

Kvaliteta hrvatskog obrazovanja



UDK: 37.013.2
Prethodno priopćenje
Priljeno: 25. 8. 2009.

Dr. sc. Nikola Pastuović, *professor emeritus*¹

Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu
npastuovic@mail.inet.hr

Sažetak

U radu se problematizira odnos između konceptata društva znanja i kvalitete obrazovanja. Kvaliteta obrazovanja se operacionalizira kao kvaliteta obrazovnih ishoda. Pokazatelji kvalitete nacionalnog osnovnoškolskog sustava su: nacionalni prosjek obrazovnih postignuća na skalama prirodoslovne, matematičke i čitalačke pismenosti, veličina razlika u školskim prosjecima na skalama pismenosti unutar zemlje te veličina povezanosti obiteljske sredine s nacionalnim prosjekom, međuškolskim razlikama i individualnim razlikama u postignućima unutar škola. Prikazani su i interpretirani rezultati što su ih postigli petnaestogodišnji učenici hrvatskih škola u međunarodnom istraživanju kvalitete obrazovanja 2006. godine (PISA, 2006.).

Ključne riječi

Društvo znanja, kvaliteta obrazovanja, socijalni kapital, kulturni kapital, obiteljska sredina.

¹ Nikola Pastuović objavio je 10-ak knjiga i 15 poglavlja u knjigama te oko 130 znanstvenih i stručnih članaka. Bio je voditelj 12 znanstvenih projekata i jedan od utemeljitelja nekoliko znanstvenih i strukovnih udruga i organizacija. Primio je nekoliko nagrada: 1982. godišnju nagradu "Ivan Filipović" za znanstveni rad u području obrazovanja odraslih, 1987. Nagradu grada Zagreba za knjigu "Edukološka istraživanja", 1999. Psihologijsku nagradu "Ramiro Bujas" za znanstveno djelo "Edukologija" i više drugih domaćih i međunarodnih priznanja.

Odnos između kvalitete obrazovanja i društva znanja

Unaprjeđivanje kvalitete obrazovanja prioritet je suvremene prosvjetne politike u razvijenim zemljama. Obrazovanje je, naime, jedan od glavnih čimbenika kvalitete ljudskog kapitala², koja je pak odlučujuća za međunarodnu kompetitivnost nacionalnog gospodarstva i održivi razvitak (*Education Policy Analysis*, 2002.). Društvo u kojemu se razvitak temelji na proizvodnji novoga znanja i primjeni postojećeg, naziva se društvom znanja. Premda koncept društva znanja, a ni koncept kvalitete obrazovanja, nije jednoznačno definiran, prosvjetni političari svojim javnim iskazima poručuju da put u društvo znanja vodi izravno preko kvalitetnog obrazovanja, jednako kao što su šezdesetih godina prošlog stoljeća smatrali da je put u društvo blagostanja u zemljama u razvoju (nerazvijenim zemljama) zajamčen visokim ulaganjima u školstvo. To su gledališta tada temeljili na otkrićima američkih ekonomista obrazovanja koji su utvrdili da je oko 27% gospodarskog rasta SAD-a u pedesetogodišnjem razdoblju objašnjivo ulaganjima u školstvo (Carnoy, 1995.). Slijedilo je razočaranje jer se investicije u školstvo, i veće od 10% bruto domaćeg proizvoda, nisu vratile, što se uglavnom tumači kontekstualnim čimbenicima, tj. nesposobnošću i nespremnošću društva da prikladno iskoristi obrazovane ljude.

Fägerlind i Saha (1989.) u svojem su kapitalnom djelu *Obrazovanje i nacionalni razvoj* objasnili o čemu ovise materijalne i nematerijalne koristi od obrazovanja. Osim o kvaliteti obrazovanja, ovise o obilježjima pojedinih podsustava društva kojima su izlazi iz obrazovanja namijenjeni te o međudjelovanjima između pojedinih društvenih podsustava. Budući da su glavni društveni podsustavi gospodarstvo, politika i kultura, učinci obrazovanja i društvena korist od njega ovise o tome koliko je ekonomija usredotočena na proizvode s visokom dodanom vrijednosti (velikim udjelom znanja u proizvodu), koliko je politika za takvu proizvodnu orijentaciju osigurala primjerene poticaje i institucionalni okvir te o tome kako dominantni vrijednosni sustav stanovništva na takve razvojne procese djeluje: podupire li ih ili otežava.

Svrha je ovoga uvoda upozoriti na to da je odnos između kvalitete obrazovanja i razvitka društva znanja složen i da nije linearan te da kvalitetno obrazovanje ne

² Ljudski kapital se definira kao “znanja, vještine, kompetencije i svojstva objedinjena u osobama što olakšavaju stvaranje osobnog, društvenog i ekonomskog blagostanja” (*Education Policy Analysis*, 2002., 119). Pod svojstvima, koja nisu obrazovanost, misli se na zdravlje i sposobnosti pojedinca (tjelesne i psihičke), jer su i to osobine o kojima ovisi kapacitet za stvaranje blagostanja.

vodi u društvo znanja bezuvjetno, nego uvjetno. Doprinos obrazovanja razvitku društva znanja ovisi o tome koliko pojedine komponente nacionalnog razvitka, ustrojenog od gospodarske, političke i kulturne dimenzije, djeluju sinergično, a ne antagonistično, te o tome je li stvarna (a ne samo deklarativna) svrha nacionalnog razvitka doprinos unaprjeđivanju kvalitete življenja svih slojeva stanovništva. No budući da je *kvalitetno obrazovanje za sve* preduvjet uspostavi i funkcioniranju društva znanja, pozabavit ćemo se kvalitetom hrvatskog obrazovanja i čimbenicima o kojima ona ovisi. Pritom je nužno najprije odrediti sâm koncept kvalitete obrazovanja jer se on može različito shvaćati.

Oblici obrazovanja

Gledišta o tome što je kvalitetno obrazovanje ponajprije ovise o tome što se podrazumijeva pod samim obrazovanjem.³ Zajedničko je svim interpretacijama obrazovanja da se njime označuje organizirano, odnosno namjerno učenje. Neka se pak aktivnost smatra organiziranom onda kada je namjerna, što znači da postoji osviješten cilj koji se njome želi postići te da unutar nje postoji podjela poslova što se odnose na pripremu, izvođenje i vrjednovanje rezultata dotične aktivnosti. Prema stupnju organiziranosti obrazovanja moguće je razlikovati više oblika obrazovanja (Pastuović, 2008.). To su: formalno obrazovanje (školovanje), neformalno obrazovanje i samoobrazovanje (samoobrazovanje se ubraja u organizirano učenje samo po tome što je namjerno, tj. subjekt koji uči ima osviješten cilj). Osim kroz te oblike, uči se i neorganizirano. Neorganizirano, odnosno nenamjerno učenje je iskustveno učenje koje ima važnu ulogu u učenju kognitivnih, a pogotovo

³ U ovome članku *obrazovanje* rabimo kao viši rodni pojam koji uključuje i *odgoj*, što nije posve terminološki korektno jer obrazovanje i odgajanje označuju organizirano učenje sadržaja koji su različiti. Obrazovanjem se organizirano uče znanja i psihomotorne vještine, a odgojem se organizirano uče sadržaji u kojima čuvstvena i/ili voljna sastavnica prevladavaju nad kognitivnom pa su sadržaji odgoja vrijednosti, gledišta i navike. U hrvatskom jeziku postoji riječ koja obuhvaća ta dva koncepta, ali se ona ne rabi u tome smislu. To je *osposobljavanje*. Naime, i obrazovanjem i odgojem osobu se za nešto osposobljava. U nas je, međutim, termin poprimio uže značenje (stjecanje praktičnih vještina) pa će se radije rabiti pohrvaćena međunarodnica *edukacija* negoli osposobljavanje. Kada se pak tuđicu (*edukaciju*) želi zamijeniti hrvatskom riječju, onda se u općoj javnosti, u zakonima i akademskoj zajednici (osim u pedagogiji) prednost daje *obrazovanju*. Konceptualna prednost obrazovanja kao višeg rodnog pojma pred odgojem je u tome što obrazovati izvorno znači formirati (obraz), dakle pojedinčeva osobnost koja uključuje i kognitivno i moralno područje.

afektivnih sadržaja. Iskustveno učenje se u međunarodnoj literaturi naziva informalnim učenjem, u koje neki autori uključuju i samoobrazovanje, pa se u tome slučaju, s obzirom na organiziranost učenja, ono dijeli na formalno i neformalno obrazovanje te iskustveno učenje. Iskustveno učenje osobito je zastupljeno u afektivnom učenju odraslih. Odrasli ljudi uče i mijenjaju svoje vrijednosti, gledišta i navike uglavnom iskustveno, a ne namjerno, pa se zbog toga o odgoju odraslih i ne govori.

