organizacijski naputci, stjecanje predviđenih kompetencija te određeni postupci evaluacije. S obzirom na velik broj određenja i sastavnica kurikuluma, danas se umjesto definicija uvode ključni pojmovi poput cilja, svrhe, zadataka, sadržaja, organizacije, metoda, razvoja, evaluacije, kompetencija i odnosa (Previšić, 2007). Kao temeljne sastavnice Nacionalnoga okvirnog kurikuluma u Republici Hrvatskoj navode se društveno-kulturne i obrazovne vrijednosti, ciljevi kojima se izražavaju očekivana postignuća učenika, načela koja služe kao smjernice odgojno-obrazovnoj djelatnosti, metode, sredstva i oblici

rada te odgojno-obrazovna područja i ocjenjivanje i vrednovanje učeničkih postignuća, odnosno škole (Nacionalni okvirni kurikulum, 2010).

1.2. Kurikulumski koncepti i tipovi kurikuluma

Dva dominantna kurikulumska koncepta koja se pojavljuju sa svojim podvarijantama su humanistički kurikulum koji je orijentiran na razvoj i funkcionalistički kurikulum koji se orijentira na proizvod.

Humanistički je kurikulum usmjeren na učenika i teži pedagoški otvorenom pristupu te ga zastupaju oni koji kritički propituju tradicionalne uloge škole, obitelji kao autoritarne zajednice i strogo uređene izvaninstitucionalne aktivnosti slobodnog vremena. Ovakav koncept kurikuluma promovira slobodu, samostalnost i osobnost s gledišta odgojnog cilja, znanje, kompetencije i kreativnost s gledišta obrazovanosti i osposobljenosti, a s gledišta duhovnosti i humanosti promovira prosocijalnost.

Funkcionalistički koncept pragmatički poima kurikulum te je orijentiran na praksu i osposobljavanje, odnosno produkt. Ovakav kurikulum zagovaraju oni koji od škole očekuju praktični pozitivizam i zanemarivanje odgoja i socijalizacije učenika. Funkcionalistički kurikulum zahtijeva jasno postavljenu svrhu, ciljeve i zadaće od kojih se polazi te produktivnu nastavnu tehnologiju, odnosno organizaciju, načine rada te egzaktne mjerljive učinke. Također, kreativnost nije poželjna kao učeničko ponašanje, već kao proizvod.

U odgojno-obrazovnom i školskom radu istaknule su se tri vrste kurikuluma, a to su zatvoreni, otvoreni i mješoviti kurikulum.

Zatvoreni kurikulum odgovara tradicionalnom shvaćanju nastavnog plana i programa te svodi odgoj i obrazovanje na jasno određene zadaće koje trebaju biti postignute tijekom školovanja. U ovakvom su kurikulumu programski sadržaji, tijek nastave i nastavna sredstva pedagoški programirani i fiksirani, stoga u nastavi nema mjesta za slobodu, kreativnost, spontane i neplanirane izazove i situacije koje razvijaju individualnost i samopouzdanje.

Kod izrade i odabira sadržaja i načina rada otvorenog kurikuluma, koristi se fleksibilnija metodologija nego kod zatvorenog kurikuluma. Izvedbeni se program realizira unutar okvirnih uputa kurikuluma te se tako potiču sukonstrukcijske aktivnosti izgradnje i promjene kurikuluma. U otvorenom kurikulumu cijeni se inicijativa učenika i nastavnika, spontanost i kreativnost sudionika u nastavi te prikriveni utjecaji, odnosno skriveni kurikulum koji se tretira kao ravnopravni suodgajatelj. Socijalno-komunikativna komponenta, odnosno odnosi učenika,

nastavnika i roditelja te način rada i poučavanja su također naglašeni u otvorenom kurikulumu (Baacke, 1975., prema Previšić, 2007).

Metodologija i struktura izrade mješovitog tipa kurikuluma podrazumijeva participaciju više činitelja te podrazumijeva one pristupe koji nisu samo propisani, nego i nastaju u tijeku odgojnog čina (Jackson, 1992, prema Previšić, 2007). U kurikulumski okvir ugrađuju se izvedbene jezgre koje se realiziraju na slobodan i kreativan način te pritom aktiviraju učenika u spoznaji znanja, sposobnosti i vještina, odnosno kompetencija. Nastavnici sami organiziraju nastavu i metode rada te ovaj kurikulum predstavlja prijelaz s normiranog na otvoreni kurikulum suvremenog odgoja i škole.

Polaznu osnovu za izradu svakog novog kurikulumu predstavljaju situacijska analiza te procjena obrazovnih potreba i prioriteta. Situacijska analiza služi za procjenu početnog stanja u obrazovnom procesu te je na nastavniku da spozna ta stanja i protumači njihovo značenje za planiranje kurikulumu. Situacijska analiza nastavnika uvodi u procjenu vanjskih i unutarnjih čimbenika, odnosno šireg konteksta i neposredne školske sredine. Svrha je situacijske analize utvrđivanje problema u školi i čimbenika koji dovode do njih te služi kao polazište za izradu novog kurikulumu. Također, važno je procijeniti obrazovne potrebe i utvrditi prioritete. Kod procjene potreba formalno se utvrđuju raskoraci između trenutačnih rezultata, odnosno ishoda i potrebnih, odnosno poželjnih rezultata. Zatim se raskoraci raspoređuju po redosljedu važnosti kako bi se provedbom novog kurikulumu one najhitnije potrebe mogle zadovoljiti (Marsh, 1994).

2. Kompetencije u društvu znanja i kompetencijski pristup obrazovanju

2.1. Društvo znanja i obrazovanje

U posljednjim se desetljećima o obrazovanju, a posebice kurikulumu kao njegovom sastavnom dijelu, diskutira u različitim područjima i sa različitim stajališta poput ekonomskog, političkog, obrazovnog i kulturnog. Velike promjene u obrazovanju javljaju se po završetku moderne u kojoj je dominirala industrija i pojavom novog načina proizvodnje utemeljenog na znanju, odnosno pojavom *knowledge based economy*. Iako su pojmovi ekonomija znanja i društvo znanja danas jedni od najčešće spominjanih pojmova, njihovo je određenje i dalje vrlo nejasno. Prema Danielu Bellu, tvorcu pojma društvo znanja, riječ je o društvu postindustrijske ekonomije u kojoj se radna snaga koncentrira u sektoru usluga, komunikacija i ideja te koja ovisi o ljudima i institucijama koje proizvode znanje. Dakle, prema Bellu, temelj razvoja u takvom društvu čini područje znanja, a unutar njega se snažno razvija obrazovanje (Baranović, 2006).

