

Marija Pavkov<sup>1</sup>  
MAPA Consulting & Training, Austrija

Mile Živčić<sup>2</sup>  
Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, Hrvatska

## Značenje pojmova i uloga kompetencija i vještina u obrazovanju odraslih u kontekstu stjecanja stručnosti i razvoja osobnosti

**Apstrakt:** U članku se otvaraju pitanja relevantna za koncept kompetencija i upotrebu pojma vještine u kontekstu obrazovanja odraslih. Namjera je potaknuti čitatelja na dublje promišljanje o pojmovima i konceptima koji se sve više upotrebljavaju u obrazovnoj politici i praksi, a kojima nedostaju transparentnost i jasnoća u pogledu teorijskog i filozofskog uporišta. Analizom diskursa i analizom postojećih opisa i definicija, razmatra se pojam kompetencija u međuodnosu s pojmovima obrazovanje, stručnost, vještine i kvalifikacije. Istražuju se postojeće definicije pojma kroz različite discipline, zatim kroz kulturološku i jezičnu uvjetovanost te se sažima u postojećim definicijama za potrebe obrazovanja odraslih. U članku se razmatraju i procesi stjecanja kompetencija, a ukratko se opisuje i važnost kompetencija kod modela vrednovanja, odnosno standardizacije istih, s posebnim naglaskom na obrazovanje odraslih.

**Ključne reči:** kompetencije, vještine, obrazovanje odraslih, standardizacija kompetencija.

### O pojmu *kompetencije*

Uvođenje pojma kompetencije u područje obrazovanja, a posebno u područje obrazovanja odraslih, uslijed neoliberalnog društvenog, ekonomskog i političkog okruženja, rezultiralo je različitim definicijama tog istog pojma. Različitost je vidljiva i u pristupu interpretaciji pojma, kao i pozicioniranja u kontekstu obrazovnih politika, razvoja kurikularnog pristupa obrazovanju, standardizaciji znanja

---

<sup>1</sup> Dr Marija Pavkov je ekspert za obrazovanje, MAPA Consulting & Training, Graz, Austrija.

<sup>2</sup> Mile Živčić je pomoćnik ravnatelja za razvoj obrazovanja odraslih, Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, Zagreb, Hrvatska.

i usklađivanju s potrebama tržišta rada. Budući da definiranje, pa samim time i razumijevanje i poimanje pojmova, bitno utječe na praksu i rezultate te iste prakse, u ovom se članku, analizom diskursa i analizom postojećih opisa i definicija pojmova kompetencije i vještine, istražuje prikladnost postojećih definicija za potrebe obrazovanja odraslih.

Razloge za različito poimanje i definiranje pojma kompetencije navode Winterton et al. (2005), naglašavajući da se terminološka konfuzija često reflektira u pokušajima spajanja različitih koncepata, nekonzistentnom upotrebom pojmova, kao i uvjetovanošću različitim kulturološkim tradicijama. Neke različitosti mogu se pripisati i drugačijim epistemološkim pretpostavkama, a razlog za upotrebu pojma kompetencije često određuje i njezinu definiciju.

Porijeklo koncepta kompetencija u kontekstu obrazovanja proizlazi iz Čomskyjeve teorije kompetencija u području lingvistike, kao i u području filozofije jezika. U tom pogledu, Čomsky razlikuje lingvističku kompetenciju kao znanje govornika i slušatelja o jeziku, te izvedbu kao „stvarnu upotrebu jezika u konkretnim situacijama” (Chomsky, 1980, str. 22).

O razlici između pojmova kompetencija i izvedba, ali o njihovoj međusobnoj vezi piše i Bohlinger (2008):

Razlika između pojmova kompetencije i izvedbe je ta da je izvedba rezultat stručnosti, a kompetentan govornik ima sposobnost stvoriti jezični izričaj. Kompetentni govornik također posjeduje kreativnost potrebnu ne samo za primjenu pravila o govoru (struktura, gramatika, vokabular itd.) već i za izražavanje misli. Ova sposobnost u isto vrijeme uključuje smisleno povezivanje sadržaja s jezičnim pravilima, razumijevanje drugih govornika i reagiranje na druge jezične iskaze. Jezična kompetencija time poprima interakcijsku i socijalnu dimenziju, jer njezin razvoj dobiva na značenju samo u odnosu na potrebu komuniciranja s drugima. Sa te točke gledišta, kompetencija prvenstveno treba biti viđena kao dio osnovnog genetskog sklopa čovjeka kao vrste, i ne mora biti generirana apriori, ali se može razviti. (str.102)

Ovakva interpretacija, iako smještena u lingvističko područje, može se općiti te se može kazati da biti kompetentan znači na kreativne načine primijeniti stečena znanja i vještine. Lingvističkoj kompetenciji pridodane su, u gornjem opisu, interakcija i socijalna dimenzija uslijed potrebe za komunikacijom s drugim pojedincima. Poopćeno gledajući, svakoj je kompetenciji potrebna interakcijska i socijalna dimenzija jer se tek u interakciji s drugima i sa/u novim situacijama kompetencija valorizira, a kao rezultat se pojedincu pripisuje pridjev kompeten-

tan. Genetička predispozicija za učenjem i usvajanjem kompetencija primarno se ogleda u kognitivnim sposobnostima pojedinca. Te prirodne kognitivne sposobnosti podliježu utjecaju okoline u kojoj pojedinac odrasta, uči, radi i živi, te postoji kauzalna, recipročna veza između socijalne dimenzije u njezinoj punoj širini, razvoja sposobnosti, te u konačnici i mogućnosti za usvajanjem određenih kompetencija.