Prema tome, kada govorimo o obrazovanju, trebalo bi specificirati na koji oblik obrazovanja mislimo. Pogrešno je, naime, poistovjećivati obrazovanje sa školovanjem, jer je koncept obrazovanja širi od školovanja. Budući da cijeloga života treba učiti, ali se cijeloga života ne može ići u školu, trajno se uči kombinacijom formalnog i neformalnog obrazovanja, samoobrazovanjem i informalnim učenjem. Svi su oblici učenja obuhvaćeni konceptom cjeloživotnog učenja. U ovome se članku bavimo kvalitetom formalnog obrazovanja u Hrvatskoj, tj. kvalitetom hrvatskog školstva s težištem na osnovno obvezno obrazovanje jer je njegova obuhvatnost i kvaliteta preduvjet razvitka društva znanja. U društvu znanja teži se što manjim razlikama u osposobljenosti ljudi za radne i društvene uloge, a to se postiže kvalitetnim osnovnim obrazovanjem jer je od svih stupnjeva formalnog obrazovanja jedino ono jednako namijenjeno svima. Prema tome, pod obrazovanjem u ovome kontekstu mislimo na sustav osnovnog obveznog obrazovanja.

Obrazovanje kao sustav

Školovanje je najorganiziraniji oblik obrazovanja. Programi i udžbenici, zgrade i oprema, obrazovanje učitelja, način vrjednovanja postignuća i trajanje pojedinih stupnjeva školovanja elementi su što su temeljito pripremljeni, propisani i nadzirani. Budući da su međusobno usklađeni, oni su sustav. S obzirom na to da je obrazovanje sustav, pri njegovoj se analizi i unaprjeđivanju njegove kvalitete može primijeniti sustavski pristup (Ballantine, 1989.). Sustavski pristup je konceptualni okvir za analizu bilo kojega entiteta što je sastavljen od više elemenata ili dijelova koji su u međudjelovanju. Ako je sustav spregnut sa svojom okolinom s pomoću povratne veze, riječ je o otvorenom sustavu pa se pri njegovoj raščlambi primjenjuje model otvorenog sustava (*open systems approach*). Sustavski pristup omogućuje da se jednoznačno definira pojam kvalitete obrazovanja i čimbenici o kojima ona ovisi te tako izbjegne pojmovna zbrka što vlada u tome području istraživanja.

Sastavnice ili elementi obrazovnog sustava su: 1. obrazovna organizacija (škola), 2. ulazi u obrazovnu organizaciju (*inputs*), 3. izlazi (*outputs*) i ishodi (*out-*

comes) iz obrazovne organizacije, 4. okolina obrazovne organizacije, 5. učinci (*effects*) obrazovnih izlaza i ishoda na okolinu obrazovanja što se utvrđuju povratnom vezom (*feedback*). **Obrazovnu organizaciju** čine *ljudi* koji su u njoj zaposleni, njezina *struktura* (nadležnosti, odnosno podjela rada) kojom se reguliraju odnosi među ljudima u organizaciji i transformacijski *proces*i kojima se ulazi u organizaciju pretvaraju u željene izlaze i ishode. **Ulazi** u obrazovnu organizaciju su učenici (njihove kognitivne i voljne osobine) koji nisu osposobljeni te sredstva (resursi) što su nužna za uspješno odvijanje transformacijskih procesa. Glavni resursi su osposobljenost učitelja, programi i udžbenici, zgrade i oprema, novac i drugi. **Transformacijski procesi** u obrazovnoj organizaciji su učenje i poučavanje (to su procesi po kojima se obrazovna organizacija razlikuje od drugih vrsta organizacija) te organizacijski procesi što su zajednički svim organizacijama i služe kao potpora osnovnom procesu. To su: procesi odlučivanja i upravljanja, komunikacijski procesi, nadzor, procjenjivanje uspješnosti zaposlenika, njihovo trajno usavršavanje i napredovanje, međuljudski odnosi, savjetovanje, kultura i ozračje što vlada u organizaciji. **Izlazi iz obrazovne organizacije** iskazuju se brojem učenika koji su s uspjehom završili školsku godinu i podacima o osipanju tijekom obrazovnog procesa (trajanjem i postotkom učenika koji završavaju određeni stupanj obrazovanja). Izlazi su kvantitativni izraz obrazovne produkcije. **Obrazovni ishodi** su obrazovna (i odgojna) postignuća učenika na kraju obrazovanja. To su znanja, psihomotorne vještine, vrijednosti, gledišta i navike što su rezultat djelovanja škole. Ishodi su izraz kvalitete obrazovne produkcije. **Okolina škole** (obrazovnog sustava) je neposredna i posredna. Neposredna je okolina lokalno socijalno (demografsko), kulturno, ekonomsko i političko okruženje te zemljopisna i ekološka obilježja okoline. Posrednu okolinu škole čini obrazovni sustav zemlje (i način njegova upravljanja) te obilježja gospodarstva, politike i kulture zemlje, a sve više i djelovanje međunarodnih organizacija. **Povratna veza** je sustav za prikupljanje informacija o izlazima, ishodima i učincima obrazovanja na pojedine dijelove okoline obrazovanja. Ona se ostvaruje internom i eksternom evaluacijom obrazovanja i praćenjem kretanja obrazovnih ishoda (završenih učenika i njihovih karijera) u okolini obrazovanja.

Što je “dobra škola”?

Shvaćanja o tome što je kvalitetno obrazovanje ili “dobra škola” mijenjalo se tijekom vremena. Tradicionalno je razumijevanje “dobre škole” bilo ono prema kojemu je kvalitetna škola ona s visokom razinom resursa, odnosno s visokim

pedagoškim standardom i intenzivnim procesima. Smatralo se samorazumljivim da će škola s višom razinom resursa i intenzivnijim procesima ostvarivati viša obrazovna postignuća nego škola s nižom razinom resursa i manje intenzivnim procesima. Takva je pretpostavka dovedena u pitanje istraživanjima ekonomista obrazovanja tijekom osamdesetih godina prošlog stoljeća. Utvrđeno je da “u industrijaliziranim zemljama varijabilitet u školskim resursima nije pozitivno koreliran s varijabilitetom obrazovnih postignuća. Stvarno, u većini razvijenih zemalja, korelacija između input i output varijabli je bila blizu ničiti” (Postlethwaite, 2004., 11).⁴ Suvremeno pak razumijevanje kvalitete obrazovanja stavlja težište na kognitivna i afektivna postignuća učenika, a ne više na ulaze (resurse) i intenzitet pojedinih transformacijskih procesa u obrazovnoj organizaciji. U takvom konceptu kvalitete obrazovanja ulazi i procesi imaju status čimbenika kvalitete operacionalizirane s pomoću izlaza, ishoda i učinaka (Pigozzi, M. J., 2006.).