Nov način rada u društvu znanja zahtijeva od pojedinaca nova znanja, vještine, sposobnosti, vrijednosti i stavove, odnosno nove kompetencije poput inovativnosti, kreativnosti, znanja o informacijsko-komunikacijskim tehnologijama, timskog rada, kritičkog mišljenja i poduzetnosti (Nacionalni okvirni kurikulum, 2010). Ove kompetencije od pojedinca zahtijevaju cjeloživotno učenje, kako formalno u školi, organizaciji ili tvrtki, tako i informalno učenje koje se odvija neposredno na radnom mjestu te neformalno učenje poput organiziranih doškolovanja i prekvalificiranja. Te kompetencije nije bilo moguće ostvariti u tradicionalnom odgojno-obrazovnom sustavu jer je prijelaz iz industrijskog društva u postindustrijsko razotkrio slabosti tadašnjeg obrazovnog sustava koji je djelovao samo kao sredstvo prenošenja znanja te koji učenike nije mogao pripremiti za život i rad u 21. stoljeću. Zbog prodora tržišnih kriterija u obrazovanje od škola se zahtijevala produktivnost i efikasnost, odnosno naglasak se počeo stavljati na proizvod, postignuće, odgojno-obrazovni ishod ili *output*. Standardizacijom obrazovanja nastojalo se postići kvalitetnije obrazovanje za sve (Baranović, 2006; Maharaj, Ramja, 2011).

Ekonomski i društveni trendovi utjecali su i na razvoj obrazovnih sustava i njihovih pripadajućih kurikuluma jer se većina kurikulumskih reformi događa u širem kontekstu društvenih promjena. Tako u kurikulumskoj politici dolazi do pomaka s prijenosa znanja na razvoj kompetencija, odnosno dolazi do pomaka u planiranju i programiranju odgoja i obrazovanja. Stoga je važno usuglasiti zajedničke vrijednosti i odgojno-obrazovne ciljeve koji će usmjeravati odgojno-obrazovno djelovanje. Hrvatska odgojno-obrazovna politika u 21. stoljeću, kao odgovor na

izazove i potrebe usklađivanja nacionalnog sa svjetskim i globalnim, tradicije i suvremenosti i rasta znanstveno-tehnološkog znanja s ljudskim sposobnostima da ih usvoji, nastoji promicati temeljne vrijednosti putem odgoja i obrazovanja i nacionalnog kurikuluma. Vrijednosti poput dostojanstva ljudske osobe, slobode, pravednosti, domoljublja, društvene jednakosti, solidarnosti, dijaloga i očuvanja prirode i okoliša predstavljaju nove mogućnosti razvoja identiteta unutar globalizacijskih procesa (Nacionalni okvirni kurikulum, 2010).

2.2. Pojmovno određenje kompetencija i kompetencijski pristup obrazovanju

Prema mnogima obrazovanje usmjereno na razvoj kompetencija odgovor je na pitanje kakvo je obrazovanje potrebno u današnjem suvremenom svijetu (Ćatić, 2012). U Hrvatskoj, kao i u drugim europskim zemljama, razvoj kurikuluma usmjerenog na učeničke kompetencije predstavlja jedan od glavnih smjerova kurikulumske politike (Nacionalni okvirni kurikulum, 2010). Kao i za pojam društvo znanja, za pojam kompetencija također postoji više značenja. Riječ kompetencija latinskog je podrijetla (lat. *competo, competere*) te u hrvatskom jeziku znači biti prikladan, biti za što, biti prema čemu (Žepić, 1991, prema Baranović, 2006). Brojne definicije i interpretacije pojma kompetencije ovise o znanstvenim disciplinama, kontekstima, kulturnim, jezičnim i nacionalnim okolnostima te to često dovodi do problema vezanih za znanstveno određenje pojma kompetencija. Stoga Weinert (2001, prema Baranović, 2006) govori o minimalnim kriterijima određivanja pojma kompetencije. Prema prvom kriteriju, pojam kompetencija odnosi se na potrebne pretpostavke, odnosno sposobnosti pojedinca potrebne za uspješno izvršavanje složenih zahtjeva. Nadalje, potrebne pretpostavke sadrže kognitivne i nekognitivne komponente, odnosno motivacijske, etičke, voljne i socijalne komponente. Prema trećem kriteriju, pojam kompetencija podrazumijeva visok stupanj složenosti, za razliku od pojma vještina koji podrazumijeva repetitivnu primjenu znanja. Prema posljednjem kriteriju, proces učenja nužna je pretpostavka za stjecanje kompetencija. U hrvatskoj pedagoškoj literaturi pojam kompetencija definira se kao osobna sposobnost pojedinca, koju on može dokazati na formalan i neformalan način, da se djeluje na razini određenog znanja, umijeća i sposobnosti (Mijatović, 2000, prema Ćatić, 2012). Nadalje, prema Preporukama Europskog parlamenta o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje (2006) kompetencije su definirane kao kombinacija znanja, vještina i stavova primjerenih određenom kontekstu. OECD-ov projekt DeSeCo (The Definition and Selection of Key Competencies) također upotrebljava šire shvaćanje kompetencija kao znanja, vještina, sposobnosti i stavova. Projekt ističe i njihovu transverzalnost, multifunkcionalnost te zahtjev za razvijanje kompetencija kod svih pojedinaca kroz cjeloživotno obrazovanje (Ćatić, 2012). Kompetencije, osim teorijskog znanja i razumijevanja, uključuju i

praktičnu primjenu znanja o tome kako djelovati i znanje kako živjeti s drugima u društvenom kontekstu. Kao što je učenje dinamičan proces, tako se i kompetencije konstantno mijenjaju, razvijaju i nadograđuju (Tuning, 2007, prema Račić, 2013).

Postoje tri temeljna suvremena teorijska pristupa kompetenciji, a to su bihevioristički, odnosno funkcionalni pristup, konstruktivistički i holistički pristup (Babić, 2007, prema Ćatić, 2012). Bihevioristički je pristup usmjeren na ispunjavanje vanjskih zahtjeva te ima korijene u biheviorističkom pristupu kurikulumu, odnosno definiranju ciljeva obrazovanja kao mjerljivih rezultata učenja. Prema ovom pristupu kompetencije su shvaćene kao individualne karakteristike pojedinca koje se očituju u radnjama kojima se nastoje ispuniti vanjski zahtjevi ili aktivnosti. OECD-OV projekt DeSeCo, kao i Preporuke Europskog parlamenta o ključnim kompetencijama, primjeri su biheviorističkog definiranja kompetencija. Konstruktivistički pristup kompetenciji naglašava socijalnu prirodu kompetencije, odnosno kompetencije se konstruiraju kroz socijalnu interakciju pojedinca s okolinom. Također, takvo shvaćanje kompetencije uključuje varijable ljudi, ciljevi i kontekst. Holistički pristup karakteriziraju holističnost, otvorenost i razvojnost te ovaj pristup navodi povezanost osobina pojedinca, vanjskih zahtjeva i konteksta kao pretpostavke za uspješno izvođenje. Ovaj se pristup može smatrati kompromisom između konstruktivističkog i biheviorističkog pristupa kompetencijama (Babić, 2007, prema Ćatić, 2012).