Zürcher (2010) naglašava da definicija kompetencije ovisi i o tome koja ju znanstvena disciplina definira (psihologija, lingvistika, sociologija, obrazovne znanosti, ekonomija, političke znanosti, prirodne znanosti, tehničke znanosti) i za koje potrebe. „Psihologija, pedagogija strukovnog obrazovanja i andragogija ne gledaju kroz iste naočale, te uslijed toga ne postoji jedinstvena definicija kompetencija” (Zürcher, 2010, str. 04-3). On navodi definiciju psihologa Franza E. Weinerta (2001), koja je najprihvaćenija na njemačkom govornom području i na kojoj su izgrađeni mnogobrojni kompetencijski modeli. „Kod pojedinaca kompetencije predstavljaju dostupne ili naučene kognitivne vještine i sposobnosti koje se upotrebljavaju za uspješno i odgovorno rješavanje određenih problema i s time povezanih motivacijskih, voljnih i socijalnih spremnosti i sposobnost za rješavanje problema u nepredviđenim situacijama” (Weinert, 2001, str. 04-3).

S naglaskom na područje obrazovanja odraslih, na njemačkom govornom području ističe se dominacija definicije teoretičara znanosti Johna Erpenbecka i psihologa Lutza von Rosenstiela (Zürcher, 2010):

Kompetencija se definira kao samoorganizirajuća dispozicija (sklonost prema nečemu), koja je usmjerena prema sposobnosti djelovanja u novim situacijama. Kompetencije su u prvoj liniji vezane uz pojedince, i ovise o kontekstu. Dispozicija u ovom slučaju predstavlja psihičko svojstvo koje omogućava s nečime slobodno raspolagati. Pojedinac je prvo treba prisvojiti, odnosno naučiti, što iz konstruktivističkog gledišta znači samoorganizirati. Hoće li tada pojedinac zaista raspolagati kompetencijom, ovisi o dotičnoj situaciji. (str. 04-4)

Ovakva definicija ukazuje da je svjesnost o posjedovanju neke kompetencije primarno u nadležnosti i da je odgovornost osobe koja ju je stjecala. Konstruktivistički pristup u obrazovanju odraslih omogućava samoupravljanje i samokontrolu razine i dubine usvajanja znanja i vještina, odnosno stjecanja kompetencija.

Da definicija pojma kompetencije ovisi i o kulturološkom okruženju, pa i jezičnom konstrukt, jasno ističe i pojašnjava Bohlinger (2008):

Glavna razlika je u tome što engleski pojam *kompetencija* ne opisuje proces učenja, već njegov ishod, dok je njemačka riječ usmjerena na input. Sa stajališta zemalja njemačkog govornog područja, iako su modeli razvoja kompetencija s engleskog govornog područja usmjereni na razvoj kompetencija i kurikulumu, oni ih ne određuju, a to u konačnici u svijetu treninga rezultira pravilnom regulacijom procesa učenja i usavršavanja, kao i strukturom i organizacijom treninga. (str. 102)

U kontekstu hrvatskog jezika, *kompetencija jest priznata stručnost, odnosno sposobnost kojom netko raspolaže* (Anić, 2004). Kompetencija je pojam latinskoga podrijetla (cometare, competentia) i znači postizati, biti bolji. Engleski pojam *competence* prevodi se kao kompetencija, sposobnost ili stručnost (Bujas, 2001), a označava umješnost u odnosu na neke specifične radne aktivnosti prema unaprijed određenom i definiranom standardu. Stručnost se tada iskazuje i mjeri prema standardu postignuća, to jest u odnosu na njega. Te standarde postavljaju stručna (a ponekad i strukovna) tijela kao specifikaciju znanja i vještina za obavljanje nekog posla, odnosno definirajući standard zanimanja i/ili standard kvalifikacije. Stručna tijela nazivaju se u nekim europskim zemljama i *sektorska vijeća* (Peters et al., 2010).

Descy i Tessaring (2002) navode sastavne dimenzije kompetencija kao što su odgovornost, stručnost, neovisnost, obrazovanje i učenje, što ukazuje da je stručnost sastavni dio kompetencije. Odgovornost se temelji na preuzimanju inicijative; stručnost na identificiranju i rješavanju problema; neovisnost na grupnom radu; obrazovanje je kontinuirano; a za učenje je svaki pojedinac odgovoran. Može se reći da su kompetencije repertoari ponašanja, dok je stručnost opis stanja postignuća. Stručnost kao takva obuhvaća sve ono što je osoba do tog trenutka postigla, dok se upotrebom kompetencija u radnom okruženju potvrđuje stručnost (Šimunić, 2008). Europski kvalifikacijski okvir također pojam kompetencije opisuje s razinom samostalnosti i odgovornosti.

Uspoređujući pojmove obrazovanje i kompetencije, Erpenbeck (2004) naglašava sljedeće:

Kao značajna posebnost pojma obrazovanje može se smatrati činjenica da on u sebi kao cjelinu sadrži i opisuje kao proces i kao normativni cilj, samorazvoj i samoostvarenje pojedinca. Nasuprot tome, pri različitim definicijama pojma kompetencije, zaboravlja se na ideju određenja, što bi mogla biti uspješna geneza kompetencija za izgradnju ličnosti. Svim interpretacijama pojma kompetencije

zajednički je razvoj potencijala za samostalnim djelovanjem u različitim društvenim područjima. (str. 71)

Objašnjavajući u nastavku pojam kompetencije, Erpenbek (2004) ga stavlja u kontekst osobe kojoj ta ista kompetencija pripada (koja ima određenu kompetenciju), te ga opisuje kao skup sklonosti i sposobnosti koji se u datim društvenim odnosima razvijaju i na taj način pridonose i služe razvoju autonomije pojedinca u društvenoj razmjeni. Frank (2013) smješta obrazovanje između procesa stjecanja kompetencija i razvoja osobnosti (ličnosti). Stjecanje kompetencija opisuje kao proces koji je u odnosu na obrazovanje usmjeren prema vanjskom svijetu (prema van). Tada se proces obrazovanja može promatrati kao cjelokupnost izmjene procesa razvoja kompetencija i procesa razvoja ličnosti. Razvoj ličnosti pojedinca Frank (2013) promatra kroz društveno-kulturološki međuodnos koji taj razvoj omogućava: „Pojedinac koji se obrazuje u aktivnom je odnosu s određenim sadržajima iz svojeg okruženja, pri čemu razvija kompetenciju ophođenja sa zahtjevima okruženja te istovremeno oblikuje svoju ličnost i sustvara svoje okruženje” (str. 04-5).