Motreći obrazovni sustav s pomoću otvorenog sustavskog pristupa, nužno je razlikovati izlaze, ishode i učinke jer korelacija između njih ne mora biti visoka. U nekim situacijama može biti i negativna. Poznato je da naglo omasovljivanje i smanjivanje osipanja u nekom stupnju obrazovanja (povećanje izlaza) vodi padu standarda resursa ispod nužne razine i tako padu kvalitete ishoda. U nas je, primjerice, ekspanzija visokog obrazovanja, uz ograničen broj kvalitetnih sveučilišnih i veleučilišnih nastavnika, dovela u pitanje kvalitetu visokoškolske nastave. S druge strane visoka razina izlaza (broja svršenih učenika i studenata) i uz zadovoljavajuću razinu ishoda (usvojenih znanja, vještina i gledišta) još ne jamči očekivani doprinos pojedinim aspektima društvenog razvitka. Ako znatan broj dobrih studenata nakon diplomiranja traži i nalazi posao izvan zemlje, a oni koji ostaju ne nalaze zaposlenje u struci ili su suboptimalno iskorišteni u poduzećima u kojima su se zaposlili, ekonomska i društvena korist od obrazovanja bit će mala. Iz toga se vidi da korist od obrazovanja ovisi o tome koliko su pojedine politike

⁴ Takva korelacija, što je dobivena na relativno visokoj razini resursa, ne dokazuje da resursi kao takvi nisu važni, nego to da kada dostignu određenu razinu, drugi čimbenici ishoda postaju važniji. Neki se od njih odnose na obilježja škole, a drugi na osobine učenika. Udžbenici su klasičan primjer koji ilustrira kako opada doprinos nekog resursa ishodima. Ako nema udžbenika za neki predmet, postignuće učenika je nisko. Ono raste s prvim udžbenikom, no daljnje povećanje broja udžbenika ne pridonosi više porastu postignuća. Slično je i s novčanim inputima na nacionalnoj i međunarodnoj razini. Irska i Koreja su među najuspješnijim zemljama po obrazovnim postignućima, a troše znatno manje dolara po učeniku od, primjerice, Italije koja troši gotovo dvostruko više.

društvenog razvitka usklađene s naprednom prosvjetnom politikom. No da se vratimo osnovnom pitanju: kakva je kvaliteta hrvatskog obrazovanja?

Dva aspekta kvalitete nacionalnog obrazovnog sustava

O tome kakva je kvaliteta hrvatskog školstva u nas postoje veoma različita mišljenja. Ona variraju u rasponu od veoma pozitivnih do skeptičnih. Pozitivna se pozivaju na međunarodne uspjehe naših učenika na olimpijadama znanja, dok kritička upozoravaju na lošu obrazovnu strukturu aktivnog stanovništva, na strukturnu neusklađenost obrazovnih izlaza s potrebama gospodarstva i nedostatnu osposobljenost učenika za primjenu teorijskih znanja u praksi. Takva raznolikost mišljenja pokazuje kako ona ne mogu poslužiti kao valjani indikatori kvalitete obrazovanja. Objektivniji su rezultati vanjskog vrjednovanja obrazovnih ishoda što se provodi na kraju osnovnog i srednjeg obrazovanja. Podatci dobiveni testovima znanja uistinu su objektivniji od subjektivnih procjena i uglavnom su valjani za utvrđivanje relativnog uspjeha učenika pojedine škole u odnosu na istovrsne druge naše škole.

No na temelju tih podataka ne može se zaključiti kakva je kvaliteta našega školskog sustava u odnosu na sustave drugih zemalja. A upravo su oni najzanimljiviji. Naime, u uvjetima globalizacije, u kojima se nacionalna gospodarstva natječu na svjetskom tržištu, obrazovanje treba osposobiti nacionalne ekonomije za međunarodnu utakmicu pa su s toga gledišta relevantni podatci o kvaliteti obrazovanja što se dobivaju međunarodnim komparativnim istraživanjima izlaza i kvalitete obrazovnih ishoda. Oni mogu poslužiti kao osnova za racionalno vođenje obrazovne politike koja je usmjerena na jačanje međunarodnog položaja neke zemlje u globaliziranom svijetu.⁵ Ne smatra se razumnim voditi obrazovnu politiku bez procjene postojeće efikasnosti u postizanju glavnih ciljeva zajedničkih različitim zemljama.

No i rezultati na olimpijadama znanja postignuti su u međunarodnoj konkurenciji pa zašto onda ne bi bili valjano mjerilo kvalitete sustava koji je iznjedrio međunarodne prvake? Evo zašto oni to ne mogu biti. Najkraće, oni nisu repre-

⁵ Razumije se, takvo gledište može biti nijekano s antiglobalističke vrijednosne pozicije kao i sa svake druge normativne pozicije. Jer, uistinu, kakav je uopće smisao i kakva je korist od globalizacije? Ne donosi li ona možda više štete nego koristi, i to ne samo manje razvijenima? Vode li kompeticija i gospodarsko nadmetanje napretku u kvaliteti ljudskog življenja? Što je uopće "napredak" i treba li mu težiti, pogotovo kada ga se operacionalizira s pomoću stopa gospodarskog rasta? To su legitimna metapitanja što dolaze izvan znanstvenog prostora u kojemu se krećemo.

zentativni za učeničku populaciju iz koje takvi prvaci dolaze. Jednako kao što broj medalja sa zimskih olimpijada i svjetskih skijaških prvenstava, što ih je za Hrvatsku osvojila jedna skijaška obitelj i po kojima je Hrvatska daleko ispred svojega zapadnog susjeda, nije mjerilo rasprostranjenosti skijaškoga sporta i prosječne razine skijaške vještine hrvatskih građana. Za razvitak društva znanja bitno je da nacionalni prosjek pojedinih vrsta pismenosti bude što veći, a varijabilitet prosječnih rezultata pojedinih škola oko nacionalnog prosjeka i utjecaj socioekonomskog položaja obitelji na školski uspjeh učenika što manji. Zašto?

U društvu znanja, ako ga razumijemo kao društvo kojemu je svrha visoka razina kvalitete življenja svih građana,⁶ a ne samo kao ekonomski konkurentnu zajednicu, opasna je podjela građana na neosposobljene i osposobljene. Ne samo zato što je poželjno da svi građani kao osobe budu što ostvareniji i profesionalno kompetentniji, nego i zato što društvo ne može napredovati i građani ne mogu živjeti kvalitetno (zadovoljavati egzistencijalne ekonomske, socijalne i samoostvarujuće potrebe) ako nisu osposobljeni za prakticiranje demokracije (za aktivno građanstvo), konzumiranje ljudskih prava i obnašanje drugih neprofesionalnih uloga (obiteljskih, zdravstvenih, ekoloških, rekreativnih i drugih). Pogotovo je za zemlje s malobrojnim stanovništvom važno da što bolje iskoriste sve svoje ljudske potencijale i da se ne zadovolje formiranjem obrazovne elite jer bez toga neće u globaliziranom okruženju biti održive. Međunarodni uspjesi pojedinaca mogu nas ispunjavati ponosom, oni pridonose imidžu zemlje, ali nas ne smiju zadovoljiti ako nisu praćeni širokom bazom dobrih rezultata učenika u svim dijelovima Hrvatske.