Kompetencijski pristup obrazovanju usmjeren je na učenika te predstavlja sustav utemeljen na uvjerenju da su svi pojedinci sposobni učiti. Kod ovakvog pristupa, ono što učenik treba naučiti mora biti jasno definirano, njegov se napredak mora temeljiti na prikazanom postignuću, svakome pojedincu trebaju biti dostupne različite strategije podučavanja i ocjenjivanja te kako bi svaki učenik dosegnuo svoj potencijal, potrebno mu je osigurati dovoljno vremena za usvajanje znanja i odgovarajuću pomoć. Obrazovanje usmjereno na kompetencije pomiče se s akademskog fokusa, odnosno onoga što učenici trebaju usvojiti s akademskog stajališta na fokus na radnom mjestu, odnosno što pojedinci trebaju biti sposobni znati i raditi u različitim kompleksnim situacijama. Nadalje, okvir kurikuluma kod kompetencijskog pristupa specificira poželjne ishode, razine znanja, metode poučavanja te standarde procjene postignuća. Također, kvaliteta je važnija od kvantitete, odnosno količine usvojenih informacija i činjeničnog znanja. Tako su ciljevi kompetencijskog pristupa obrazovanju potaknuti željene promjene kod učenika povećanjem znanja i razvojem vještina, stavova i vrijednosti, postići obrazovne ishode strukturiranim upravljanjem obrazovnim ustanovama koje se trebaju orijentirati na postizanje uspjeha, podignuti obrazovne standarde te učiniti cjeloživotno obrazovanje dostupnim svim pojedincima (Garfalo, Huillier, 2016; Maharaj, Ramja, 2011).

Također, važno je znati i razliku između ishoda učenja i kompetencija. Ishodi učenja se mogu hijerarhijski poredati te njih određuju obrazovne ustanove i stručnjaci. Također, vežu se uz akademika, odnosno nastavnika ili osobe koja ima ulogu prenositelja znanja, dok se kompetencije vežu uz učenika koji ih stječe te one predstavljaju određena znanja, vještine i stavove koji, kada se svladaju, predstavljaju kompetentnost (Garfalo, Huillier, 2016).

Postoje dva stajališta o ulozi kompetencija u obrazovanju. S jedne strane, službeno ili aktualno stajalište, zagovornik je kompetencijskog pristupa obrazovanju koji se u SAD-u javio 70-ih godina 20. stoljeća (Kerka, 1998, prema Ćatić, 2012). Obrazovna politika kojoj je cilj identificirati ključne kompetencije koje bi se trebale razvijati tijekom čitavog procesa odgoja i obrazovanja i standardizirati ih zbog vanjske evaluacije, glavni je zagovornik kompetencijskog pristupa obrazovanju. Kao glavne prednosti ovakvog pristupa navode se poboljšanje odnosa između ekonomskih zahtjeva i obrazovanja, usmjerenost na ishode koji jasno definiraju očekivanja od pojedinca, postavljanje visokih standarda te poticanje različitih načina ocjenjivanja i vrednovanja učenikovih znanja, vještina i sposobnosti. Također, obrazovne politike podržavaju kompetencijski pristup zbog naglaska na *outputu*, odnosno ishodima, a ne na *inputima*, odnosno utrošenom novcu i broju nastavnih sati (Ćatić, 2012; Maharaj, Ramja, 2011). S druge strane, javljaju se brojne kritike usmjerene na izradu kurikuluma temeljenog na kompetencijama. Kompetencijski pristup obrazovanju kritizira se zbog prenošenja ekonomskih principa u obrazovanje te usmjeravanja na *output*, odnosno ishode obrazovanja. Sukladno ekonomskim zahtjevima, ulaganjem u obrazovanje nastoji se doprinijeti povećanju kvalitete i većoj mobilnosti radne snage. (Baranović, 2006). Nadalje, kritičari kompetencijskog pristupa upućuju na to da takav pristup može dovesti do površinskog učenja sadržaja ili da sadržaji mogu postati redukcionistički ili preskriptivni (Betts, Smith, 1998, prema Bryne i sur., 2013). Također, zbog težnje za efikasnošću obrazovanja, mjerljivi učinci postaju važniji od onih socijalnih učinaka i vrijednosti te se na to gleda kao na jedan od najvećih nedostataka kompetencijskom pristupu obrazovanju. (Mintzberg, 1989, prema Ćatić, 2012).

3. Ključne kompetencije u obrazovanju i kurikulumu

3.1. Određivanje ključnih kompetencija

Sve kompetencije nemaju jednaku važnost za funkcioniranje i razvoj društva, stoga ih nije potrebno sve razvijati kroz odgojno-obrazovni sustav. Suvremene obrazovne politike usmjerene su na određivanje i selekciju temeljnih ili ključnih kompetencija koje je potrebno razvijati na svim odgojno-obrazovnim razinama te koje je potrebno integrirati u obrazovne kurikulume i standardizirati radi vanjske evaluacije (Baranović, 2007; Ćatić, 2012). Uvođenje razlike između pojmova ključnih kompetencija i kompetencija općenito ne podrazumijeva hijerarhizaciju kompetencija, već se tako određuju one kompetencije koje su esencijalne za funkcioniranje i razvoj pojedinaca i društva. Nadalje, ključne se kompetencije razlikuju od ostalih kompetencija po tome što su one transverzalne, odnosno primjenjive su u različitim područjima i omogućuju ispunjavanje različitih zadataka u ekonomskom, političkom, obrazovnom području itd. Također, jedan od kriterija relevantnih za određenje ključnih kompetencija odnosi se na njihovu mentalnu kompleksnost. Naime, zbog složenosti zahtjeva koji se danas stavljaju pred pojedince i društvo, ključne kompetencije strukturirane su „kao odgovor na zadatke ili zahtjeve koji impliciraju viši stupanj složenosti i uvijek predstavljaju složene sisteme sastavljene od kognitivnih, emocionalnih, motivacijskih, socijalnih i bihevioralnih komponenti“ (Baranović, 2006: 18). Kompetencije se trebaju uklopiti u različite životne uloge pojedinaca kako bi ih oni mogli koristiti u djelovanju u društvu i tijekom čitavog života (Rychen, 2002). Jedan od kriterija za određivanje ključnih kompetencija je i taj da one moraju biti potencijalno korisne svim članovima društva, odnosno ključne kompetencije moraju biti jednako relevantne za sve, bez obzira na spol, rasu, kulturu, obiteljsku pozadinu ili jezik. Također, moraju se pridržavati i etičkih, ekonomskih i kulturnih vrijednosti dotičnih društava (DeSeCo, 2005).

