

Kvaliteta predtercijarnog obrazovanja u Hrvatskoj s posebnim osvrtom na strukturu obveznog obrazovanja kao čimbenika njegove kvalitete

Nikola Pastuović

Professor emeritus Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska

e-mail: npastuovic@mail.inet.hr

SAŽETAK¹ U radu se, na temelju raspoloživih rezultata empirijskih evaluacijskih istraživanja, prikazuje i diskutira kvaliteta hrvatskog predtercijarnog obrazovanja s naglaskom na obvezno obrazovanje. Kvaliteta obveznog obrazovanja operacionalizirana je pomoću pokazatelja obrazovnih ishoda dobivenih međunarodnim komparativnim istraživanjima (PIRLS, TIMSS i PISA) te sumativnim vanjskim vrednovanjem srednjeg obrazovanja provedenog u okviru državne mature. Postignuća hrvatskih učenika na kraju četvrtog razreda osnovne škole natprosječna su, dok su postignuća petnaestogodišnjaka ispodprosječna. Ujedno, međuškolske su razlike u pojedinim pismenostima petnaestogodišnjaka u Hrvatskoj iznadprosječne, ali je utjecaj socioekonomskog položaja roditelja na školska postignuća njihove djece ispodprosječan. Prema tome, dva su od tri pokazatelja kvalitete hrvatskog obveznog obrazovanja, sagledana u međunarodnoj perspektivi, ispodprosječna. To se može objasniti strukturnim i izvanstrukturnim čimbenicima.

Težište je analize u ovome radu na strukturnim čimbenicima koji su u raspravama o hrvatskoj školi proteklih desetljeća podcijenjeni. Strukturni razlozi ispodprosječnih obrazovnih postignuća hrvatskih petnaestogodišnjaka detektirani su u prekratkom primarnom obrazovanju i prekratkotrajnom osnovnom obrazovanju. Izvanstrukturni čimbenici nalaze se u sadržajima nacionalnog kurikulumu, izvođenju kurikulumu i vođenju škola te velikim međuškolskim razlikama u pedagoškom standardu. U radu se prikazuje i uspoređuje potencijal dvaju mogućih modela strukturne reforme obveznog obrazovanja u Hrvatskoj koju bi trebalo poduzeti.

Prema podacima dobivenima vanjskom sumativnom evaluacijom srednjeg obrazovanja provedenom u okviru državne mature, prosječna je razina kognitivnih ishoda nezadovoljavajuća. Što su kognitivni zahtjevi zadataka viši, rezultati su učenika slabiji. To se dijelom objašnjava niskom ulaznom kvalitetom učenika, odnosno niskom razinom kognitivnih ishoda iz osnovnog obrazovanja, nesukladnošću programa srednjeg obrazovanja i testova na državnoj maturi te nedovoljno kvalitetnim poučavanjem.

¹ Članak je rezultat rada na projektu *Podizanje i ujednačavanje kvalitete obveznog obrazovanja u Republici Hrvatskoj* u Institutu za društvena istraživanja u Zagrebu. Projekt financira Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske.

Podaci dobiveni ispitima na državnoj maturi nemaju za kvalitetu srednjeg obrazovanja dovoljnu valjanost, pa imaju samo indikativnu vrijednost.

Ključne riječi: vrednovanje obrazovanja, kvaliteta obrazovanja, obvezno obrazovanje, srednje obrazovanje, kognitivni ishodi, struktura obrazovanja.

1. Što je „dobra škola“?

Kako je kvaliteta obrazovanja glavni prioritet obrazovne politike, važno je njezino konceptualno i operacionalno određenje. Kvaliteta se nekog obrazovnog sustava može izraziti pokazateljima koji se odnose na pojedine njegove elemente. Glavni su elementi obrazovnog sustava kao otvorenog društvenog podsustava sljedeći: ulazi u sustav (*inputs*) i njegovi resursi, transformacijski procesi (*processes*) kojima se ulazi pretvaraju željene izlaze (*outputs*) te povratna veza (*feedback*).

Ulazi u obrazovni sustav jesu osobe koje edukacijom treba osposobiti za različite društvene uloge i/ili aktualizirati njihove potencijale. To su učenici, studenti i polaznici neformalnih oblika obrazovanja.