Zbog toga su za procjenu kvalitete nacionalnog obrazovnog sustava relevantne dvije skupine pokazatelja: 1. prosječna nacionalna čitalačka, matematička i prirodoslovna pismenost⁷ i 2. stupanj ujednačenosti obrazovnih postignuća pojedinih škola oko nacionalnog prosjeka i veličina utjecaja socioekonomskih čimbenika na obrazovna postignuća. Što su razlike između školskih prosjeka manje i što je utjecaj ekonomskog, socijalnog i kulturnog statusa obitelji na uspjeh učenika ma-

⁶ Društvo znanja trebalo bi biti sinonim za razvijeno društvo. Prema humanističkom poimanju, na koje se svi utjecajni društveni akteri pozivaju, razvijeno je ono društvo u kojemu što više ljudi živi "dobro", tj. kvalitetno. No, što je to "dobar" život? Dobro, tj. kvalitetno žive pojedinci koji su zadovoljni, pri čemu zadovoljstvo životom ovisi o tome koliko su sve važne potrebe osobe, tj. socijalne i samoostvarujuće, a ne samo materijalne, zadovoljene (Sirgy, 1987.).

⁷ "Inovativni koncept pismenosti" odnosi se na sposobnost učenika da primijene znanja i vještine iz ključnih predmetnih područja i da analiziraju, logički zaključuju i djelotvorno komuniciraju kod postavljanja, rješavanja i interpretiranja problema u različitim situacijama (Braš Roth i sur., 2007., 3).

nji, sustav se smatra boljim. To je znak da su uvjeti učenja diljem zemlje ujednačeni te da nizak socioekonomski status obitelji obrazovno ne hendikepira učenike iz takvih obitelji. U tome slučaju se ljudski potencijali zemlje bolje iskorištavaju. Ako dvije zemlje postižu podjednake nacionalne prosjeke, primjerice Austrija i Island (pri čemu je austrijski prosjek u znanju iz prirodoslovlja nešto viši), boljim se smatra islandski sustav jer su razlike među islandskim školama i utjecaj ekonomskog, socijalnog i kulturnog statusa roditelja na školski uspjeh učenika u Islandu mnogo manji nego u Austriji. Drugim riječima, islandski sustav je bolji zato jer bolje iskorištava ljudske potencijale islandske djece, što je za osobni razvitak i održivost malobrojne islandske nacije osobito važno.

Komparativna istraživanja kvalitete obrazovanja

Međunarodna komparativna istraživanja obrazovnih postignuća učenika provode se na dostatno velikim reprezentativnim uzorcima s pomoću testova koji mjere ostvarivanje kognitivnih i afektivnih ciljeva obrazovanja zajedničkih različitim zemljama. Takva su istraživanja započela već šezdesetih godina prošloga stoljeća prema metodologiji razvijenoj u Međunarodnoj udruzi za mjerenje obrazovnih postignuća (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* — IEA) u koju je danas učlanjeno šezdesetak zemalja. Najpoznatija su međunarodna istraživanja kvalitete obrazovanja što su provedena u posljednjih petnaestak godina, poznata pod skraćenicama TIMSS (*Third International Mathematics and Science Study*), SACMEQ (*Southern and Eastern Consortium for Monitoring Educational Quality*) i PISA (*Programme for International Student Assessment*). TIMSS istražuje nacionalna obrazovna postignuća u matematici i prirodoslovlju na kraju srednjeg obrazovanja. SACMEQ se bavi obrazovnim postignućima učenika na kraju šestogodišnjeg primarnog obrazovanja u afričkim zemljama. PISA pak ispituje kognitivna i afektivna postignuća (gledišta) petnaestogodišnjaka, odnosno učenika na kraju osnovnog obrazovanja. To je ujedno jedino međunarodno istraživanje obrazovnih postignuća u koje se 2006. godine uključila i Hrvatska pa je stoga za ocjenu kvalitete našega osnovnog školstva i jedino relevantno.

Obilježja i rezultati *Programa za međunarodnu procjenu učenika* u nas su podrobno opisani u publikaciji *PISA 2006., Prirodoslovne kompetencije za život* (Braš Roth i sur., 2008.), a uvid u razvitak projekta može se dobiti na adresi www.pisa.oecd.org od njegove prve aplikacije 2000. godine. Istraživanjem su obuhvaćeni reprezentativni uzorci petnaestogodišnjih učenika u zemljama članicama

Organizacije za ekonomsku suradnju i razvoj (OECD) i 27 zemalja partnera što su se pridružile posljednjem ciklusu istraživanja provedenog 2006. godine. Ukupno je u istraživanju sudjelovalo 57 zemalja. PISA-om se ispituju tri vrste pismenosti: čitalačka, matematička i prirodoslovna, odnosno osposobljenost učenika da primijene stečena teoretska znanja iz tih područja u realnim životnim situacijama. Osim toga, PISA-om su prikupljeni neki podatci koji omogućuju objašnjenje nacionalnih razlika i razlika u postignućima škola i pojedinaca, što planerima obrazovne politike može koristiti pri racionalnom donošenju odluka o eventualnim promjenama obrazovnog sustava.

Hrvatska u međunarodnoj usporedbi nacionalnih prosjeka

Kao što je rečeno, kvaliteta osnovnoškolskog obrazovanja neke zemlje prosuđuje se prema dvjema skupinama kriterija: 1. prema prosjeku rezultata što ga učenici neke zemlje postižu u testovima pojedinih pismenosti i 2. prema veličini međuškolskih razlika u pojedinim pismenostima unutar određene zemlje i veličini utjecaja socioekonomskog položaja obitelji na obrazovna postignuća. Što je nacionalni prosjek viši, što su međuškolske razlike manje i djelovanje socioekonomskog čimbenika slabije, to je osnovnoškolski sustav zemlje bolji. Pa da najprije pogledamo kako je Hrvatska uspjela prema prvom kriteriju kvalitete, tj. kako je pozicionirana na ljestvici zemalja u pojedinim pismenostima. Poredak zemalja sudionica u istraživanju 2006. godine na skalama prirodoslovne, matematičke i čitalačke pismenosti prikazan je u izvješću *Nacionalnog centra za vanjsko vrednovanje obrazovanja PISA centra* (Braš Roth i sur., 2007., 7), a svi podatci dobiveni PISA-om dostupni su na adresi: www.pisa.oecd.org na službenim OECD-ovim stranicama. Uglavnom, hrvatski su učenici postigli ispodprosječne rezultate u svim područjima procjene. No negdje su se sasvim približili međunarodnom prosjeku, kao u prirodoslovnoj pismenosti, gdje su na vrhu skupine ispodprosječnih zemalja. Najlošije su rezultate postigli u matematičkoj pismenosti, gdje se nalaze u sredini skupine ispodprosječnih zemalja. U području čitalačke pismenosti hrvatski se učenici nalaze u gornjoj trećini ispodprosječne skupine zemalja.

Kako ocijeniti postignuća hrvatskih učenika? Treba li ocjenu temeljiti na popisu zemalja koje su postigle lošije rezultate, ili na popisu onih koje su postigle bolje rezultate pa biti razočaran time što su bolje neke tranzicijske zemlje koje su u nedavnoj prošlosti bile nerazvijenije od nas?⁸ Znanstveno je korektna ona inter-

⁸ Možda bi bilo najkorektnije usporediti se s tranzicijskim zemljama. U tome slučaju Hrvatska se nalazi u sredini pa ima razloga za relativno (ne)zadovoljstvo, ali i za produbljenu analizu čimbe-

pretacija koja nije interesno uvjetovana i koja rabi sve raspoložive podatke relevantne za objašnjenje istraživane pojave. Ako se postojeće stanje želi poboljšati, potrebna je cjelovita, a ne djelomična slika stanja, što može dovesti do pogrešnih zaključaka.