Na taj način gradi se geneza kompetencija koja obuhvaća sve one kompetencije koje je pojedinac tijekom života stekao i koje i dalje stječe. One mogu biti stečene formalnim, neformalnim i informalnim putem, a iskazivat će se sukladno okolnostima i prema sadržaju životnih i radnih situacija. Ta geneza opisuje povjesnost stjecanja i imanja kompetencija, te predstavlja određeni potencijal, odnosno resurs svakog pojedinca.

Individualno vrednovanje i davanje značenja stečenim kompetencijama događa se u novim situacijama, pri čemu je pojedinac subjektivan u samoprocjeni. Ako se kompetencije u tom kontekstu posmatraju kao sredstvo za postizanje cilja, odnosno realizaciju radnih zadataka, može se pratiti kauzalna veza između kompetencija i postizanja rezultata. Hutter (2004) promatra taj međuodnos kompetencija i općenitog postizanja rezultata, te kompetencije definira kao „sposobnost pojedinca koja mu pruža mogućnost da u datim situacijama postigne cilj neke radnje temeljeno na iskustvu, sposobnosti i znanju. Biti kompetentan znači prikladno ovladavati situacijama” (str. 7).

Hutter govori o strukturnim modelima kompetencija koji mogu biti tro-dimenzionalni ili četverodimenzionalni. Ti modeli sastavljeni su od: stručnih, socijalnih, personalnih i, npr. metodičkih kompetencija, kao vrstama potkompetencija. Koji će od postojećih modela u praksi istinitije opisati realnost (stvarnost), tek treba provjeriti i dokazati empirijskim istraživanjima. Zürcher (2010) također navodi da se kompetencije razlikuju po hijerarhijskoj diferencijaciji koja se opisuje pomoću klasa kompetencija, kao što su, npr., stručne, metodičke, per-

sonalne i socijalne kompetencije, od kojih se svaka opisuje sa nekoliko djelomičnih kompetencija (potkompetencije ili supkompetencije).

U kontekstu radnog mjesta i kompetencijskih modela koje prakticiraju i primjenjuju radne organizacije, jedan od modela opisuje vrednovanje kompetencija prema opaženom ponašanju (Štimac, 2008). Taj trodimenzionalni model autora Warra & Connera (1992) sastoji se od sljedećih dimenzija: složenost posla, razina kompetencije – elementarna, bazična i superiorna – i primjenjivost kompetencije. No, praksa radnih organizacija često kombinira i dimenzije osobnih vrijednosti, aspiracija i osobina ličnosti, te socijalne i druge personalne kompetencije.

U praksi procjene razine kompetencija zaposlenika u radnim organizacijama, Lomingerov kompetencijski model (Orr & Sack, 2010) sastoji se od 67 kompetencija, od kojih je svaka opisana u tri dimenzije: razvijena, nerazvijena, pretjerano izražena – pretjerano korištena kompetencija. Svih 67 kompetencija se upotrebljava s ciljem diferenciranja pojedinaca koji sa prosječnim učinkom izvršavaju zadatke naspram onih koji su superiorni.

Kompetencije se također mogu promatrati kroz vremenski raspon – u prošlosti, kroz „kružno procjenjivanje”, („360 stupnjeva povratnu informaciju” – 360° feedback), u sadašnjosti (u prosudbenom središtu) ili u budućnosti (kao kompetencijski potencijal), kako bi se predvidjelo što je pojedinac sposoban postići (Štimac, 2008).

Praksa pokazuje da i obrazovni sustav i tržište rada više teže provjeri stručnih kompetencija nego socijalnih i personalnih. Taj problem prepoznaje i Weirner (1999, 2001), te ga ističe kao jedan od problema pri promišljanju i stvaranju koncepta kompetencija. On navodi kako se kognitivni koncept kompetencija primarno odnosi na intelektualne sposobnosti, umjesto na naučene vještine, znanje i strategije. U tom kontekstu, kompetencija se smatra sistemom temeljnih mentalnih sposobnosti svakog pojedinca. Budući da se kognitivne sposobnosti svakog pojedinca značajno razlikuju, razmatranje kompetencije samo kroz kognitivnu dimenziju otvara mnogobrojna pitanja o standardizaciji kompetencija. Naime, definiranje standarda kompetencija za neku profesiju, za profil zanimanja itd., trebao bi uzeti u obzir standardnu Gaussovu krivulju pri raspodjeli kognitivnih sposobnosti ljudske populacije te na taj način omogućiti većini ljudske populacije stjecanje kvalifikacija kroz obrazovanje prema vlastitim genetskim predispozicijama.

Također i modeli i sustavi priznavanja neformalnog i informalnog učenja teže ka vrednovanju i certificiranju uglavnom stručnih kompetencija (CEDEFOP, 2008). Na temelju analize primjene svake kompetencije može se objasniti zašto se

netko ponaša na određen način, te se može predvidjeti kako će se neki pojedinac ponašati u određenim situacijama.

