

KLJUČNE KOMPETENCIJE ZA CJELOŽIVOTNO UČENJE – DIGITALNA KOMPETENCIJA

mr.sc. Andreja Marcetić

Učenički dom Tina Ujevića

andreja.marcetic@vip.hr

01/29 11 516

mr.sc. Ilija Krstanović

Učenički dom Tina Ujevića

ilija.krstanovic@inet.hr

01/29 11 516

Zorana Uzelac

Grad Zagreb, Gradski ured za socijalnu zaštitu i osobe s invaliditetom

zorana.uzelac@zagreb.hr

01/6101-024

Sažetak

U radu se raspravlja o digitalnoj kompetenciji kao jednoj od ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje, u kontekstu unapređenja obrazovnog sustava u cjelini. Strategije cjeloživotnog učenja trebaju odgovoriti na rastuće potrebe za usvajanje naprednih digitalnih kompetencija za sve vidove obrazovnih sustava što osigurava trajnu zapošljivost i povećanje gospodarske konkurentnosti, stvaranje aktivnog građanstva, osiguranje socijalne uključenosti svih skupina stanovništva te osobni razvoj pojedinca. Digitalna kompetencija, kao sopsobnost pristupa digitalnim medijima, razumijevanja te kritičke evaluacije različitih aspekata digitalnih medija i medijskih sadržaja, efikasne komunikacije u različitim kontekstima, uključuje povjerljivo i kritičko korištenje ICT za zaposlenje, učenje, samorazvoj i sudjelovanje u društvu.

Ključne riječi: cjeloživotno učenje, ključne kompetencije, digitalna kompetencija, trajna zapošljivost

I. UVOD

U današnje doba ekonomskih i socijalnih promjena i brze tranzicije društva u “društvo znanja” te demografske situacije prema kojoj populacija u Europi postaje sve starija, javljaju se izazovi za novim pristupom obrazovanju i učenju. Zbog toga se sve više raspravlja o tzv.

cjeloživotnom učenju, odnosno o aktivnosti učenja tijekom života, s ciljem unapređivanja znanja, vještina i sposobnosti unutar osobne, građanske, društvene i poslovne perspektive. Obrazovanje, kao temeljni kapital suvremenog društva, postalo je ključni čimbenik ekonomskog razvoja (Ala-Mutka, 2008). Osim formalnog obrazovanja u obrazovnim institucijama poput škola, veleučilišta i fakulteta, koje je još u prošlom stoljeću osiguravalo zapošljavanje, danas ono ne jamči sigurno radno mjesto, a sve se veća pozornost pridaje neformalnom obrazovanju putem dodatne edukacije na tečajevima, seminarima i informalnom obrazovanju koje pojedinac stječe vlastitim radom, komunikacijom, čitanjem, razvijanjem vještina, iskustava i znanja. Svi navedeni načini obrazovanja mogu se obuhvatiti pojmom cjeloživotno učenje (eng. lifelong learning).