Osim u Nacionalnom okvirnom kurikulumu, u Republici Hrvatskoj važnost ključnih kompetencija i ishoda učenja prepoznata je i u Zakonu o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru (HKO). Prema ovome zakonu, ishodi učenja definirani su kao kompetencije koje osoba stječe učenjem i dokazuje nakon postupka učenja, dok su ključne kompetencije za cjeloživotno učenje definirane kao kompetencije odgovarajuće razine koje su potrebne pojedincu za uključenost u životnu zajednicu te koje služe kao osnova za stjecanje ostalih kompetencija tijekom života za sve osobne, društvene i profesionalne potrebe (NN, 22/2013).

3.2. Primjeri identificiranja i selekcije ključnih kompetencija u obrazovanju

Najvažniji primjeri međunarodnog određenja i selekcije ključnih kompetencija u području obrazovanja su Europski okvir ključnih kompetencija za cjeloživotno obrazovanje unutar Preporuka Europskog parlamenta i savjeta o kompetencijama za cjeloživotno učenje iz 2006. godine i OECD-ov projekt DeSeCo (The Definition and Selection of Key Competencies) iz 2005. godine.

Prema Europskom okviru ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje ključnim kompetencijama smatraju se one kompetencije koje su svim pojedincima potrebne za osobno ispunjenje i razvoj, aktivno građanstvo, socijalnu inkluziju i zapošljivost. Okvir sadrži osam ključnih kompetencija koje služe kao okvir za kurikulumske politike u zemljama Europske Unije. Svaka se kompetencija sastoji od pripadajućih znanja, vještina i stavova. U nastojanju da uskladi nacionalni odgojno-obrazovni sustav s europskim trendovima, obrazovna politika Republike Hrvatske prihvatila je osam ključnih kompetencija te su one integrirane u Nacionalni okvirni kurikulum (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011). Sve ključne kompetencije smatraju se jednako važnima jer svaka od njih doprinosi uspješnom životu u društvu znanja. Nadalje, mnoge od njih međusobno su povezane i preklapaju se. Postoji niz tema koje se primjenjuju u Preporukama Europskog parlamenta o kompetencijama za cjeloživotno učenje i igraju ulogu u svim osam kompetencija poput kritičkog mišljenja, kreativnosti, inicijative, rješavanja problema i procjene rizika, donošenje odluka i konstruktivno upravljanje osjećajima (Key Competences for Lifelong Learning - A European Reference Framework, 2006).

Komunikacija na materinskome jeziku podrazumijeva sposobnost izražavanja i interpretiranja pojmova, misli, osjećaja, činjenica i mišljenja u usmenom i pisanom obliku te lingvističko djelovanje u različitim društvenim kontekstima. Kompetencija zahtijeva znanje vokabulara, funkcionalne gramatike i funkcija jezika, a od vještina zahtijeva sposobnost komuniciranja u pisanom i usmenom obliku, čitanja, pisanja i razumijevanja različitih tekstova te sposobnost procesuiranja informacija i formuliranja vlastitih argumenata u govoru i pismu. Također, važno je i stvaranje pozitivnog stava prema materinskome jeziku i njegovo prihvaćanje kao potencijalnog sredstva osobnog i kulturnog obogaćivanja. Komunikacija na stranome jeziku, osim vještina koje su iste kao i u komunikaciji na materinskom jeziku, uključuje i vještine posredovanja i međukulturnog razumijevanja. Razina kompetentnosti u stranome jeziku ovisi o sposobnostima slušanja, govorenja, čitanja i pisanja i o različitim čimbenicima poput socijalne i kulturne pozadine, okruženja, potreba i interesa. U području stavova, ova kompetencija zahtijeva osjetljivost za kulturne razlike i zanimanje za međukulturnu komunikaciju.

Matematička kompetencija je sposobnost razvijanja i primjene matematičkog mišljenja pri rješavanju problema u svakodnevnim situacijama, a osnovne kompetencije u prirodoslovlju i tehnologiji se odnose na ovladavanje i uporabu znanja i metodologija kojima se objašnjava svijet prirode. Kao relevantne vještine za ovu kompetenciju navode se sposobnost matematičkog razmišljanja i rezoniranja te sposobnost ovladavanja tehnološkim alatima i znanstvenim podacima u svrhu odlučivanja i zaključivanja.

Digitalna kompetencija uključuje sigurno i kritičko korištenje tehnologije informacijskog društva te je povezana s logičkim i kritičkim razmišljanjem te s visoko razvijenim vještinama baratanja informacijama i razvijenim vještinama komuniciranja. Potrebne vještine u okviru ove kompetencije podrazumijevaju korištenje multimedijske tehnologije za pronalaženje, pristup, pohranu i razmjenu informacija te komuniciranje i sudjelovanje u Internet mreži. I ova kompetencija također zahtijeva pozitivan stav i osjetljivost za odgovornu i sigurnu upotrebu interneta.

Kompetencija učiti kako učiti odnosi se na učenje te predstavlja sposobnost organiziranja vlastitog učenja, pojedinačno ili u skupinama te podrazumijeva stjecanje, procesuiranje i asimiliranje novih znanja i vještina, ali i primjenu stečenog znanja u raznim kontekstima.

Socijalna kompetencija povezana je s međuljudskim i interkulturalnim kompetencijama i odnosi se na sve oblike ponašanja koji omogućuju pojedincu da na djelotvoran i konstruktivan način sudjeluje u društvenome životu i radnom okruženju. Važno je razumijevanje multikulturalnih i socioekonomskih dimenzija europskog društva. Građanska se kompetencija temelji na znanju o konceptima demokracije, pravde, jednakosti, građanstva i građanskih prava te ona omogućuje pojedincu aktivno sudjelovanje u građanskim aktivnostima.

Inicijativnost i poduzetnost podrazumijeva sposobnost pretvaranja ideja u akciju te uključuje kreativnost, inovaciju, preuzimanje rizika te sposobnost planiranja i vođenja projekata u svrhu postizanja ciljeva. Nadalje, poduzetnički stav karakteriziraju proaktivnost i nezavisnost u osobnom i društvenom životu, kao i na poslu.

Kompetencija kulturne svijesti i izražavanja uključuje cijenjenje važnosti kreativnog izražavanja ideja, iskustava i osjećaja u nizu medija, uključujući glazbu, književnost i likovne umjetnosti. Razumijevanje vlastite kulture i identiteta predstavlja temelj za otvoreni stav prema različitom kulturnom izražavanju (Key Competences for Lifelong Learning - A European Reference Framework, 2006).