## Stjecanje kompetencija

Stjecanje kompetencija i prakticiranje, tj. primjena istih subjektivan je proces u kojem odrasla osoba upotrebljava cjelokupni vlastiti potencijal s namjerom ostvarivanja ciljeva (radnih, organizacijskih, životnih itd.). Kompetencije su promjenjive s vremenom, ovisne su i o kognitivnom, fizičkom i psihičkom potencijalu pojedinca, koji je također promjenjiv s vremenom i ovisan o stečenom iskustvu, genetskim predispozicijama i kulturnom okruženju. Kada se nađe u specifičnoj situaciji, svaki pojedinac reagira na način da pokazuje kako primjenjuje trenutno dostupan vlastiti potencijal. Kod kompleksnih situacija, utjecaj na iskazivanje kompetencija imaju i druge osobe – njihove reakcije, odluke, emocije i sl., te se mogu smatrati ili motivatorima, ili blokatorima u smislu pružanja potpore pojedincima u iskazivanju stupnja stečenosti savladivosti neke kompetencije.

Pojedinac upotrebljava različite vještine za iskazivanje neke kompetencije. On upotrebom daje vrijednost kompetenciji i istovremeno svim vještinama od kojih je neka kompetencija „građena”. Kombinirajući različite vještine, pokazuje da li je kompetentan. Različite vrste kompetencija, kao što su kompetencije u specifičnom području, metodološke kompetencije ili pak društvene kompetencije, promatraju se kao kombinacija karakteristika, znanja i vještina pojedinca koje on upotrebljava za uspješno rješavanje problema. To istovremeno uključuje točno određene aktivnosti rezultirajući specifičnom sposobnošću orijentiranom na djelovanje. U širem smislu, to znači mjerenje sposobnosti djelovanja po ekonomskim kriterijima, u okviru stalnih socijalnih, ekonomskih i političkih promjena.

Ako kompetencija ovisi o varijablama individualne različitosti (*individual differences variable*), može li se ona standardizirati ili mjeriti – procjenjivati? Individualne varijable različitosti postoje i kod onoga koji promatra, procjenjuje, čime je podložan subjektivnoj interpretaciji stručnih i manje stručnih kompetencija.

S jedne strane, uključeni su dispozicijski potencijali pojedinca, odnosno individualne varijable različitosti (osobina ličnosti, motivi, vrijednosti, slika o sebi i drugome), a s druge strane, postignuća (znanja, vještine, sposobnosti, kvalifikacija itd.), koja su mjerljiva i provjerljiva i koja ovise o prethodnom. Dispozicijski potencijal pojedinca ima važnu ulogu u realizaciji postignuća i kao takav ne može se zanemariti kod definiranja i interpretiranja pojma kompetencije.

U dokumentu koji opisuje projekt DeSeCo (Definition and Selection of Competences), koji je od 1998. do 2002. provodila OECD, iskazano je da vanj-

ska potreba definira unutarnju strukturu kompetencije (OECD, 2002). Svaka kompetencija koja je usmjerena na potrebu unutar nekog konteksta sastojat će se od unutarnje strukture kompetencije iskazane kao: znanje, kognitivne vještine, praktične vještine, stavovi, emocije, vrijednosti i etičnost te motivacija. Ta vanjska potreba može se opisati kao radna okolina, tržište rada, potreba za emancipacijom i socijalizacijom, uvjetovanost kulturnim okruženjem, društvene promjene itd.

### Kompetencije i kvalifikacije

Često se uz pojam kompetencije veže i pojam kvalifikacije. Europski kvalifikacijski okvir (EQF) temelji se na kompetencijskom pristupu i povećanoj potrebi za konceptima adaptivnog i prema potrebama radnog okruženja (mjestu) kroz procese učenja. To učenje može biti formalno, neformalno ili informalno, a karakterizira ga razvijanje sposobnosti i znanja neophodnih za zapošljivost u promjenjivim okolnostima. Europski kvalifikacijski okvir (EQF), a i nacionalni kvalifikacijski okviri upravo iz tog razloga opisuju kompetencije, između ostalog, i kao razinu odgovornosti i samostalnosti (autonomije) koja raste proporcionalno s razinom stečene kvalifikacije.

Kompetencija ne mora nužno biti stečena formalnim putem. Ona može biti rezultat samostalnog učenja i praktične primjene. Pojedinaac ju također može imati, a da toga nije niti svjestan, što znači da će svjesnost o postojanju neke kompetencije tek postati važeća u okolnostima koje će zahtijevati primjenu određene kompetencije.

Iako su i kvalifikacije i kompetencije važne za tržište rada i višu razinu potencijala zapošljivosti, kvalifikacija je širi pojam i predstavlja skup znanja, vještina i kompetencija koji su potrebni za obavljanje određene vrste poslova. Kvalifikacija se uglavnom stječe formalnim obrazovanjem, normirana je i certificirana te ima određenu ekonomsku vrijednost. Usporedba širine pojmova kvalifikacija, kompetencija i vještina prikazana je u Tablici 1.



**Tablica 1:** Usporedba pojmova kvalifikacije, kompetencije (nadograđeno i prerađeno prema Arnold & Schüßler, 2001) i vještine (interpretacija i prikaz autora članka)

Pojam kvalifikacije	Pojam kompetencije	Pojam vještina
Sadrži pojmove znanje, vještine i kompetencije;	Sadrži pojmove znanje i vještine;	Sadrži pojam znanje;
Usmjeren je na koncept zapošljivosti i cjeloživotnog stjecanja financijske nagrade za posao;	Opisan u kontekstu odgovornosti i samostalnosti (autonomija) (prema EQF);	Obuhvaća kognitivnu (logičko, intuitivno i kreativno razmišljanje) i praktičnu dimenziju (upotreba metoda, materijala, alata i instrumenata) (prema EQF);
Usmjeren je na koncept društvene potrebe za radnom snagom;	Upotrebljava se u kontekstu brzo promjenjivih i kompleksnih društvenih događanja (samoregulatorajuće učenje);	Promjenjiva je s faktorom vremena;
Daje težište na stručne sposobnosti;	Orijentiran je na pojedinca i njegovu osobnost, karakter;	Zahtjevi za vještinama mijenjaju se vrlo brzo;
Opisuje poziciju koja je u smislu mjernih parametara objektivno provjerljiva;	Opisuje sposobnost koja nije direktno provjerljiva, već se može vrednovati samo tijekom realizacije (primjene);	Opisuje razinu učinkovitosti, u smislu točnosti i brzine obavljanja određenog zadatka;
Razumije učenje kao formalno učenje;	Uključuje formalno, neformalno i informalno učenje;	Stjecanje nove vještine pretpostavlja usvojenost određene prethodne sposobnosti i/ili vještine.
Funkcionalan je.	Promjenjiv je s faktorom vremena	
	Iskustvo je sastavni dio pojma „kompetentan”;	
	Mogu ih imati pojedinac, grupa ili institucija (organizacija);	
	Usvaja se problemskim učenjem;	
	Vrednuju se kroz „vanjske” sustave – pojedince.	