Resursi su sredstva nužna da bi se transformacijski procesi u obrazovnoj organizaciji mogli uspješno odvijati. Oni su materijalni (novac, zgrade i oprema) i nematerijalni (program, udžbenici i ostali nastavni materijali, učitelji, nastavnici, ravnatelji, stručni suradnici i ostalo osoblje).

Transformacijski procesi u obrazovnoj organizaciji postupci su pomoću kojih se „ulazi“ (neosposobljene osobe) pretvaraju u željene „izlaze“ (osposobljene osobe). Procesu su dvovrsni. Jedni su zajednički svim organizacijama, dok su drugi specifični za određenu vrstu organizacija koje se po tome razlikuju od drugih vrsta organizacija. Glavni zajednički organizacijski procesi su: donošenje odluka (upravljanje organizacijom), komunikacijski procesi, nadzor i savjetovanje na radnom mjestu, trajno osposobljavanje osoblja, procjenjivanje i napredovanje osoblja, nagrađivanje (motiviranje) osoblja, procesi razvoja organizacije. Procesu specifični za obrazovnu organizaciju procesi su učenja i poučavanja.

Izlazi iz obrazovne organizacije trovrsni su. To su izlazi u užem značenju tog pojma (*outputs*), ishodi (*outcomes*) i učinci (*effects*). Pokazatelji su izlaza iz obrazovne organizacije kvantiteta obrazovne produkcije kao što su: broj završenih učenika, studenata ili polaznika nekog stupnja, odnosno oblika obrazovanja, stopa osipanja učenika, studenata ili polaznika obrazovanja tijekom njegova trajanja, broj osoba koje ponavljaju školsku/akademska godinu, prosječno trajanje obrazovanja u odnosu na propisano trajanje i drugi pokazatelji kvantitete.

Ishodi iz obrazovne organizacije pokazatelji su kvalitete obrazovne produkcije. Oni su kognitivni (znanja različite vrste i razine), psihomotorni (psihomotorne vještine) i afektivni (usvojene vrijednosti, stavovi i navike). Ti se ishodi u obrazovanju usmje-

renom na ishode često nazivaju kompetencijama (osposobljenostima), pri čemu je koncept kompetencija širi od pojma ishoda jer pored ishoda uključuje i opis ponašanja kroz koje se određena osposobljenost očituje.

Učinci obrazovanja promjene su materijalnog, socijalnog i samoostvarujućeg statusa završenih učenika, studenata ili polaznika (veća zarada, bolji društveni status, razvoj osobe) i promjene u gospodarskoj, društvenoj, sociokulturnoj i prirodnoj okolini obrazovanja koje su njegova posljedica. Iz definicija navedenih koncepata proizlazi da je opravdano njihovo razlikovanje jer kvantiteta i kvaliteta obrazovanja ne moraju biti u pozitivnoj korelaciji (ona može biti i negativna), pri čemu ni visoka kvaliteta ishoda nije jamstvo poželjnih društvenih učinaka. Ako okolina obrazovanja ne koristi obrazovane ljude na odgovarajući način ili im ne omogućuje (samo)zapošljavanje, pa odlaze iz zemlje, obrazovne investicije nisu gospodarski isplative.

Povratna veza u obrazovanju jest onaj element obrazovnog sustava kojim se dobivaju informacije o njegovim izlazima, ishodima i učincima. One služe za poduzimanje korektivnih mjera u ostalim elementima sustava (ulazima, resursima i procesima) kojima se izlazi, ishodi i učinci nastoje poboljšati. Povratna veza daje obrazovanju status otvorenog društvenog podsustava koji je spregnut s podsustavima okoline. Koncept obrazovnog sustava i njegovi elementi podrobnije su opisani u knjizi *Obrazovanje i razvoj* (Pastuović, 2012.).