Za odlučivanje o eventualnim interventnim mjerama nisu dostatni podatci o relativnoj (ne)efikasnosti sustava. Nužni su dodatni podatci koji objašnjavaju rezultate deskriptivne statističke analize (nacionalni prosjek, raspršenje školskih prosjeka oko nacionalnog i djelovanje socioekonomskih čimbenika na uspjeh učenika). To su informacije o uzročno-posljedičnim odnosima među varijablama koje tvore konstrukt kvalitete. Konkretnije, potrebni su odgovori na pitanje: koji ulazi i koji procesi u osnovnoškolskom sustavu su odgovorni za ostvarene obrazovne ishode i koja su strukturna obilježja sustava kritična? U navedenoj studiji (Braš Roth i sur., 2007.; 2008.) postoji nekoliko važnih podataka koji mogu pomoći objasniti hrvatsku poziciju u poretku nacionalnih prosjeka. To su podatci o povezanosti rezultata na skali pojedinih pismenosti s tipom školskog programa i podatci o njihovoj povezanosti sa socioekonomskim i kulturnim statusom roditelja. Tako su najuspješniji učenici gimnazija, nakon njih slijede učenici umjetničkih škola, pa četverogodišnjih strukovnih, obrtničkih, industrijskih i na kraju učenici koji su svladali program niže stručne spreme. Osim toga, učenici čiji roditelji imaju viši ekonomski, socijalni i kulturni status, postižu prosječno bolje rezultate na skalama čitalačke, matematičke i prirodoslovne pismenosti.

Objašnjenje povezanosti obrazovnih ishoda s tipom programa

Pozitivna korelacija između obrazovnih ishoda i vrste školskog programa te pozitivna korelacija između uspjeha na testovima i socioekonomsko-kulturnog statusa roditelja može se objasniti onim strukturnim obilježjima našega osnovnoškolskog sustava o kojima ovise neki važni ulazi u sustav (programi i osposobljenost učitelja) te efikasnost poučavanja. To su trajanje općeg obveznog obrazovanja (trajanje osnovne škole) i institucionalni uvjeti za realizaciju nastave koja je više “usmjerena na učenika”. Takvim je, naime, tipom nastave moguće donekle kompenzirati nepoželjno djelovanje niskog socioekonomskog statusa obitelji učenika i tako ujedno povećati nacionalni prosjek jer se nastavom usmjere-

nika svojega postignuća. Produbljeni uvidi u te čimbenike mogu biti podloga da se u sustav uvedu neke korisne promjene.

nom na učenika više aktualiziraju potencijali svih učenika, a ne samo onih koji imaju slabiju obiteljsku obrazovnu potporu.

Pod strukturom formalnog obrazovanja se misli na broj i na trajanje pojedinih stupnjeva školovanja, na broj i vrstu smjerova postprimarnog obrazovanja, na mehanizme što osiguravaju horizontalnu i vertikalnu prohodnost kroz sustav te na vrijeme i način provođenja tzv. vanjske diferencijacije učenika (vanjska diferencijacija se sastoji od usmjeravanja učenika u program koji osposobljava za nastavak obrazovanja — gimnazijski program ili programe koji osposobljavaju za rad — strukovni programi). Na obrazovna postignuća petnaestogodišnjaka, dakako, djeluju strukturna obilježja osnovnog obrazovanja od kojih su najvažnije trajanje osnovnog i primarnog obrazovanja i vrijeme provođenja vanjske diferencijacije.⁹

Trajanje osnovne škole djeluje na pojedine pismenosti neposredno; što je općeobrazovni program intenzivniji (izvodi se kroz više sati nastave), uspjeh na skalama pismenosti je veći. O tome u kojoj su pak mjeri ostvareni uvjeti za izvođenje nastave usmjerene na učenika ovisi koliko će tzv. pozadinski čimbenici, tj. ulazne razlike u ljudskom, socijalnom i kulturnom kapitalu obitelji moći biti kompenzirane.

Kao što je poznato, u nas osnovno obrazovanje traje osam, a ne devet godina, što je preporučeno i dominantno trajanje osnovnog obrazovanja u razvijenim zemljama (*International Standard Classification of Education*, PISA, 1997.). Budući da se PISA provodi na uzorcima petnaestogodišnjaka, hrvatski su učenici, osim gimnazijalaca, u odnosu na učenike većine drugih zemalja, zaknuti za jednu godinu općeg obrazovanja. Svega je 27% hrvatskih učenika koji su sudjelovali u istraživanju bilo obuhvaćeno devetogodišnjim općeobrazovnim programom. Budući da su zadaci za procjenu pismenosti općeobrazovnog tipa, naši učenici koji su nakon završetka osmogodišnje osnovne škole nastavili neki negimnazijski program s manjim udjelom općeobrazovnih sadržaja, bili su hendikepirani u odnosu

⁹ Prema *Međunarodnoj standardnoj klasifikaciji obrazovanja* (ISCED — 1997.) osnovno obrazovanje (*basic education*) ima dvije razine ili dva stupnja. Prva razina je primarno obrazovanje (*primary education*) ili prvi stupanj osnovnog obrazovanja. Primarno obrazovanje se izvodi u režimu razredne nastave. Preporučeno trajanje primarnog obrazovanja je 6 godina (od 27 zemalja Europske unije samo u Austriji, Njemačkoj, Litvi, Mađarskoj i Slovačkoj primarno obrazovanje traje 4 godine).

Druga razina osnovnog obrazovanja je niže srednje obrazovanje (*lower secondary education*) ili drugi stupanj osnovnog obrazovanja. Niže srednje obrazovanje se izvodi kao predmetna nastava. Preporučeno trajanje nižeg srednjeg obrazovanja je 3 godine. Prema tome, osnovno obvezno obrazovanje traje u pravilu 9 godina.

na učenike iz drugih zemalja koji su završili devetogodišnju osnovnu školu. U našem je uzorku bilo više od 70% učenika upisanih u strukovne škole, što je sustavno smanjilo konkurentnost hrvatskog uzorka u odnosu na uzorke učenika iz zemalja s devetogodišnjom osnovnom školom. Da hrvatska osnovna škola, koja je po definiciji općeobrazovna i jednako je namijenjena svima, traje devet, a ne osam godina, rezultati bi naših petnaestogodišnjaka bili bolji i vjerojatno bi, barem na skali prirodoslovne pismenosti, ušli u zonu međunarodnog prosjeka.¹⁰

Naši su gimnazijalci u testiranju PISA testovima uspješniji od učenika drugih vrsta škola iz dvaju razloga: 1. njihovo opće obrazovanje traje duže nego obrazovanje učenika strukovnih škola i 2. gimnazijalci su pozitivno selekcionirana skupina prema predznanju, motivaciji za učenje i kognitivnim sposobnostima. Usto oni prosječno imaju viši indeks socioekonomskog i kulturnog statusa obitelji. Koliki je udio svakog od tih čimbenika u varijanci uspjeha, ne možemo procijeniti. No bez obzira na njihov relativni doprinos, izvjesno je da bi u slučaju da u nas osnovna škola traje 9 godina, nacionalni prosjek bio viši.

Objašnjenje povezanosti obrazovnih postignuća sa statusom obitelji

Povezanost obrazovnih postignuća djece sa socioekonomskim i kulturnim statusom obitelji smatra se dokazom djelovanja ljudskog i kulturnog, odnosno socijalnog kapitala roditelja na školski uspjeh. Viša razina ljudskog kapitala roditelja (njihova obrazovanost i inteligencija) u kombinaciji s višom razinom kulturnog i socijalnog kapitala snažno djeluje na obrazovna postignuća učenika.¹¹ Colemanova istraživanja (sažeta u poznatom *Colemanovom izvještaju*) pokazala su da je utjecaj obiteljske sredine na školski uspjeh veći od djelovanja samog školskog

¹⁰ U tome kontekstu treba interpretirati ideju da se produži obvezno obrazovanje na dio srednjeg i da se u prve dvije godine u strukovnim programima poveća zastupljenost općeobrazovnih sadržaja.