II. TEORIJSKA PODLOGA RADA, RELEVANTNE SPOZNAJE

2. 1. Cjeloživotno učenje

2.1.1. Fenomenologija koncepta cjeloživotnog učenja

Bolonjskom deklaracijom je započela reforma visokoškolskog obrazovanja u Europi. Europska unija je nastavila modernizirati obrazovni sustav, koji smatra temeljem efikasnog gospodarstva, uvođenjem koncepta cjeloživotnog učenja iznesenog u Lisabonskoj strategiji, dokumentu iz 2000. godine. Cjeloživotno učenje javlja se i u Praškom priopćenju iz 2001. godine, jednom od redovitih priopćenja koje svake dvije godine izdaju ministri prosvjete zemalja sudionica u bolonjskom procesu. Pojam cjeloživotno učenje često se zamjenjuje izrazom **cjeloživotno obrazovanje**, no važno je istaknuti da ta dva pojma nisu istoznačna. Obrazovanje obuhvaća samo organizirano učenje, a učenje je širi koncept koji uključuje i nenamjerno, neorganizirano i spontano stjecanje znanja te se može provoditi cijeli život. U devedesetima se u Europi afirmira cjeloživotno učenje kao politika koja odgovara na probleme ekonomske krize i povećane nezaposlenosti (Ala-Mutka, Malanowski, Punie, Y. & Cabrera, M., 2008). U tom razdoblju pomiče se fokus s obrazovanja, koje je institucionalizirani i organizirani proces, na cjeloživotno učenje, koje uključuje sve oblike učenja u svim životnim okolnostima. Cjeloživotno obrazovanje se shvaća kao kontinuirana svakodnevna radnja usmjerena na stjecanje i unapređivanje svih vrsta sposobnosti od vrtića do mirovine. Od podjele obrazovanja na već spomenuto formalno obrazovanje (radi se po programu odobrenom od Ministarstva, po završetku se izdaju javne isprave), informalno obrazovanje (provodi se u ustanovama, neovisno od službenog obrazovnog sustava, ne vodi izdavanju javnih isprava) i na informalno obrazovanje (osoba stječe vještine i znanja iz iskustva i izvora koji se nalaze u njejoj okolini, ne mora biti svjestan proces), cjeloživotno obrazovanje uključuje neformalno i informalno obrazovanje.

2.1.2. Razvoj koncepta cjeloživotnog učenja

Koncept cjeloživotnog učenja postaje evidentan početkom 70-tih godina prošlog stoljeća kada su se brojni autori, potaknuti kritikama školskog sustava, institucija i društva općenito, počeli baviti istraživanjima navedenog koncepta. Kao prelomi trenutak označava se prvi UNESCO-ov izvještaj o cjeloživotnom učenju "Learning To Be" koji potpisuje Edgar Faur (UNESCO 1972, prema: Cachia, 2008). U navedenom razdoblju prevladavala su dva koncepta: maksimalistički i minimalistički koji će imati bitnog utjecaja na daljnji razvoj koncepta. U prvom pristupu cjeloživotno obrazovanje se percipira šire od institucionalnog obrazovnog sustava, a učenje se promatra kao samo-usmjerena aktivnost. U drugom pristupu cjeloživotno učenje i obrazovanje podrazumijeva povratak postojećim obrazovanim institucijama. Drugo razdoblje počinje 90-tih godina prošlog stoljeća kada se unutar koncepta

cjeloživotnog učenja u “društvu koje uči” počinje interpretirati “učenje” radije nego “obrazovanje” i “društvo” radije nego “škola”.

Dvije su publikacije označile ulazak u navedeno doba: “The Learning Society” (Cachia, 2008) i izvještaj Europske komisije “Teaching and Learning: towards the Learning Society” napominje se kako danas gotova svaka zemlja koja se nalazi unutar OECD-a od Južne Koreje do Kanade navodi koncept cjeloživotnog učenja i društva znanja u svojim politikama te postavlja pitanje zašto je ovaj koncept (diskurs) postao tako dominantan i koje su njegove implikacije. Razloge pronalazi u dva ključna čimbenika: proces starenje stanovništava i proces globalizacije koji utječe na promjene u globalnoj ekonomiji što za posljedicu ima promjene u potrebnim vještinama i znanjima kao i kulturne i društvene promjene koje imaju za posljedicu pojavu kulturnog pluralizma i različitih društvenih stilova (Čuić, 2008).

U proteklih četrdeset godina cjeloživotno učenje se od početne ideje razvilo u dominantno načelo i orijentaciju razvoja brojnih nacionalnih obrazovnih sustava. Njegova važnost ističe se u nizu međunarodnih akcijskih planova, deklaracija, dokumenata i konferencija (primjerice Deklaracija UNESCO-ove konferencije: Poziv na akciju Sofija, Memorandum Europske komisije o cjeloživotnom učenju, ostali dokumenti Europske komisije: Stvaranje jedinstvenog europskog prostora cjeloživotnog učenja, Nikada nije prekasno za učenje, Akcijski plan za obrazovanje odraslih: Uvijek je dobro vrijeme za učenje, i drugi). Europska unija je navedeno potvrdila donošenjem «Lisabonske strategije» još u ožujku 2000. kao rješenja za rastuću konkurentnost SAD-a, a kasnije i azijskih zemalja, s ciljem da se Europsku Uniju do 2010. godine izgradi kao najkonkurentniju i najdinamičniju ekonomiju na svijetu, utemeljenu na znanju, sposobnu za održivi ekonomski rast, s većim brojem i boljim poslovima te većom socijalnom kohezijom (European Council, 2000. Lisbon Strategy). Naglašavaju se pojmovi kao što su društvo znanja, društvo koje uči, ekonomija utemeljena na znanju, cjeloživotno učenje i integracija obrazovnih politika.