OECD-ov projekt DeSeCo (The Definition and Selection of Key Competencies) pokrenut je s namjerom izrade teorijsko-konceptualne osnove za definiranje, selekciju i izradu indikatora za evaluaciju temeljnih kompetencija za zemlje OECD-a. S obzirom da obrazovanje doprinosi ekonomskom rastu i uspješnom funkcioniranju društva, potrebno je uložiti u evaluaciju ishoda obrazovanja te je važno definirati i identificirati ključne kompetencije jer one predstavljaju željene ishode obrazovanja (Baranović, 2006). Prema DeSeCo-u, svaka ključna kompetencija mora pridonijeti postizanju ishoda važnih za društva i pojedince, pomoći pojedincima zadovoljiti važne zahtjeve u različitim kontekstima i biti od važnosti svim pripadnicima društva.

U sklopu projekta DeSeCo kreirane su tri općenite kategorije ključnih kompetencija. Ove kategorije identificiraju neke od kompetencija koje mnogi stručnjaci smatraju potrebnima i relevantnima za pojedince kako bi bili u mogućnosti voditi uspješan život i suočiti se s mnogostrukim zahtjevima modernog života (Rychen, 2002).

Prva kategorija odnosi se na interaktivno korištenje alata. Pojedinci trebaju biti sposobni koristiti različite alate za interakciju s okolinom te ih trebaju razumjeti dovoljno dobro da ih prilagode svojim potrebama, odnosno koriste interaktivno. Aktualna međunarodna istraživanja poput PISE i Adult Literacy and Life Skill Survey potvrđuju važnost ključnih kompetencija vezanih uz interaktivno korištenje alata. Ova kompetencija uključuje sposobnost interaktivnog korištenja jezika, simbola i tekstova, sposobnost interaktivnog korištenja znanja i informacija te sposobnost interaktivnog korištenja tehnologije.

Sljedeća kategorija ključnih kompetencija je interakcija u heterogenim skupinama. U sve više međuovisnom svijetu pojedinci trebaju usvojiti sposobnost interakcije i suradnje s ljudima iz različitih okruženja. Ova kategorija kompetencija zahtijeva empatiju i učinkovito upravljanje emocijama, odnosno sposobnost tumačenja vlastitih i tuđih emocionalnih i motivacijskih stanja. U ovu se kategoriju ubrajaju sposobnost izgradnje dobrih odnosa s drugim ljudima, sposobnost suradnje i sposobnost upravljanja sukobima i njihovog rješavanja.

Treća se kategorija odnosi na autonomno djelovanje koje ima veliku važnost u suvremenom svijetu, stoga pojedinci trebaju samostalno graditi osobni identitet. Ova kompetencija uključuje sposobnost djelovanja u globalnom kontekstu, sposobnost stvaranja i provođenja životnih planova i osobnih projekata i sposobnost zagovaranja prava, interesa, ograničenja i potreba.

Ove su kategorije međusobno povezane i tvore osnovu za identificiranje ključnih kompetencija. Potreba pojedinaca za promišljanjem i refleksivnim djelovanjem nalazi se u središtu konceptualnog okvira DeSeCo-a, jer se refleksivnost odnosi na sposobnost nošenja s promjenama

koje su karakteristične za današnje društvo, iskustvenog učenja i kritičkog razmišljanja i djelovanja (DeSeCo, 2005).

Iako se Preporuke Europske komisije i OECD-ov projekt DeSeCo razlikuju po konceptualnim karakteristikama, oba projekta dijele i određene sličnosti. Naime, oba projekta pristupaju ključnim kompetencijama s pozicija potreba ekonomski i demokratski razvijenih zemalja. Također, oba projekta koriste širi pojam kompetencija koji, osim znanja, obuhvaća i vještine, sposobnosti i stavove te se u oba projekta pravi razlika između kompetencija i ključnih kompetencija. Identificirane su i slične ključne kompetencije u oba projekta poput komunikacijskih, matematičkih, ICT i građanskih kompetencija (Baranović, 2006).

4. Razvijanje kurikuluma usmjerenog ka kompetencijama

4.1. Nacionalne strategije i inicijative za podupiranje ključnih kompetencija u kurikulumima

Proces podupiranja razvoja ključnih kompetencija vrlo je složen te uključuje uvođenje i prilagođavanje obrazovnih politika kojima se poboljšava kvaliteta odgoja i obrazovanja te koje osiguravaju da učenje i poučavanje odražavaju potrebe pojedinaca i društva (Cedefop, 2012). U mnogim zemljama to podrazumijeva uvođenje nacionalne strategije ili plana, inicijative ili slične politike. Strategije koje podupiru provedbu ključnih kompetencija mogu sadržavati niz aktivnosti kao što su reforma kurikuluma i obrazovanja, stručnog usavršavanja nastavnika te se mogu baviti različitim problemima u obrazovanju. Također, takve se strategije mogu razlikovati i prema području djelovanja, odnosno mogu se ograničiti na određenu razinu obrazovanja i osposobljavanja, pokrivati sve razine obrazovnog sustava ili obuhvatiti čitavo društvo. Europske su zemlje razvile različite strategije podupiranja ključnih kompetencija te tako nacionalne strategije, ovisno o zemlji, mogu biti usmjerene na jednu ili obuhvaćati više kompetencija. Španjolska, Poljska, Litva i Austrija neke su od zemalja čije nacionalne strategije uključuju aktivnosti koje promiču sve ili većinu ključnih kompetencija. Tako je u Španjolskoj 2006. određen zajednički kurikulum za osnovno obrazovanje u kojemu se opisuje kako svako područje ili nastavni predmet pridonosi razvoju svih osam ključnih kompetencija. Također, u Litvi su prema Odredbama nacionalne strategije obrazovanja (2003-2013) osnovni kurikulumi reorganizirani na temelju sedam ključnih kompetencija. U području kompetencije komuniciranja na materinom jeziku, u mnogim europskim zemljama postoje nacionalne strategije ili planovi za vještinu čitanja te su usmjereni na promicanje čitanja kao jedne od aktivnosti cjeloživotnog učenja. Nacionalne strategije posvećene matematici ili prirodoslovlju nisu česte, a u zemljama u kojima postoje cilj im je potaknuti učenike da studiraju ili odaberu zanimanje iz područja matematike, prirodoslovlja i tehnologije. Takve su strategije organizirane u Portugalu, Walesu i Nizozemskoj čiji su ciljevi većinom smanjiti nedostatak vještina na području matematike, prirodoslovlja i tehnologije te osigurati dovoljan broj kvalificirane radne snage. Također, u Nizozemskoj posebna je pozornost dana djevojkama i etničkim manjinama. Manje od polovice zemalja imaju nacionalnu strategiju koja potiče razvoj vještina stranog jezika, a jedan primjer je Sveobuhvatni program za učenje stranih jezika (2010-2020) u Španjolskoj. Nadalje, nacionalne strategije za socijalne i građanske kompetencije razvijene su u manje od pola europskih zemalja, dok su strategije za razvijanje smisla za inicijativu i poduzetništvo češće. Danska i Norveška primjeri su zemalja koje su razvile nacionalne strategije i planove za poduzetništvo u obrazovanju i osposobljavanju, dok je u Belgiji 2009. izdan referentni dokument *Biti i postati građanin*. Gotovo sve europske zemlje imaju nacionalnu strategiju za digitalnu kompetenciju te one obuhvaćaju više područja poput e-Vlade, ICT sigurnosti i razvoja e-vještina u školama.