### O pojmu *vještine*

Vještina označava općenito naučen ili stečen dio ponašanja. Pojam vještine se time razlikuje od pojma sposobnosti, koja se smatra preduvjetom za ostvarivanje vještina. Vještina je mogućnost pojedinca za brzo i točno izvođenje niza sustavno organiziranih operacija ili sklopova operacija za lakše i uspješnije obavljanje nekog zadatka (Hrvatska opća enciklopedija, 2009).

Kompetencija je dokazana sposobnost primjene znanja, vještina i stavova sa ciljem postizanja rezultata koji su vidljivi i mjerljivi i čiji se tijek realizacije može promatrati. Pojam kompetencije je generički i sažima u sebi pojam vještine. Dok

kompetencija predstavlja holistički koncept, vještine su točno definirane i uže specificirane, tj. obuhvaćaju ograničenu sposobnost djelovanja (vidi Tablicu 1).

Zahtjevi prema posjedovanju vještina mijenjaju se izrazito brzo u današnje vrijeme. Stjecanje novih vještina ovisi o učestalosti primjene istih te obimu prethodno naučenih i usvojenih drugih vještina, znanja, iskustva. Isto tako, upotreba i vještina i kompetencija ima središnju ulogu u socijalizaciji pojedinca, a posebice kada je riječ o zapošljavanju ili samozapošljavanju. Nedostatak određenih vještina (u užem smislu) i kompetencija (u širem smislu) može rezultirati velikim problemima u socijalizaciji pojedinca. Stoga je važno naglasiti nužnost neprekidnog stjecanja novih vještina kroz proces socijalizacije i drugih svakodnevnih životnih aktivnosti. U tom širem smislu, potreba za stjecanjem vještina odgovor je na trenutne okolnosti i rezultat je, uglavnom, samostalnog učenja. Zahtjevnost za brzim savladavanjem i usvajanjem novih vještina otvara prostor za razne oblike neformalnog i informalnog obrazovanja, kao i samousmjeravajućeg i samoorganiziranog učenja. Takvi oblici učenja karakteristični su za odrasle osobe, pa, u tom kontekstu, obrazovanje odraslih, a posebice njegovi neformalni i informalni oblici učenja mogu ponuditi okvire za brzo usvajanje novih potrebitih znanja i vještina. Za razliku od njih, formalni oblici učenja mogu ponuditi stjecanje kvalifikacija ili djelomičnih kvalifikacija, prekvalificiranje, stjecanje zvanja itd., za što je potreban duži period učenja. Modularnim pristupom u obrazovanju odraslih može se premostiti potreba za formaliziranjem stečenih znanja, vještina i kompetencija i, s druge strane, potreba za brzim usvajanjem novih znanja i vještina. Modularni pristup otvara mogućnost da se znanja i vještine stječu postepeno te da se u praksi primjenjuju, a u konačnici da se stečene kompetencije i vrednuju, odnosno formaliziraju.

Pokušaji anticipacije potreba za određenim vještinama kako na nacionalnim tako i na europskoj razini rezultiraju razvojem metodologija za predviđanjem potrebitih vještina u sektorima (*skills forecasting*) u određenom vremenskom razdoblju, a pri tome se moraju uzeti u obzir prošli i sadašnji trendovi. Primjer projekta na europskoj razini je projekt koji provodi CEDEFOP<sup>3</sup> o srednjoročnim predviđanjima ponude i potražnje za vještinama u Europi<sup>4</sup>. Podaci i rezultati upućuju na općenite trendove u kontekstu ponude i potražnje za vještinama (mjereno u odnosu na zanimanja i kvalifikacije). Takva predviđanja mogu ukazati na neusuglašenost ponude i potražnje za vještinama na tržištu rada (*skills mismatch*),

<sup>3</sup> European Centre for the Development of Vocational Training, ([www.cedefop.europa.eu](http://www.cedefop.europa.eu))

<sup>4</sup> Više informacija o projektu i njegovim rezultatima u pojedinačnim zemljama članicama EU te na cjelokupnoj europskoj razini može se pronaći na: <http://www.cedefop.europa.eu/en/about-cedefop/projects/forecasting-skill-demand-and-supply/skills-forecasts.aspx>

kao i na nejednakosti između onih koji su previše obrazovani, tj. imaju previše vještina (*overeducated*) i onih koji su premalo obrazovani, tj. imaju manjak vještina (*undereducated*), i u tom smislu mogu utjecati na kreiranje obrazovnih i drugih politika. Budući da su zahtjevi za stjecanjem novih vještina brzo promjenjivi u odnosu na vrijeme, obrazovanje odraslih otvara prostor za brzu organizaciju i realizaciju učenja i poučavanja u formalnim, neformalnim i informalnim okvirima i uvjetima.