Zaključci doneseni na tom zasjedanju potvrđuju da je unapređivanje cjeloživotnog učenja nužno za uspješnu tranziciju prema društvu utemeljenom na znanju. Cjeloživotno učenje nije samo oblik obrazovanja već mora postati vodećim načelom u kontekstu usvajanja znanja. Šest je osnovnih poruka sa zasjedanja Europskog vijeća koje nude strukturni okvir za raspravu o primjeni cjeloživotnog učenja u praksi (Machala, 2009):

- jamstvo potpunog i stalnog pristupa učenju radi stjecanja i obnavljanja vještina potrebnih za sudjelovanje u društvu temeljenom na znanju
- povećati ulaganje u ljudske resurse radi davanja prvenstva najvećem bogatstvu europske – njezinim građanima
- razvijanje djelotvornih metoda učenja i poučavanja te uvjeta potrebnih za postizanje kontinuiteta u doživotnom (life-long) i općem (wide) učenju
- poboljšanje načina razumijevanja i vrednovanja sudjelovanja u procesu obrazovanja te dobivenih rezultata, što se posebno odnosi na neformalno i informalno obrazovanje
- osiguravanje jednostavnog pristupa kvalitetnim informacijama vezanim uz stjecanje obrazovanja u cijeloj europskoj i tijekom cijelog života
- osiguravanje mogućnosti cjeloživotnog učenja što je moguće bliže građanima uz pomoć ICT-a (informacijsko-komunikacijske tehnologije)

2.2. Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje

2.2.1. Kompetentnost i kompetencije

Europska komisija je na temelju Lisabonske deklaracije Vijeća Europe iz 2000. godine kojom je utvrđen strateški cilj da Europska unija postane «najkompetitivnije i dinamično gospodarstvo zasnovano na znanju u svijetu, sposobno za održivi gospodarski razvoj s većim

brojem i boljim radnim mjestima i većom društvenom kohezijom» pokrenula radni program Education and Training 2010 kojim se nastoji strateške odrednice pretvoriti u životnu praksu do 2010. Godine, u okviru kojeg radnog programa Europski parlament je 2006. prihvatio deklaraciju „Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje“.

Kompetentnost jest stanje u kojem se nalaze pojedinci u odnosu na raspoloživa znanja, vještine i sposobnosti, odnosno kompetencije u općem smislu, koje je moguće uvježbati i vježbanjem usavršavati, a koje se opredmećuju u određenim okolnostima. U procesu stjecanja, održavanja i razvoja kompetencija sinergijski djeluje mnogo čimbenika, od nositelja programa obrazovanja, pružatelja programa trajne izobrazbe, radne okoline, sustava napredovanja te mogućnosti vertikalne i hijerarhijske prohodnosti kao i intrinzične motivacije pojedinaca za preuzimanje aktivne uloge u planiranju profesionalne karijere. Paradigmom cjeloživotnoga učenja sjedinjuju se istosmjerne sinergije u konceptu utemeljenom na kompetencijama i ishodima učenja.