Osim nacionalnih strategija, zemlje uvode i inicijative za promicanje određenih ključnih kompetencija. Cilj takvih velikih inicijativa je najčešće povećanje interesa za određeno područje putem nacionalnih kampanja, projekata, školskih partnerstva itd. Inicijative usmjerene na vještinu komuniciranja na materinskom jeziku i na prirodoslovlje su najčešće, dok su rjeđe inicijative za matematiku i ostale ključne kompetencije. Tjedni nacionalne ili dječje knjige, dani posvećeni jezicima i promicanje školskih posjeta knjižnicama neke su od aktivnosti kojima se kroz razne inicijative nastoje poboljšati razine čitalačke pismenosti i promicati interes za čitanje. U području prirodoslovlja, inicijative usmjerene na povećanje interesa za to područje uključuju projekte, programe, školska partnerstva te osnivanje znanstvenih centara (Eurydice Report, 2012).

Europske zemlje u sve većoj mjeri uvode reforme za poboljšanje na području ključnih kompetencija koje se mogu provoditi i izvan okvira nacionalnih strategija i inicijativa. Također, prema podacima koje je sakupio Gordon (2009, prema Assessment of Key Competences, 2012) od 27 zemalja članica Europske Unije većina njih je formulirala ili već započela proces implementacije obrazovnih politika koje će školstvo usmjeriti od tradicionalnog kurikuluma prema kurikulumu usmjerenom na ishode koji uključuje kompetencije, kroskurikularne aktivnosti te aktivno i individualno učenje.

4.2. Prijelaz na kurikulum usmjeren na ishode učenja

Model kurikuluma koji je orijentiran na činjenično znanje te koji je bio aktualan do 80-ih godina 20.st. zamijenjen je novim, *outcome based* kurikulumom, koji se još naziva i *competence based* kurikulum, odnosno kurikulum utemeljen na kompetencijama. Programiranje obrazovanja koje se temelji na definiranju odgojno-obrazovnih ishoda, odnosno kompetencija danas je dominantan kurikulumski model jer stavlja naglasak na „razvoj kreativnosti, rješavanje problema, socijalnu interakciju, cjeloživotno učenje i ostale kompetencije koje zahtijeva novi ekonomski i socijalni kontekst, te razvojne potrebne pojedinca“ (Baranović, 2006: 31).

Jedna od karakteristika novog pristupa planiranju i programiranju obrazovanja je usmjerenost ovog kurikuluma na postignuća učenika, odnosno na znanja, vještine i stavove, tj. kompetencije koje učenici trebaju steći po završetku obrazovanja. Ovakav kurikulum nastoji bolje pripremiti učenike za stalne promjene ljudskog znanja razvijanjem prenosivih vještina, a ne samo sadržaja specifičnih za pojedini predmet. U središtu je učenik i njegova postignuća te nastavnik ima ulogu facilitatora u procesu učenikovog učenja. Kurikulumom se ne određuje samo unaprijed što učenici trebaju naučiti, već se na učenike gleda kao na aktivne sudionike od kojih se traži njihova kritična procjena (Byrne i sur., 2013). Nadalje, novi nacionalni kurikulumi dizajnirani su tako da se ciljevi

obrazovanja iskazuju kao očekivani odgojno-obrazovni ishodi, odnosno kompetencije koje se mogu evaluirati. Dok se u tradicionalnom modelu kurikuluma kvaliteta obrazovanja kontrolira kroz *inpute*, odnosno program, opremu i profesionalnost nastavnika, kod kurikuluma usmjerenog ka kompetencijama kvaliteta se kontrolira kroz proizvod te je zato važna eksterna evaluacija u obliku mature ili nacionalnih testiranja. Također, ovakav tip kurikuluma gleda na školu kao na društvenu instituciju koja je povezana sa svojim okruženjem, stoga kurikulum treba biti u mogućnosti razvijati se na specifične načine kako bi se prilagodio kulturnom kontekstu (Byrne i sur, 2013). Nadalje, s obzirom da je za usvajanje temeljnih kompetencija potreban interdisciplinarni i međupredmetni pristup, to se nije moglo ostvariti kroz tradicionalni kurikulum u kojem su nastavni predmeti bili izolirani segmenti. Također, kurikulum usmjeren ka kompetencijama zahtijeva holistički pristup učenikovom znanju koji na znanje, vještine i stavove gleda kao cjelinu koju učenik treba usvojiti te koji sve elemente obrazovnih ishoda promatra kao međupovezane dijelove. Osim navedenih karakteristika kurikuluma usmjerenog ka kompetencijama, pri prijelazu s tradicionalnog na ovakav kurikulum često se uvodi i niz drugih promjena u odgojno-obrazovnom sustavu, posebno u obrazovanju nastavnika i organizaciji rada škola (Baranović, 2006).

Osim *outcome based* kurikuluma, danas je rasprostranjen i model nacionalnog kurikuluma pod nazivom nacionalni okvirni kurikulum koji postoji u većini europskih zemalja. Ovaj kurikulum definira ciljeve obrazovanja koji su iskazani u obliku kompetencija, donosno ishoda i opće smjernice za programiranje nastave. Nacionalni okvirni kurikulum je dokument koji definira opće obrazovne ciljeve i ciljeve po pojedinim odgojno-obrazovnim područjima i predmetima, satnicu i ostale komponente kurikuluma te tako osigurava integraciju nastavnih područja i predmeta te na nacionalnom nivou definira kvalitetu obrazovanja. Također, predstavlja konceptualnu osnovu za izradu za izradu predmetnih kurikuluma te ostalih kurikulumskih dokumenata. Kao i kurikulum usmjeren ka kompetencijama, i ovaj kurikulum podrazumijeva holistički pristup koji na kurikulumski sustav gleda kao na cjelinu što omogućuje izradu strukturiranog kurikuluma na nacionalnoj razini. Kao slabosti nacionalnog okvirnog kurikuluma navodi se to da on može postati vrlo direktivan, ako je previše detaljan te može poslužiti kao sredstvo kontrole vlasti nad nastavnicima (Baranović, 2006).

4.3. Uvođenje ključnih kompetencija u kurikulum i pristupi poučavanju kompetencija

Skoro su sve europske zemlje izmijenile svoje kurikulume posljednjih desetljeća, a novi pojmovi koji su utjecali na razvoj kurikuluma su ishodi učenja i ljestvice postignuća. Ishodi učenja koji se odnose na postignuća učenika, a ne na ciljeve učitelja, izraženi su u obliku onoga što učenik treba znati, razumjeti i biti sposoban napraviti po završetku obrazovanja. U nekim su zemljama ishodi učenja kojima se opisuju razine postignuća poredani na ljestvici. Nastavnicima ljestvice postignuća služe za ocjenjivanje rada učenika te za dobivanje informacija za usmjeravanje svog poučavanja i učeničkog učenja (Eurydice Report, 2012).