¹¹ Koncepti kulturnog i socijalnog kapitala su slični i djelomice se preklapaju. Oba koncepta objašnjavaju kako obiteljska sredina djeluje na obrazovna postignuća učenika. Koncept kulturnog kapitala, čiji je rodonadžnik Bourdieu (1977.), odnosi se na djelovanje kulturnih dobara u obitelji, čija je zastupljenost u uskoj vezi s njezinom klasnom pripadnošću. Koncept socijalnog kapitala objašnjava djelovanje obiteljske sredine na obrazovna postignuća djelovanjem neformaliziranih normi što reguliraju ponašanje članova neke skupine, a to olakšava koordinaciju i suradnju između njezinih članova i povećava njihovu dobrobit (Coleman, 1988.). Bez primjerenog djelovanja socijalnog kapitala u obitelji njezin ljudski kapital ne može doći do izražaja.

programa. Istraživanja Jencksa i suradnika su kvantificirala taj utjecaj; više od pola varijance školskog uspjeha može se pripisati djelovanju obiteljske sredine (Jencks i sur., 1977.).

Razvijena su društva socijalno stratificirana, što znači da djeca iz donjeg socioekonomskog sloja imaju, zbog djelovanja ljudskog, kulturnog i socijalnog kapitala, prosječno slabiju obiteljsku obrazovnu potporu u odnosu na djecu čiji roditelji pripadaju gornjoj klasi. No u društvu znanja svi građani trebaju biti podjednako kvalitetno obrazovani. Pravo na kvalitetno obrazovanje je ljudsko pravo jednako namijenjeno svima. Osim što je vrednota po sebi, kvalitetno obrazovanje osposobljava za ostvarivanje drugih prava (United Nations, 1948.; UNESCO, 1989.). Zato je jedan od prioriteta zadataka obrazovanja što više smanjiti utjecaj razlika u ljudskom, kulturnom i socijalnom kapitalu obitelji na školska postignuća učenika. Škola bi trebala što više kompenzirati slabiju obrazovnu potporu što je dobivaju djeca u obiteljima nižega socioekonomskog i kulturnog statusa. Nedostatke u kvaliteti obiteljske obrazovne potpore škola bi trebala nadoknaditi “pozitivnom obrazovnom diskriminacijom”. “Ideal jednakog tretiranja učenika postupno se zamjenjuje idealom pozitivne diskriminacije radi poboljšanja kompetencija učenika slabijih postignuća” (Postlethwaite, 2004., 12). To se postiže individualiziranom nastavom, odnosno nastavom usmjerenom na učenika (*child oriented teaching*). Dakako, individualizirana nastava optimira razvitak svih učenika, a ne samo onih s “posebnim potrebama”. Prema doktrini nastave usmjerene na učenika, svaki učenik ima “posebne potrebe” koje se trebaju uzeti u obzir u individualiziranoj nastavi.

Što je “nastava usmjerena na učenika”?

Svaka je nastava usmjerena na učenika. Svako je su nastavi ciljevi određene kognitivne, psihomotorne i/ili afektivne (voljne) promjene osobe koja se obrazuje. Nastava “usmjerena na učenika” razlikuje se od “nastave usmjerene na predmet” (*subject oriented teaching*) samo po stupnju u kojemu pri izboru sadržaja poučavanja, postupaka izvođenja nastave i načinu praćenja i vrjednovanja postignuća vodi računa o osobinama učenika. Nastava usmjerena na učenika više uzima u obzir individualne razlike u osobinama važnim za uspjeh u učenju. Teorija nastave usmjerene na učenika je sastavni dio kurikulumske teorije, i to onog njezinoga dijela koji se odnosi na “uvjete učenja” (Gagné, 1985.).

Uvjeti učenja su svi čimbenici o kojima ovisi uspjeh u učenju, odnosno poučavanju. Oni su “vanjski” — oni što se nalaze izvan učenika, i “unutarnji” — oni

što se nalaze u učeniku. Glavni su vanjski uvjeti učenja program i udžbenici, osposobljenost učitelja, metode poučavanja, nastavna tehnika, način provjeravanja i ocjenjivanja znanja te suradnja i potpora roditelja. Unutarnji su uvjeti učenja one osobine učenika o kojima ovisi uspjeh u učenju. To su kognitivne i psihomotorne sposobnosti, relevantno predznanje i motivacija za učenje. Proces usklađivanja vanjskih i unutarnjih uvjeta učenja zovemo individualizacijom nastave. Individualizirana je ona nastava u kojoj su program/udžbenik, poučavanje te način provjere i ocjenjivanje znanja usklađeni sa sposobnostima, predznanjem i motivacijom učenika. Takvom individualiziranom nastavom optimalno se podupire svako dijete i time se nadoknađuju deficiti u kvaliteti ljudskog, kulturnog i socijalnog kapitala obitelji iz koje učenici dolaze. Superiornost skandinavskog obrazovanja nad srednjoeuropskim objašnjava se filozofijom maksimalnog podupiranja svakog djeteta preko individualizirane nastave (Rubner, 2006.).

Individualizirana nastava daje najveće učinke u razdoblju najdinamičnijeg spoznajnog i socijalnog razvitka u kojemu su, zbog veće plastičnosti živčanog sustava, posljedice (ne)primjerene edukacije veće nego u kasnijim životnim razdobljima (Clarke-Steward, Perlmutter, Friedman, 1988., Berk, 2007.). To je razdoblje srednjeg djetinjstva koje završava s jedanaestom/dvanaestom godinom života.

Da bi nastava mogla biti dostatno individualizirana (usmjerena na učenika), nužno je ispuniti dva osnovna preduvjeta: 1. ponajprije, učitelj/učiteljica treba imati dostatno vremena da upozna osobine svakog učenika, njegove roditelje i obiteljsko ozračje te da izvede individualiziranu nastavu (koja je vremenski zahtjevnija od predmetne); 2. učitelj/učiteljica treba biti primjereno psihološki i pedagoški osposobljen/osposobljena da bi mogla dostatno točno procijeniti osobine učenika i provesti individualizirano poučavanje. Radi toga je školovanje učitelja produženo na pet godina i provodi se prema sveučilišnom (znanstvenom) programu.

Strukturni uvjeti optimiranja nastave usmjerene na učenika

Navedene spoznaje relevantne su za strukturiranje osnovnog obrazovanja. Naime, spomenute uvjete više ispunjava razredna nego predmetna nastava pa zato razredna nastava ima veći individualizacijski potencijal od predmetne. Razredni učitelj/razredna učiteljica raspolaže s nekoliko puta više vremena od predmetnog učitelja/predmetne učiteljice za upoznavanje pojedinog učenika i njegovih roditelja te za provođenje individualiziranog poučavanja. Razredni učitelj/razredna učiteljica poučava dvadesetak istih učenika tijekom više godina, dok predmetni učiteljica