Kompetencije su znanja, vještine i stavovi potrebni za obavljanje nekog posla. Europska je unija 2006. godine donijela preporuku o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje (Recommendation, 2006). Radi se o skupu od osam kompetencija koje se smatraju minimumom zajedničkog standarda za sve obrazovne sustave; komuniciranje na materinjem jeziku, komuniciranje na stranim jezicima, matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju i tehnologiji, digitalna kompetencija, usvajanje vještine učenja, društvene i građanske kompetencije, osjećaj za inicijativu i poduzetništvo, kreativno izražavanje i sudjelovanje u kulturnim i umjetničkim događanjima (European Parliament and the Council, 2006). Te bi kompetencije trebale svim građanima pružiti jednake šanse za stalno učenje u društvu znanja, za zapošljavanje i očuvanje zaposlenosti, međugraničnu mobilnost, za razvoj kvalitetne osobnosti i aktivno uključivanje u društvo. Kompetencije nisu samo ključna sastavnica obrazovnih standarda već su temeljna odrednica i strukovnih standarda u području rada. One su zapravo most koji omogućuje prijelaz između područja obrazovanja i područja rada. Obrazovanje za stjecanje kompetencija omogućuje prihvaćanje pojedinaca osposobljenih za obavljanje stručnih poslova u radnim organizacijama (CEDEFOP, 2009). Dakako da taj stav zahtijeva i suradnju između obrazovnih i radnih ustanova te suglasje o specifičnim potrebnim kompetencijama. Težište pri poučavanju pomaknuto je sa sadržaja koje treba prenijeti polaznicima u određenom vremenu na rezultate ili ishode učenja koje je usvojio polaznik, odnosno na postignute kompetencije.

Da bi se kod polaznika razvila određena kompetencija, potrebno je utvrditi: koja su mu znanja potrebna, koje vještine za primjenu znanja, koji stavovi vezani za predmetna znanja, kojim će se metodama i postupcima oni ostvariti, kako će se vrednovati ostvarenost kompetencije te koji su nastavni mediji potrebni za takav proces (Čuić, 2008). Taj je pristup mnogo relevantniji za tržište rada, a i fleksibilniji, jer u obzir uzima uz formalno i neformalno učenje. Iz propisanog i formaliziranog sustava prelazi se na opisni sustav u kojemu pristupnik opisuje što je sve naučio i što sve zna. Općenito se može reći da se obrazovanje usmjereno na svladavanje sadržaja, kakvo smo dosad poznavali, nastoji zamijeniti učenjem usmjerenim na postizanje kompetencija.

2.2.2. Digitalna kompetencija

Digitalna kompetencija uključuje sigurno i kritičko korištenje informacijsko komunikacijske tehnologije (ICT)¹ na poslu, u slobodno vrijeme i u komunikaciji. Ova

¹ Tehnologija informacijskog društva: pružanje usluga koje se temelje na korištenju tehnologija informacije i komunikacije (TIK), interneta, digitalnih sadržaja, elektronskih medija, itd. preko npr. osobnog računala, mobilnog telefona, elektronskog bankomata, elektronske knjige, digitalne televizije, itd.

kompetencija povezane je s logičkim i kritičkim razmišljanjem, s visoko razvijenim vještinama baratanja informacijama i razvijenim vještinama komuniciranja.

Na najosnovnijoj razini, te vještine uključuju korištenje multimedijske tehnologije za pronalaženje, pristup, pohranu, proizvodnju, predstavljanje i razmjenu informacija i komuniciranje i sudjelovanje u Internet mreži (Ala-Mutka, Punieand, Redecker, 2008). Budući da to ima mnoštvo primjena u svakodnevnom životu kao što su aktivnosti učenja i slobodne aktivnosti, potrebne vještine uključuju:

- sposobnost pretraživanja, prikupljanja i procesuiranja (stvaranje, organiziranje, razlikovanje važnog od nevažnog, subjektivno od objektivnog, stvarno od virtualnog) elektronskih informacija, podataka i koncepata i njihovo sustavno korištenje;
- sposobnost korištenja primjerenih pomoćnih sredstava (prezentacija, grafikona, dijagrama, karata) da bi se pribavile, predstavile i razumjele složenije informacije;
- mogućnost pristupa i pretraživanja internet stranica i korištenje internet usluga kao što su debatan forumi i elektronska pošta;
- sposobnost korištenja ICT - a kao potpore kritičkom razmišljanju; kreativnost i inovativnost u raznim kontekstima kod kuće, u slobodno vrijeme i na poslu.
- sklonost korištenju ICT - a u svrhu samostalnog rada i rada u timovima, kritički i misaoni stav pri ocjenjivanju raspoloživih informacija.
- pozitivan stav i osjetljivost za sigurnu i odgovornu upotrebu interneta, uključujući pitanja privatnosti i kulturnih razlika.
- interes za korištenje ICT - a da bi se proširili horizonti sudjelovanjem u zajednici i mrežama u kulturne, društvene i profesionalne svrhe.