Obrazovni pristupi koji se temelje na ključnim kompetencijama i ishodima učenja podrazumijevaju i promjene u pristupu poučavanju. Nastavnik više nije prenositelj znanja, već ima ulogu facilitatora i pedagoškog stručnjaka koji učenicima nudi iskustvo učenja na praktičan način unutar društvenog konteksta kako bi učenici razvili znanje, vještine i razumijevanje te tako učenje postaje osobni i društveno aktivan proces (Byrne i sur., 2013). Najbolji primjeri poučavanja i učenja su se pokazali onima u kojima su nastavnici poticali učenike na aktivno samostalno učenje kroz simulirane kontekste i situacije s kojima bi se učenici mogli kasnije susresti u životu. Neki autori to nazivaju kompleksnim situacijama učenja (*Complex Learning Situations*) te u njima učenici trebaju mobilizirati i integrirati sve moguće resurse, odnosno kompetencije, kako bi ih uspješno riješili (Soare, 2015). Ostali projekti uključivali su programe za stjecanje radnog iskustva, grupne projekte, metode otkrivanja unutar razreda i pravljenje portfolija. Također, boljim projektima pokazali su se oni koji su ključne kompetencije integrirali u ostale nastavne materije od onih koji su pokušali podučavati kompetencijama kao samostalnim jedinicama (Gonczi, 2002).

Otežavajuća okolnost za postizanje promjena u praksi i pristupima poučavanju je i tradicija organizacije nastave na nastavnim predmetima koja je prisutna u nekim zemljama. Primjerice, poučavanje interdisciplinarnih predmeta poput obrazovanja za poduzetništvo zahtijeva suradnju nastavnika te prelaženje granica tradicionalnih predmeta. Prema istraživanju provedenom u četiri srednje škole u Engleskoj koje su prešle na kurikulum usmjeren na kompetencije, nastavnicima je najveći problem bio usredotočiti se na razvijanje kompetencija, a ne na podučavanje sadržaja predmeta. Također, zbog toga što su nastavnici više sigurni u svoj identitet stručnjaka za pojedini predmet, suočavali su se s nesigurnošću kako poučavati multidisciplinarnu lekciju za koje nisu stručnjaci. Stoga bi se nastavnici trebali stručno usavršavati kako bi mogli razviti nove radne navike, vještine i tehnike rada (Byrne i sur., 2013).

Transverzalne kompetencije poput građanskog odgoja, poduzetništva i ICT vještina nisu povezane s tradicionalnim nastavnim predmetima kao što su to osnovne vještine poput materinjeg jezika,

matematike i prirodoslovlja. Stoga se transverzalne ključne kompetencije uključuju u kurikulum u osnovnom i srednjoškolskom obrazovanju na tri moguća načina: mogu imati interdisciplinarni status, mogu biti integrirane u postojeće nastavne predmete ili se mogu uvesti kao zasebni nastavni predmeti u kurikulum.

Na osnovnoškolskoj razini, interdisciplinarni status se u većini zemalja dodjeljuje građanskim, poduzetničkim i najviše digitalnim kompetencijama, s iznimkom Bugarske, Rumunjske i Hrvatske, koje nisu usvojile interdisciplinarni pristup ovim kompetencijama. Gotovo u svim zemljama elementi građanskog odgoja integrirani su u različite nastavne predmete, a samo trećina zemalja za neke od ovih transverzalnih kompetencija nudi posebne predmete. Slovačka je jedina zemlja koja na osnovnoškolskoj razini nudi poseban nastavni predmet iz područja poduzetničkih kompetencija.

Na srednjoškolskoj razini, transverzalne kompetencije su prisutnije u nacionalnim kurikulumima nego što su na osnovnoškolskoj razini. Većina zemalja zastupa integrirani i interdisciplinarni pristup za sve kompetencije, dok se zasebne predmete za građanski odgoj i ICT može pronaći u dvije trećine zemalja. U Republici Hrvatskoj, kompetencija smisao za inicijativu i poduzetništvo na srednjoškolskoj razini nije bila zastupljena niti kao zasebni predmet, interdisciplinarno ili integrirana u pojedine predmete (Eurydice Report, 2012)

4.4. Ocjenjivanje učenika iz područja ključnih kompetencija

Jedan od ključnih aspekata pri implementaciji ključnih kompetencija u kurikulume je i ocjenjivanje učenika iz područja ključnih kompetencija (Eurydice Report, 2012). Procjena, odnosno ocjenjivanje ishoda učenja definira se kao proces ocjenjivanja znanja, vještina i kompetencija pojedinca prema unaprijed definiranim kriterijima te nakon toga slijedi i procjena valjanosti te stjecanje certifikata. S obzirom da se ocjenjivanje učenika u kurikulumu usmjerenom ka kompetencijama temelji na ishodima učenja, odnosno koliko dobro su učenici usvojili znanja, vještine i stavove, to podrazumijeva da će učenici s različitim sposobnostima rezultate postizati različitim tempom i u različito vrijeme (Maharaj, Ramja, 2011). Također, potrebno je istaknuti kako bi ocjenjivanje ključnih kompetencija trebalo zahvatiti širok raspon konteksta u kojima bi se kompetencije mogle primjenjivati. Negativnu stranu ocjenjivanja ključnih kompetencija može predstavljati mogućnost da se razvoj vještina i stavova zanemari ako se usredotoči samo na ocjenjivanje znanja. No, pozitivno je što ocjenjivanje ključnih kompetencija potiče učinkovite promjene u onome što se poučava, ali i u načinu na koji se kompetencije poučavaju (Assessment of Key Competences, 2012).

Nakon što su pojedine zemlje prešle s kurikuluma utemeljenih na znanju na one kurikule temeljene na ishodima učenja, uvele su i nacionalne testove koji su stavljali naglasak i na kompetencije. U mađarskom nacionalnom ocjenjivanju osnovnih kompetencija (NABC), ne vrednuje se sam predmet, nego mogućnost učenika da iskoristi svoja znanja i vještine iz čitalačke i matematičke pismenosti u stvarnim situacijama. Također, Španjolska je definirala osam osnovnih kompetencija od kojih se neke vrednuju kroz nacionalna testiranja. Značajan pomak u ocjenjivanju ključnih kompetencija predstavlja povećanje broja zemalja (od 4 u 2008. do 11 u 2011.) koje organiziraju nacionalne testove iz područja socijalnih i građanskih kompetencija. No, digitalna kompetencija i poduzetništvo su i dalje većinom izuzete od testiranja u nacionalnom sustavu testiranja.