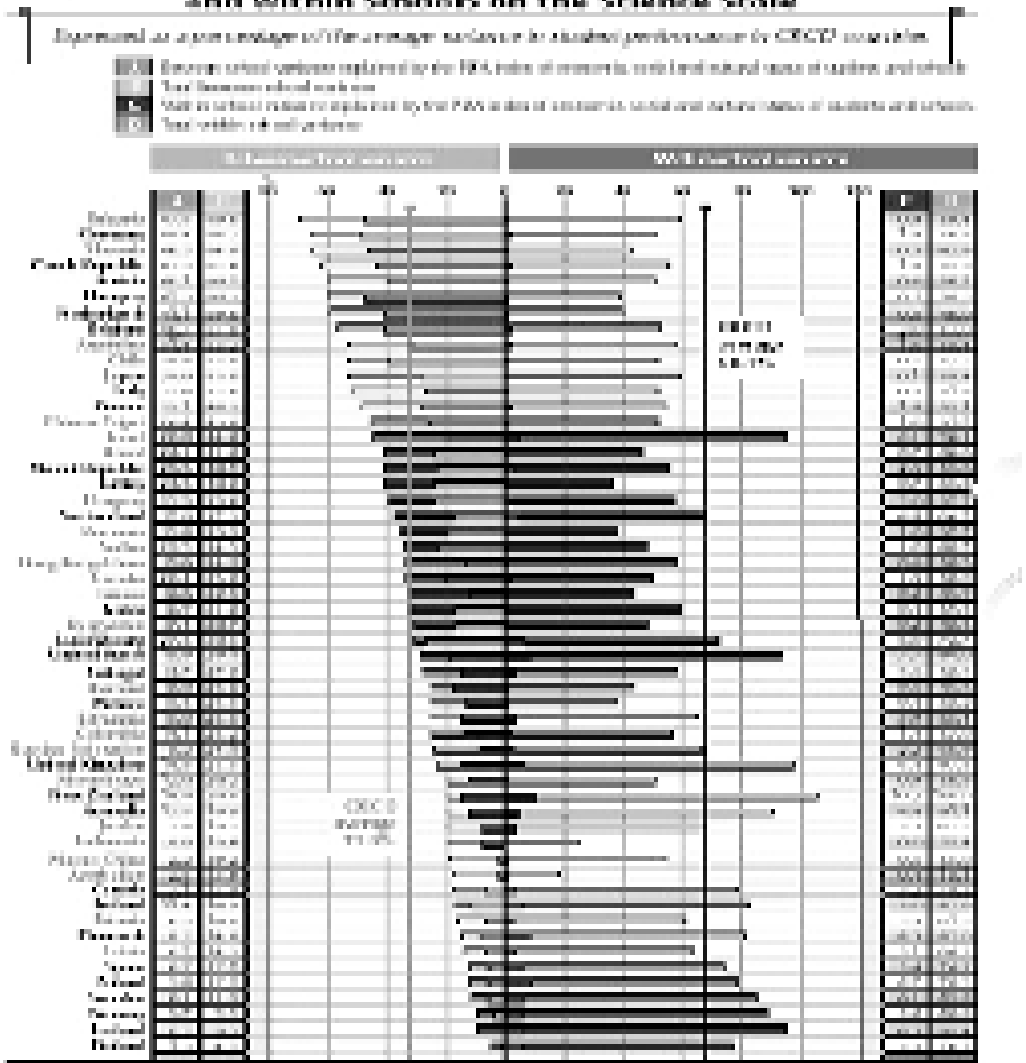
telj/predmetna učiteljica, da bi ostvario/ostvarila tjednu normu glede sati održane nastave, poučava u više razreda. Osposobljenost razrednih učitelja/učiteljica za individualizirano poučavanje veća je nego u predmetnih. Udio pedagoško-psihološko-metodičkih predmeta u kurikulumu razrednih učitelja/učiteljica je dvostruko veći nego u kurikulumu predmetnih učitelja/učiteljica.

Zbog navedenih obilježja razredne nastave međunarodni standard trajanja primarnog obrazovanja je šest godina te traje od 6. do 12. godine života (*International Standard Classification of Education — ISCED*, 1997.). Primarno obrazovanje (razredna nastava) u hrvatskoj osnovnoj školi traje 4 godine, a ne 6 godina. Zbog toga hrvatska osnovna škola ima manje mogućnosti kompenzirati slabiju obrazovnu potporu što je dobivaju djeca u obiteljima nižeg socioekonomskog i kulturnog statusa. To je smanjilo hrvatske nacionalne prosjeke u pojedinim vrstama pismenosti petnaestogodišnjih učenika i povećalo razlike između rezultata gimnazijalaca i učenika u strukovnim programima. Regresijskom analizom podataka o prirodoslovnoj pismenosti i prediktora pismenosti (vrsta školskog programa, broj knjiga u obitelji, kulturna imovina obitelji, ekonomski, socijalni i kulturni status) utvrđeno je da je 30,5% varijance postignuća moguće objasniti razlikama u indeksu ekonomskog, socijalnog i kulturnog statusa obitelji, što upućuje na velik utjecaj obiteljskih čimbenika na postignuća učenika (Braš Roth, 2008., 109). Povezanost indeksa obiteljske sredine i matematičke, odnosno čitalačke pismenosti nešto je niža, ali još uvijek je značajna. Unatoč tome, prema djelovanju socioekonomskih čimbenika na postignuća u prirodoslovlju Hrvatska je još uvijek nešto ispod OECD-ovog prosjeka (Braš Roth i sur., 2008., 254).

Analiza međuškolskih razlika

Koliko nam je poznato, međuškolske razlike u Hrvatskoj nisu u nas posebno analizirane. U analitičkom materijalu *Nacionalnog centra za vanjsko vrednovanje* (Braš Roth i sur., 2008.) podatci o međuškolskim i unutarškolskim postignućima dani su u prilogu 4 (na str. 258.) i sadrže odabrane grafičke prikaze iz međunarodnog izvješća, ali bez komentara. Međutim, kako smo već istaknuli, za ocjenu uspješnosti nacionalnog sustava osnovnoškolskog obrazovanja važni su ne samo podatci o nacionalnom prosjeku u odnosu na prosjeke drugih zemalja, nego i podatci o međuškolskim i unutarškolskim razlikama na skalama koje mjere različite pismenosti. U prikazu 8.24., na str. 258. izvješća *Nacionalnog centra za vanjsko vrednovanje* (2008.), odnosno na Slici 4.1. OECD-ovog zbirnog izvješća o PISA rezultatima u području znanstvenih kompetencija (*OECD*, 2007., 32) što

Figure 4: Variations in standard performance on mathematics subjects and within subjects on the national scale



Source: OECD (2007) *Learning to Lead: A Guide to Improving the Quality of Learning in Schools*. Paris: OECD. <http://www.oecd.org/dataoecd/2/2/39313177.pdf>

- A: međuškolska varijanca objašnjena ekonomsko-socijalnim i kulturnim statusom učenika i škola
- B: ukupna međuškolska varijanca
- C: dio unutarškolske varijance objašnjene ekonomsko-socijalnim i kulturnim statusom učenika i škola
- D: ukupna unutarškolska varijanca

ju prenosimo iz izvornika (*Figure 5*), grafički su prikazane međuškolske i unutarškolske razlike u postignućima u prirodoslovnoj pismenosti te intenzitet djelovanja obiteljskih čimbenika na učenička postignuća u području prirodoslovlja. Razvidni su i ukupni rasponi u individualnim postignućima na nacionalnoj razini. To je također relevantan podatak jer ukazuje na to koliko je sustav uspio smanjiti razlike u individualnim postignućima unatoč individualnim razlikama u kognitivnim sposobnostima i razlikama u socioekonomskom i kulturnom statusu roditelja.

Skandinavske i dalekoistočne zemlje s visokim nacionalnim prosjecima (Finska, Švedska, Estonija, Koreja, Makao — Kina, Hong Kong — Kina) uspjele su smanjiti ukupni varijabilitet postignuća i međuškolske razlike. I dio međuškolske varijance koji se objašnjava djelovanjem obiteljske sredine u njih je manji nego u srednjoeuropskim zemljama koje su još uvijek nešto iznad prosjeka (Austrija, Njemačka, Švicarska, Mađarska, Češka, Slovenija). Vidi se da kvaliteta i jednakost nisu dva konkurentna cilja obrazovne politike, nego da su to ciljevi kojima se treba istodobno težiti.