Može se zaključiti kako digitalna kompetencija uključuje pouzdanu i kritičku uporabu ICT-a za zapošljavanje, učenje, samorazvoj i sudjelovanje u društvu. Ova široka definicija digitalne kompetencije osigurava potreban kontekst (tj. znanja, vještina i stavova) za obradu podataka, život i učenje u društvu znanja.

2.2.2.1. Istraživanja razvijenosti digitalnih kompetencija u EU

Istraživanja pokazuju da mladi ljudi u Europi posjeduju razvijene osnovne vještine korištenja Interneta (svega 11% osoba od 16-24 godina ne koristi Internet), za razliku od 71% osoba dobi 55-74 godina (Eurostat, 2007). Stupanj obrazovanja je razlikovani faktor - 40% ukupnog stanovništva ne koristi Internet, od čega samo 12% visokoobrazovanih u odnosu na 63% osoba s nižim obrazovanjem ili bez obrazovanja (Chou, Chan, & Wu, 2007).

Istraživanja pokazuju da napredne digitalne kompetencije automatski ne slijede iz mogućnosti korištenja ICT alata. Izazovi koji se odnose na vještine i znanja za mlade i starije korisnike interneta odnose se na:

1. **Privatnost i sigurnost:** visok udio (79%) mladih korisnika interneta nisu oprezni u dijeljenju privatne informacije (Pew / Internet, 2005), a 40% starijih (50 +) korisnika društvene mreže korisnici će dati pravi kontakt podatke on-line (OCLC, 2007). Stoga, važno je uspostavljati znanje i svijest o Internet sigurnosti kod uključivanja u socijalne mreže (Ala-Mutka, 2008).
2. **Etičnost i legalitet:** 32% tinejdžera je bilo izloženo cyberbullyingu (Lenhart, 2007), zbog čega su brojne škole onemogućile pristup servisima socijalnih mreža poput Facebook, MySpace, Twitter i sl. (Ala-Mutka, 2008). Istraživanja pokazuju da je samo 37% studenata svjesno IPR pravila o on-line materijalima (Chou i sur, 2007).

3. **Kritički stav u kreiranju sadržaja** je važno kod zapošljavanja: 22% poslodavaca prati potencijalne zaposlenike na servisima socijalnih mreža. U 21,4% američkih kompanija otkriveno je izlaganje osjetljivih informacija na blogovima ili sličnim alatima od strane zaposlenih, što je dovelo do disciplinskih mjera u većini tvrtki (Cachia, 2008).
4. **Kritički stav u korištenju** Online sadržaji djeluju na formiranje stavova, odlučivanje i aktivnosti (Ala-Mutka, 2008). Tako su istraživanja pokazala da npr. 34% europskih korisnika Interneta su odlučili, na temelju podataka iz bloga, da ne kupuju neki proizvod, 19% da se obrate liječniku ili ne i sl.

III. DIGITALNE KOMPETENCIJE ZA CJELOŽIVOTNO UČENJE U OBRAZOVANJU

Znanost i edukacija bitno određuju kvalitetu ljudskih resursa i važan su čimbenik svih društvenih sustava. U Europi se cjeloživotno učenje tumači kao politika koja odgovara na ekonomske probleme i povećanu nezaposlenost. Digitalne kompetencije otvaraju mogućnosti komuniciranja sa udaljenim i nepristupačnim osobama (u smislu teritorijalne udaljenosti). U današnjim vremenima nije rijetkost niti on-line educiranje (on-line polaganje ispita pa čak stjecanje akademskih titla moguće je putem interneta – ovakav sustav obrazovanja posebno je razvijen u SAD). Stoga, digitalne kompetencije trebaju biti uključene u sve oblike formalnog, neformalnog i neformalnog obrazovanja i usavršavanja, uzimajući u obzir aspekte korištenja ICT-a kao alata za edukaciju ali i za rad i aktivnosti polaznika izvan konteksta obrazovnog programa.