Kada se govori o brzom stjecanju vještina, ne treba zaboraviti na vještine koje pojedinac primjenjuje i prakticira u domeni privatnog života te u slobodno vrijeme. Vještine stečene izvan radnog okruženja, u nekom drugom kontekstu, mogu se lako i brzo prenijeti u točno specificirane radne okolnosti, čime omogućavaju horizontalnu i vertikalnu prenosivost iz jednog sektora u drugi, iz jedne discipline u drugu itd.

### Standardizacija i mjerenje kompetencija i vještina

Huterova definicija kompetencija ukazuje na vrijednosnu dimenziju kompetencija koja je ovisna o vrijednosti koju joj dodjeljuje pojedinac koji tu kompetenciju posjeduje. S druge strane, tu istu kompetenciju vrednuje društvo, odnosno poslodavac, a prije njih vrednuje je sustav obrazovanja, ako je ista stečena formalnim putem. Dakle, može se reći da je jedna kompetencija najmanje trostruko vrednovana od tri različita sustava, od kojih svaki ima svoje metode vrednovanja naspram razine stečene kompetencije – svoje ciljeve, predodžbe, očekivanja itd. Zato postoji opasnost od nesklada očekivanja tržišta rada prema rezultatima obrazovnog sustava iako su kompetencije postale sredstvo balansiranja između rezultata obrazovnog sustava i potreba tržišta rada (Boonand Van der Klink, 2002), uz definiranje ishoda učenja kao onoga što se mjeri i ocjenjuje (Descy et al., 2002). Kompetencija se pripisuje pojedincu, te njezino stjecanje i usvajanje postaje odgovornost svakog pojedinca. Time se odgovornost s obrazovnog sustava pomiče prema pojedincu, posebice kada govorimo o obrazovanju odraslih. Ono što se u jednoj situaciji smatra kompetentnim oblikom ponašanja ovisno je o društvenim očekivanjima, te se iz tog razloga treba promatrati ovisno o svakoj zasebnoj situaciji. Pojedinac se, sa jednakim portfoliom kompetencija, može iskazati kompetentnim u nekim situacijama dok za druge, prema procjeni i sudu onih koji njegovu kompetentnost procjenjuju, neće biti dovoljno kompetentan. U kompleksnim (novim, neuobičajenim) situacijama, potrebne su kompetencije koje uključuju i kombiniraju znanje, kognitivne vještine te komponentu specifičnih stavova i vrijednosti. Kompetencije uključuju mentalne sposobnosti (misao), dok bihevio-

ralna komponenta predstavlja kompetentnu izvedbu. U vezi s time, kompetentno ponašanje uvijek se povezuje sa svjesnim procesima razmišljanja (Westera, 2001).

Prethodno spomenuti nedostatak kompetencija ne mora se nužno odnositi na stručne kompetencije. Taj nedostatak može biti vidljiv u kontekstu socijalnih i generičkih kompetencija za čije stjecanje pojedinac ima još veću odgovornost od stjecanja stručnih kompetencija. Nedostatak kompetencija je relativan pojam jer će razina nedostatka u različitim društvenim i radnim situacijama biti različito vrednovana (od *nema nedostatka* do *ima puno nedostataka*). U slučaju kada promatrač ili ocjenjivač iskazuje da neka kompetencija nije dostatna, zapravo procjenjuje kompetentnost ili nekompetentnost neke osobe. Ovisno o razini složenosti poslova, osoba se za tu vrstu poslova može smatrati kompetentnom ili nekompetentnom. Ta se tvrdnja može provjeravati i iskazati jedino nakon provjere sposobnosti primjene određene kompetencije.

Kompetencijski modeli uglavnom definiraju znanje i vještine iz perspektive kognitivne domene usvajanja znanja i vještina. Kao takvim, usvojeno znanje i vještine nemaju društvenu vrijednost sve do onog trenutka dok se ne počnu primjenjivati u realnoj društvenoj sredini, kao što je to radno mjesto. Tek tada će se stečeno znanje i vještine, pa i kompetencije moći vrednovati od strane poslodavca, dok će osoba koja ih je stekla moći primijeniti, preispitati, vrednovati, prevrednovati, nadograditi itd. Upravo iz tog razloga, nužno bi bilo da je obrazovanje odraslih usmjereno na iskustveno učenje, na učenje kroz praksu. Pri tome, valja naglasiti da učenje kroz praksu ne podrazumijeva samo čin prakticiranja vještina u simuliranim ili realnim uvjetima. Ono bi trebalo sadržavati ciklički pristup učenju i poučavanju u kojem je važna komponenta povratne informacije od strane onoga koji poučava, ali isto tako i od strane onoga koji vježba. Iskustvo osobe koja vježba (koja, dakle, stječe novu vještinu) ne mora nužno biti identično iskustvu osobe koja poučava. Na to nas upućuje činjenica da odrasli već imaju prethodno i životno i radno iskustvo, te se pretpostavlja da su sposobni samostalno prosuđivati o onome što ih se poučava. Budući da su iskustva odraslih osoba jedinstvena i različita, isto tako će i doživljaj i iskustvo prakticiranja neke vještine biti različito. Osoba koja poučava djeluje iz pozicije mentora i trebala bi znati i moći (imati razvijene vještine mentoriranja) voditi druge odrasle osobe kroz proces i stupnije stjecanja novih znanja i vještina. To znači da je za stjecanje kompetencija odgovornost i na onome koji poučava i na onome koji uči.

Nickolaus et al. govori o problematici vrednovanja stečenih kompetencija u smislu mogućnosti njihova mjerenja. Tijekom obrazovanja stečene spretnosti i sposobnosti opisuju se pojmom kompetencija, kojim se označavaju specifične kognitivne sposobnosti koje su preduvjet za realizaciju željene razine radnih zadataka, kao i osobine pojedinca u domeni motivacije, emocionalne dimenzije i

spremnost na donošenje odluka, bez kojih uspješna primjena kognitivnih sposobnosti ne bi bila moguća (Nickolaus et al., 2013). Autori napominju da se kod provjere stečenih kompetencija u strukovnom obrazovanju uglavnom provjerava kognitivna domena, dok se provjera osobnih, socijalnih kompetencija uglavnom zanemaruje (slično je i kod obrazovanja odraslih). Analizirajući međudnose između poddimenzija stručnih kompetencija, ukazali su na važnost relevantnosti postepene izgradnje usvajanja stručnog znanja nužno potrebnog za rješavanje stručno specifičnih problema.