Kako glede ukupnog varijabiliteta učeničkih postignuća i djelovanja obiteljskih čimbenika na njih stoji Hrvatska? Glede ukupnog raspona rezultata Hrvatska je u skupini zemalja s ispodprosječnim rasponom rezultata, što se može smatrati pozitivnim. Pritom su međuškolske razlike prosječne, a unutarškolske ispodprosječne. Obiteljski čimbenici objašnjavaju nešto više od polovine međuškolskih razlika u prirodoslovlju, što je mnogo. No s druge strane obiteljski čimbenici su zanemarivi u djelovanju na unutarškolske razlike. Kako to objasniti?

Male unutarškolske razlike u selektivnim sustavima objašnjavaju se time što je rana vanjska diferencijacija nakon primarnog obrazovanja povećala homogenost učeničkih skupina i prema obiteljskim čimbenicima. No u hrvatskom se sustavu ne provodi rana diferencijacija. U našem slučaju vjerojatno je riječ o regionalnom, odnosno o rezidencijalnom efektu. Učenici se upisuju prema mjestu stanovanja roditelja pa nejednaka socioekonomska regionalna razvijenost djeluje na povećanje međuregionalnih razlika u priljevu socijalno-kulturnog kapitala škola i istodobno na ujednačivanje kvalitete obrazovne potpore obitelji učenika unutar određene škole. U velikim pak gradovima priljev sociokulturnog kapitala u škole u "elitnim" središnjim i rezidencijalnim dijelovima i perifernim četvrtima, naseljenima pridošlicama, nije jednak. To povećava udio socioekonomskog statusa obitelji u međuškolskoj varijanci. Kwartovska pak sociokulturna ujednačenost smanjuje djelovanje sociokulturnog kapitala obitelji na razlike unutar škola. Dakako, ovo hipotetično objašnjenje bit će potrebno dodatno empirijski provjeriti.

Ekonomsko-socijalno-kulturni kapital obitelji djeluje na učenička postignuća neposredno i posredno. Neposredno djeluje kroz kvalitetu primarne socijalizacije u samoj obitelji. Posredno je pak djelovanje preko agregiranog djelovanja obiteljskih sredina svih učenika određene škole. Škole s visokom razinom ukupnog priljeva sociokulturnog kapitala su učinkovitije. U njima je bolja suradnja roditelja i škole, manje je disciplinskih problema, neopravdanih izostanaka, bolje je školsko ozračje, izrazitija je orijentacija na viša školska postignuća, ubrzava se realizacija programa, učenici i učitelji su motiviraniji itd. Već je u prvom ciklusu PISA istraživanja utvrđeno da je u zemljama OECD-a agregirano djelovanje obiteljskih sredina svih učenika neke škole trostruko veće od neposrednog djelovanja individualne obiteljske sredine (*Education Policy Analysis*, 2002.). Neposredno i posredno djelovanje ekonomskog, socijalnog i kulturnog kapitala obitelji se akumulira.

Istraživanje motivacijskih čimbenika (gledišta o učenju i uključenost učenika u školske aktivnosti) u PISA 2006. potvrdilo je postojanje agregiranog djelovanja obiteljskih sredina u školi. Školsko ozračje što ga obilježavaju visoka očekivanja glede obrazovnog postignuća, visoka razina discipline, učenička percepcija odnosa učitelj—učenik (dobri odnosi između učitelja i učenika), veća kompeticija i suradnja među učenicima su varijable visokopovezane s obrazovnim postignućima. Visoka osposobljenost i motivacija učitelja, osposobljenost ravnatelja za vođenje, veća razina školske autonomije i odgovornosti osoblja su čimbenici koji ovise i o ukupnom priljevu socijalnog i kulturnog kapitala roditelja čiji učenici pohađaju određenu školu.

Literatura

- Ballantine, J. H. (1989.), *The Sociology of Education*. Englewood Cliffs, N. Y.: Prentice-Hall.
- Berk, L. E. (2007.), *Psihologija cjeloživotnog razvoja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Berk, L. E. (2004.), *Development through the lifespan*. Upper Saddle River: Pearson Education, Inc. publishing as Allyn & Bacon.
- Bourdieu, P. (1977.), Cultural Reproduction and Social Reproduction. U: Karabel, J., Halsey, A. H. (ur.), *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press, 487—511.
- Braš Roth, M., Gregurović, M., Markočić Dekanić, A., Markuš, M. (2007.), PISA 2006. *Prirodoslovne kompetencije za život*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje — PISA centar.

- Braš Roth, M., Gregurović, M., Markočić Dekanić, A., Markuš, M. (2008.), PISA 2006. *Prirodoslovne kompetencije za život*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje — PISA centar.
- Carnoy, M. (ur., 1995.), *International Encyclopedia of Economics of Education*. Oxford: Pergamon.
- Clarke-Steward, A., Perlmutter, M., Friedman, S. (1988.), *Lifelong Human Development*. New York, Chichester, Brisbane, Toronto, Singapore: John Wiley & Sons.
- Coleman, J. S. (1988.), Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94 (Supplement): S95—S120.
- Education Policy Analysis (2002.), Paris: OECD.
- Fägerlind, I., Saha, L. J. (1989.), *Education and National Development*. Oxford, New York, Beijing, Frankfurt, São Paulo, Sydney, Tokyo, Toronto: Pergamon Press.
- Gagné, R. M. (1985.), *The conditions of learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- International Classification of Education: ISCED 1997. Paris: UNESCO. Hrvatski prijevod: Međunarodna standardna klasifikacija obrazovanja (2000.). Zagreb: Državni zavod za statistiku.
- Jencks, C. i sur. (1972.), *Inequality: A Reassessment of the Effects of Family and Schooling in America*. New York: Basic Books. Prema: Ballantine, J. H. (1989.), *The Sociology of Education*. Englewood Cliffs, N. Y.: Prentice-Hall.
- OECD. (2007.), Executive Summary PISA 2006; Competencies for Tomorrow's World, 32.
- Pastuović, N. (2008.), Cjeloživotno učenje i promjene u školovanju. *Odgojne znanosti*, 10, 2 (16), 253—266.
- Pigozzi, M. J. (2006.). What is the “quality of education”? A UNESCO perspective. U: Ross, K. N., Genevois, I. J. (ur.), *Cross-national studies of the quality of education: planning their design and managing their impact*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning, 39—50.
- Postlethwaite, T. N. (2004.), *Monitoring educational achievement*. Paris: UNESCO.
- Rubner, J. (2006.), How can a country manage the impact of “poor” cross-national research results? U: Ross, K. N., Genevois, I. J. (ur.), *Cross-national studies of the quality of education: planning their design and managing their impact*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning, 255—263.
- Sirgy, M. J. (1986.), A quality of life theory derived from Maslows developmental perspective: Quality is related to progressive satisfaction of a hierarchy of needs, lower order and higher. *The American Journal of Economics and Sociology*, 45, 3, 329—342.
- UNESCO (1989.), Convention on the Rights of the Child.
- United Nations (1948.), Universal Declaration of Human Rights.

The Quality of the Croatian Educational System

Nikola Pastuović, PhD, *Professor Emeritus*

Faculty of Teacher Education of the University of Zagreb

Summary

The paper discusses the relationship between the concepts of a knowledge society and the quality of education. The quality of education is seen in the quality of educational outcomes. The indicators of the quality of the national elementary school system are the following: the national average of educational achievements in terms of science, mathematics and reading competences; the extent of differences in school averages in relation to literacy in the country and the degree of interrelatedness between family circumstances and the national average; and differences between schools and individual differences in terms of achievements within schools. The paper shows and interprets the results achieved by fifteen-year-old students in Croatian schools during the 2006 international survey on the quality of education (PISA 2006).

Key words

Knowledge society, quality of education, social capital, cultural capital, family circumstances.