Inovativni pristupi učenju sa svrhom podržavanja digitalne kompetencije podrazumijevaju aktivno uključivanje u proces učenja, promicanje istraživanja i iskustvenog učenja, razvijanje vještina rješavanja problema, razvijanje *soft skills* itd. Iako moramo biti svjesni postojanja rizika koji prate digitalne kompetencije, kao što su sigurnost korištenja interneta u internet obrazovanju, nepouzdanost u identitet osobe koja digitalno komunicira te nepouzdanost u mogućnost provjere usvojenog znanja, moramo odgovorno pristupiti prihvaćanju digitalne komunikacije u sustavu obrazovanja i to prvenstveno iz razloga što ga učenici već samostalno koriste, a sustav ih mora u tom smislu slijediti i biti spreman da im na najbolji mogući način osigura kvalitetno obrazovanje putem njegovog korištenja.

Provođenjem koncepta cjeloživotnog učenja, a isto tako i digitalne kompetencije, kao jedne od ključnih sastavnica kompetencija za cjeloživotno učenje, nastoji se stvoriti svijest o nužnosti aktivnog sudjelovanja u javnom životu i politici (Čuić, 2009). Aktualna financijska kriza postulira kritiku neoliberalizma da se razumijevanje cjeloživotnoga učenja shvati kao proces “pedagogizacije egzistencije”, koja omogućuje pojedincima preživljavanje na tržištu rada (Machala, 2009). U tom kontekstu, digitalna kompetencija treba biti prioritet u razvoju strategije cjeloživotnog učenja, kroz uspostavljanje sustavne strategije za obrazovanje i stručno usavršavanje, kao i usluge podrške i ugradnju digitalnih alata u institucionalno okruženje za učenje.

LITERATURA

1. Ala-Mutka, K. (2008). Social Computing: Use and Impacts of Collaborative Content. IPTS Exploratory Research on Social Computing. Institute for Prospective Technological Studies (IPTS), JRC, European Commission, forthcoming.
2. Ala-Mutka, K., Malanowski, N., Punie, Y. & Cabrera, M. (2008). Active Ageing and the Potential of ICT for Learning. Institute for Prospective Technological Studies (IPTS), JRC, European Commission. EUR 23414 EN. <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=1659>
3. Ala-Mutka, K., Punieand, Y., Redecker, C., (2008). Digital Competence for Lifelong Learning, European Commission, Joint Research Centre, Institute for Prospective Technological Studies
4. Cachia, R. (2008). Social Computing: The Case of Social Networking. IPTS Exploratory Research on Social Computing. Institute for Prospective Technological Studies (IPTS), JRC, European Commission, forthcoming.
5. CareerBuilder (2008). Press release September 10, 2008, retrieved November 5, 2008, from.
6. Chou, C., Chan, P.-S. & Wu, H.-C. (2007). Using a two-tier test to assess students' understanding and alternative conceptions of cyber copyright laws. *British Journal of Educational Technology*, 38(6), 1072–1084.
7. ComScore (2007). Press release October 10, 2007, retrieved November 5, 2008, from: <http://www.comscore.com/press/release.asp?press=1801>
8. Čuić, B. (2008) Politika cjeloživotnog učenja u Europskoj uniji i Hrvatskoj s posebnim osvrtom na djelovanje narodnih knjižnica, diplomski rad, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet, Preddiplomski studij informatologije
9. European Parliament and the Council (2006). Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. Official Journal of the European Union, L394. available at: Eurostat, data accessed from the Eurostat database at <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/>
10. Machala, D. (2009) Ishodi učenja u nacionalnom programu trajne izobrazbe knjižničara, Cjeloživotno učenje knjižničara - ishodi učenja i fleksibilnost, 2009 iz: <http://www.nsk.hr/CUK/cuk.pdf>

url:

http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf

http://www.careerbuilder.com/share/aboutus/pressreleasesdetail.aspx?id=pr459&sd=9/10/2008&ed=12/31/2008&cbRecursionCnt=2&cbid=2ece1ba5ca224298adebb8cdc4994e70-279121665-J2-5&ns_siteid=ns_xx_g_CareerBuilder.com_res_