Kompetencija ne može biti direktno mjerena, već može biti „promatrana”, tj. promatra se njezin izričaj u obliku djelovanja. To upućuje na činjenicu da se metode mjerenja i vrednovanja kompetencija razlikuju iz perspektive pedagogije, andragogije, psihologije i radne okoline.

Za prikupljanje informacija o kompetencijama koje pojedinac posjeduje, mogu se primjenjivati različiti kvalitativni i kvantitativni pristupi temeljeni na promatranju, postavljanju pitanja (usmeno i pismeno), diskusijama, analizama materijala (npr. slike, crteži, pisani radovi, i drugi proizvodi itd.). Postoji i tzv. portfolio kompetencija u kojem su objedinjene i zapisane kompetencije koje pojedinac posjeduje, a koje su relevantne za područje kojim se bavi.

Da je faktor vremena važan u procesu stjecanja kompetencija, već je spomenuto u ovom radu. No, faktor vremena važan je i u kontekstu zaboravljanja vještina i kompetencija koje pojedinac ne primjenjuje, odnosno ne prakticira. Razlozi nedostatka primjene određenih kompetencija mogu biti mnogobrojni – socio-ekonomska situacija, mentalne i druge bolesti, izbjivanje iz radnog procesa, nezaposlenost itd. Izostanak prakticiranja stečenih kompetencija ima i ekonomski nedostatak za društvo, za one koji su investirali u obrazovanje. Tu dimenziju prepoznao je i OECD (Desjardins & Warnke, 2012), te ju stavlja u kontekst obrazovnih i drugih politika, jer prepoznaje i objašnjava da gubitak vještina i neprimjerena primjena stečenih vještina mogu utjecati na ukupnu produktivnost i ekonomski rast.

Već spominjani projekt DeSeCo bio je podloga za razvoj i provedbu PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*) programa. *Istraživanje o vještinama odraslih osoba (Survey of Adult Skills)* sastavni je dio tog programa i pruža uvid u razinu znanja i stručnosti u području pismenosti, numeričke pismenosti i rješavanju problema, kao i u području nekih generičkih vještina, kao što su suradnja, komunikacija i organizacija vremena. Prvi rezultati tog istraživanja (OECD, 2013) ukazuju da vještine imaju značajan utjecaj na stvaranje mogućnosti u životu pojedinca, da pojedinci s niskom razinom vještina imaju veću vjerojatnost da će biti isključeni iz socio-ekonomskih tokova, da je nejednakost u razini stečenih vještina u uskoj vezi sa privređivanjem i ekonomskom

situacijom pojedinca itd., što u konačnici ima implikacije i na buduće politike kako obrazovanja tako i zapošljavanja. Budući rezultati ovakvih i sličnih istraživanja omogućit će otvaranje novih horizonata za diskusiju, za diskurs, razmjenu mišljenja i preispitivanje postojećih sustava i politika, pa i prakse obrazovanja odraslih.

## Zaključci

Kontradikcije i ambivalentnost koncepta kompetencija, kao i različitosti u semantičkom iskazu pojma na različitim jezicima, ukazuju na nužnost postizanja konsenzusa o pojmu, konceptu, filozofiji, teoriji i praksi pojma kompetencije. Usporedo s time, pojam vještine traži preciznost definiranja, širinu upotrebe te istraživanje i sagledavanje postojećih korelacija sa srodnim pojmovima i u različitim kontekstima.

Evidentno je da praksa pojmove definira prema trenutnim potrebama određene discipline ili kulturološkog okruženja, no takvo definiranje je uže po smislu jer opisuje usko definiranu (u)potrebu. Upravo iz tog razloga, postoje mnogobrojne definicije pojma kompetencije. Time razvoj pristupa i metodologija vrednovanja kompetencija postaju sve složeniji.

U kontekstu obrazovanja odraslih, evidentna je potreba za opisivanjem pojmova kompetencije i vještine, s jedne strane, u ekonomskom kontekstu, ali i sa druge strane, u kontekstu razvoja ličnosti, potrebe za samorazvojem, za istraživanjem mnogobrojnih sfera interesa, za samoostvarenjem itd.

Svaki bi pojedinac upravo iz tog razloga trebao bilježiti vlastitu biografiju stjecanja različitih kompetencija (stručnih, metodičkih, socijalnih, personalnih) kroz sve oblike učenja – formalne, neformalne i informalne, sa spoznajom da tvrdnja o posjedovanju određene kompetencije može, i da će vrlo vjerojatno biti provjerena u kontekstu radnog okruženja sa svim svojim specifičnostima i kompleksnošću različitih situacija.

## Reference

- ANIĆ, V. (2004). *Rječnik stranih riječi*. Zagreb: Liber.
- ARNOLD, R. & SCHÜSSLER, I. (2001). Entwicklung des Kompetenzbegriffes und seine Bedeutung für die Berufsbildung und für die Berufsbildungsforschung. In Franke, G. (Ed.). *Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung* (pp 52–74). Berlin.
- BUJAS, Ž. (2001). *Veliki englesko-hrvatski rječnik, treće izdanje*. Zagreb: Nakladni zavod Globus.