S obzirom da su kompetencije kombinacija znanja, vještina i stavova, njihova se usvojenost mora pokazati u određenim kontekstima jer ih se ne može uvježbati na apstraktan način. Mnogi autori navode kako najbolji način ocjenjivanja kompetencija predstavljaju autentične situacije učenja te rješavanjem njih učenici najbolje demonstriraju kompetencije koje su stekli (Garfalo, Huillier, 2016; Gonczi, 2002). U Danskoj i Ujedinjenom Kraljevstvu postoje „primjeri alata za ocjenjivanje temeljeni na ICT-u“ koji repliciraju stvarne životne probleme te zahtijevaju upotrebu multimedijalnih sredstava za rješavanje problema (Eurydice Report, 2012: 30). Također, sastavni dio socijalne i građanske kompetencije je aktivno sudjelovanje učenika u školskim aktivnostima i aktivnostima zajednice pa trećina europskih zemalja to uzima u obzir kod sumativnog ocjenjivanja.

5. Zaključak

Pojavom društva znanja koje je od pojedinca zahtijevalo nova znanja i vještine, odnosno kompetencije, o obrazovanju i kurikulumu kao njegovom sastavnom dijelu posljednjih se desetljeća raspravljalo s različitim ekonomskih, političkih i obrazovnih stajališta. Pregledom literature može se zaključiti kako je u kurikulumskoj politici došlo do pomaka u planiranju odgoja i obrazovanja, odnosno s prijenosa znanja na razvoj kompetencija. Tako i u Hrvatskoj, po uzoru na mnoge europske zemlje, kao jedan od glavnih smjerova kurikulumske politike istaknuo se razvoj kurikuluma usmjerenog na učeničke kompetencije.

Nadalje, iako je kompetencijski pristup obrazovanju kritiziran zbog prenošenja ekonomskih principa u područje obrazovanja, odnosno zbog usmjeravanja na *output* ili ishode obrazovanja, u literaturi se navode i pozitivni stavovi o kompetencijskom pristupu obrazovanju. Kao glavni zagovornik takvog pristupa obrazovanju pokazala se obrazovna politika kojoj je cilj identificirati, razvijati i evaluirati ključne kompetencije tijekom čitavog procesa odgoja i obrazovanja. Također, kao prednosti ističu se i poboljšanje odnosa između ekonomskih zahtjeva i obrazovanja, jasno definirana očekivanja u smislu ishoda te poticanje različitih načina vrednovanja kompetencija.

Kako sve kompetencije nemaju jednaku važnost, suvremene obrazovne politike usmjerile su se na identificiranje temeljnih ili ključnih kompetencija koje su zatim integrirane u kurikulume kako bi se razvijale na svim razinama odgojno-obrazovnog sustava. Pregledom literature vidljivo je kako su europske zemlje na različite načine podupirale uključivanje ključnih kompetencija u kurikulume, najčešće putem nacionalnih strategija, inicijativa i reformi na području ključnih kompetencija.

Može se zaključiti kako je kurikulum usmjeren ka kompetencijama model kurikuluma koji, u skladu s promjenama u modernom društvu, nastoji učenike bolje pripremiti za stalne promjene ljudskog znanja te tako ispunjava zadaće koje tradicionalni kurikulum usmjeren na činjenično znanje nije mogao ispuniti. Kurikulum se usmjerava na učenička postignuća, odnosno na kompetencije te je stoga u središtu kurikuluma učenik koji se smatra aktivnim sudionikom kurikuluma.

S obzirom da je evaluacija učenika iz područja kompetencija jedan od važnih aspekata pri implementaciji ključnih kompetencija u kurikulume, potrebno je promišljati načine kako bi se kompetencije mogle prikladno evaluirati te tako pokazati razinu usvojenosti kod učenika.

Literatura

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, str. 8-36.

Baranović, B. (2007). Europska iskustva i nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj (uvod u raspravu o rezultatima istraživanja). *Metodika: časopis za teoriju i praksu metodikâ u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi*. Vol.8 No5, str. 294-305.

Byrne, J., Downey, C., Souza, A. (2013). Planning a competence-based curriculum: the case of four secondary schools in England. *The Curriculum Journal*. Vol.24 No3, str. 335-350.

Byrne, J., Downey, C., Souza, A. (2013). Teaching and learning in a competence-based curriculum: the case of four secondary schools in England. *The Curriculum Journal*. Vol.24 No3, str. 351-368.

Ćatić, I. (2012). Kompetencije i kompetencijski pristup obrazovanju. *Pedagojska istraživanja*. Vol.9 No1/2, str. 175-187.

European Centre for the Development of Vocational Training. (2012). Curriculum reform in Europe - The impact of learning outcomes. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission/EACEA/Eurydice. (2012). Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy – 2011/12. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Parliament; Council of the European Union. (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, pp. 10-18. Izvor s World Wide Web: zadnja posjeta 4. srpnja 2017. Dostupno na: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>

Garfalo, B. T., L'Huillier, B. (2016). Competency Based Education (CBE): Baby Steps for the United States. *Academy of Business Research Journal*. Str. 97-113.

Gonczi, A. (2002). Teaching and Learning of the Key Competencies. U: Rychen, D.S., Salganik, L. H., McLaughlin, M. E. (Ur.) Contributions to the Second DeSeCo Symposium. Neuchatel. SFSO, str. 119-131.

Maharaj, S., Ramya K.R. (2011). Outcome Based Education. *International Journal of Nursing Education*. Vol.3 No2, str. 87-91.

Marsh, C. J. (1994). Kurikulum: temeljni pojmovi. Zagreb: Educa.

Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje. (2010). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Izvor s World Wide Web: zadnja posjeta 4. srpnja 2017. Dostupno na: http://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf

OECD. (2005). The definition and selection of key competences - Executive Summary. Izvor s World Wide Web: zadnja posjeta 4. srpnja 2017. Dostupno na: <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>

Previšić, V. (2007). Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura. Zagreb: Školska knjiga.

Račić, M. (2013). Modeli kompetencija za društvo znanja. *Suvremene teme: međunarodni časopis za društvene i humanističke znanosti*. Vol.6 No1, str. 86-100.

Rychen, D. S. (2002). A Frame of Reference for Defining and Selecting Key Competencies in an International Context. U: Rychen, D.S., Salganik, L. H., McLaughlin, M. E. (Ur.) Contributions to the Second DeSeCo Symposium. Neuchatel. SFSO, str. 109-117.

Soare, E. (2015). Using the complex learning situation model in the evaluation of competences. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Vol.180, str. 1-6.

Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru. (2013). Zagreb: Hrvatski sabor. Izvor s World Wide Web: zadnja posjeta 4. srpnja 2017. Dostupno na: http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2013_02_22_359.html