- BOON, J. & VAN DER KLINK, M. (2002, February). Competencies: The triumph of a fuzzy concept. In *Academy of Human Resource Development Annual Conference* (Vol. 1, pp. 327–334).
- BOHLINGER, S. (2008). Competences as the core element of the European Qualifications Framework, in *The matic Issue: The European Qualifications Framework. European journal of vocational training*, 42/43, 96–112, Preuzeto sa: [www.cedefop.europa.eu/EN/Files/42-en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/42-en.pdf), (oktobar, 2013).
- CEDEFOP (2008). *Validation of non-formal and informal learning in Europe, A snap shot 2007*. Preuzeto sa: <http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/12954.aspx>, (oktobar, 2013).
- CHOMSKY, N. (1980). Rules and Representations. *The Behavioral and Brain Sciences*, 3, 1–61.
- DESCY, P. & TESSARING, M. (2002). *Training and learning for competence, Second report on vocational training research in Europe: executive summary*. Preuzeto sa: [www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4009\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4009_en.pdf), (oktobar, 2013).
- DESJARDINS, R. & WARNKE A. (2012). Ageing and Skills: A Review and Analysis of Skill Gain and Skill Loss Over the Life span and Over Time. *OECD Education Working Papers*, 72. Preuzeto sa: <http://dx.doi.org/10.1787/5k9csvg87ckh-en>, (oktobar, 2013).
- ERPENBECK, J. & WEINBERG, J. (2004). Bildung der Kompetenz – eine Schein alternative? *Report*, 27, 69–76.
- FRANK, S. (2013). Kompetente Bildung odereingebildete Kompetenz? Kompetenzen als inhaltsdidaktische Leitgrösse. *Magazin erwachsenenbildung.at, Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, 20, 13–20. Preuzeto sa: [www.erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/meb13-20.pdf](http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/meb13-20.pdf), (oktobar, 2013).
- GNAHS, D. (2010). *Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente, Studentexte für Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag,
- HUTTER, J. (2004). *Kompetenzfeststellung. Verfahren zur Kompetenz fest stellung junger Menschen*. Expertise. Bonn. Preuzeto sa: [www.good-practice.de/expertise\\_kompetenzfeststellungen.pdf](http://www.good-practice.de/expertise_kompetenzfeststellungen.pdf), (oktobar, 2013).
- KUNČIĆ, M. (2009). *Hrvatska enciklopedija, sv. 11*. Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža.
- OECD (2002). *Definition and Selection of Competences (DeSeCo): Theoretical And Conceptual Foundations* (Strategy Paper). OECD Publishing.
- OECD (2013). *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*. OECD Publishing. Preuzeto sa: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>, (oktobar, 2013).
- ORR, E. J. & SACK, K. (2010). *Setting the Stage for Success: Building the Leadership Skills that Matter*. Los Angeles, USA: Korn/Ferry International. Preuzeto sa: [http://www.lominger.com/pdf/LA\\_article\\_web.pdf](http://www.lominger.com/pdf/LA_article_web.pdf), (oktobar, 2013).
- PETERS, M., MEIJER, K., VAN NULAND, E., VIERTELHAUZEN T. & VAN DER AA R. (2010). *Sector Councils on Employment and Skills at EU level; A study into their feasibility*

- and potential impact, ECORYS Nederland BV in cooperation with KBA for European Commission.* DG Employment, Social Affairs and Equal opportunities. Preuzeto sa: <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=4763&langId=en>, (oktobar, 2013).
- ŠTIMAC, V. (2006). *Kompetencije i njihova primjena u šest većih organizacija.* (Diplomski rad). Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet, Odsjek za psihologiju.
- WARR, P., CONNER, M. (1992). Job Competence and Cognition. *Research in Organizational Behavior*, 14, 91–127.
- WEINERT, F. E. (1999). Concepts of competence (Contribution within the OECD project Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations (DeSeCo)). *Neuchâtel: DeSeCo.*
- WEINERT, F. E. (2001). A concept of competence: A conceptual clarification. U D. S. Rychen & L. H. Salganik, (Eds.). *Defining and selecting key competencies.* Seattle: Hogrefe & Huber.
- WESTERA, W. (2001). Competences in education: a confusion of tongue. *Journal of Curriculum Studies*, 33(1), 75–88.
- ZÜRCHER, R. (2010). Kompetenz – eine Annäherung in fünf Schritten. *Magazin erwachsenenbildung.at, Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, 9. Preuzeto sa: [www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-09/meb10-9.pdf](http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-09/meb10-9.pdf), (oktobar, 2013).



Marija Pavkov<sup>5</sup>  
MAPA Consulting & Training, Austria

Mile Živčić<sup>6</sup>  
Agency for Vocational Education and Training and Adult Education, Croatia

## Meaning and Role of the Terms “Competencies” and “Skills” in Adult Education in the Context of Acquiring Expertise and Personality Development

**Abstract:** In this article, issues and questions relevant for the concept of “competencies” and the use of the term “skills”, in the context of adult education, are discussed. The intention is to encourage and inspire the reader to engage his/her thoughts concerning ideas and concepts which are in frequent use in education policy and practice, but regarding which there is a lack of transparency and clarity in terms of their theoretical and philosophical foundations. Applying the discourse analysis approach and by analysing existing descriptions and definitions, the idea of the term “competency” is explored in its correlation with the terms “education”, “capability”, “skills” and, “qualifications”. The existing definitions of the term “competencies” are investigated through different disciplines, through their cultural and linguistic aspects and finally reference is made to existing concepts in adult education. In the article, the process of competency acquisition is also explored. The importance of competencies in validation approaches is described, and ideas regarding competency standardisation are further explored, with an emphasis on their meaning for adult education.

**Key words:** competencies, skills, adult education, competency standardisation.

---

<sup>5</sup> Marija Pavkov, PhD is an educational expert at the MAPA Consulting & Training, Graz, Austria.

<sup>6</sup> Mile Živčić is an Assistant Director at the Agency for Vocational Education and Training and Adult Education, Zagreb, Croatia.