Shvaćanje o tome što je kvalitetno obrazovanje, odnosno „dobra škola“ mijenjalo se tijekom vremena. Tradicionalno je razumijevanje „dobre škole“ bilo ono prema kojem je kvalitetna škola ona koja raspolaže visokom razinom resursa, odnosno škola u kojoj su transformacijski procesi intenzivni, tj. u kojoj se mnogo uči (Glasser, 2004.). Smatralo se samorazumljivim da će škola s višom razinom resursa i intenzivnijim procesima (učenja i poučavanja, nadzora, evaluacije i drugim) ostvarivati bolja obrazovna postignuća od škole s nižom razinom resursa i manje intenzivnim procesima. Takva je pretpostavka dovedena u pitanje istraživanjima tijekom osamdesetih godina prošlog stoljeća kojima je utvrđeno da „u industrijaliziranim zemljama varijabilitet u školskim resursima nije pozitivno koreliran s varijabilitetom obrazovnih postignuća.“ U većini razvijenih zemalja korelacija između *input* i *output* varijabli bila je blizu ničiti (Postlethwaite, 2004.:11).² Zato suvremeno razumijevanje kvalitete obrazovanja stavlja težište na kognitivna i afektivna postignuća učenika, dakle na ishode, a ne više na ulaze i resurse te intenzitet transformacijskih procesa u obrazovnoj organizaciji. U takvom konceptu kvalitete obrazovanja ulazi, resursi i procesi imaju status čimbenika kvalitete operacionalizirane kao izlazi i ishodi iz sustava (Pigozzi, 2006.). Orijentacija na ishode u suvremenom razumijevanju kvalitete obrazovanja podržava i orijentaciju nastave na učenika (*child oriented teaching*), za razliku od tradicionalnog pristupa nastavi orijentiranoj na predmet (*subject oriented teaching*).

² Takva je korelacija dobivena u uvjetima kada je razina resursa relativno visoka. Ona ne dokazuje da resursi kao takvi nisu važni, nego da kada dosegnu određenu razinu, drugi čimbenici izlaza i ishoda postaju važniji. To vrijedi i za novčane *inpute*.

U društvu znanja ciljevi obrazovanja jesu osposobljenost za trajnu zapošljivost (zbog fleksibiliziranosti tržišta rada), osposobljenost za aktivno demokratsko građanstvo, za jačanje socijalne kohezije i smanjenje društvene isključenosti. Zato je potrebno postići što višu prosječnu razinu opće obrazovanosti stanovništva uz što manje regionalne i međuškolske razlike te što manji utjecaj obiteljskog socioekonomskog i kulturnog statusa na individualne razlike u školskom uspjehu učenika. Visok nacionalni prosjek uz velike regionalne i međuškolske razlike i uz veliki utjecaj obiteljske pozadine na međučeničke razlike govori da postoje znatne razlike u osposobljenosti pojedinih dijelova populacije za buduće društvene uloge, pa će se održavati ili povećavati socijalne nejednakosti, smanjivati socijalna kohezija, a dio populacije biti izvrnut povećanom riziku od društvene isključenosti.

Zbog navedenog se kvaliteta nacionalnog sustava obveznog obrazovanja mjeri ne samo prema prosječnoj nacionalnoj razini obrazovnih postignuća učenika nego i stupnjem ujednačenosti postignuća pojedinih škola oko nacionalnog prosjeka te veličinom utjecaja socioekonomskog statusa obitelji na razlike u postignućima njihove djece (OECD, 2002.).³ Prema tim kriterijima kvalitete treba vrednovati i kvalitetu hrvatskog obveznog (osnovnog) obrazovanja. Osnovno obrazovanje temeljni je dio cjeloživotnog učenja, pa će naša analiza biti usmjerena prvenstveno na obvezno obrazovanje u Hrvatskoj o čijoj kvaliteti raspolažemo i međunarodno usporedivim podacima, dok o srednjem obrazovanju raspolažemo samo podacima dobivenima sumativnim vanjskim vrednovanjem provedenim unutar državne mature.

2. Važnost međunarodno usporedivih podataka o ishodima za vođenje nacionalne obrazovne politike

Kako je obrazovanje čimbenik međunarodne konkurentnosti zemlje, poželjno je vrijednost njezina obrazovanja procjenjivati prema međunarodnim standardima. U tom slučaju akteri nacionalnih obrazovnih sustava postaju svjesni nužnih promjena više na temelju međunarodno usporedivih indikatora pojedinih elemenata sustava nego na temelju svoje interne evaluacije. To postupno vodi spontanoj harmonizaciji nacionalnih obrazovnih politika, ujednačavanju obrazovnih sustava ili, drugim riječima, njihovoj europeizaciji, odnosno globalizaciji (Meyer i Benavot, 2013.). Prijelaz na „upravljanje brojevima“, čime se taj proces odvija, nije površinska promjena, nego

³ Kada je riječ o nastojanju da se smanji djelovanje socioekonomskih razlika na obrazovna postignuća učenika, važno je istaknuti da se ne radi o smanjenju utjecaja obitelji na školska postignuća njihove djece, nego da se djelovanjem škole nastoji smanjiti djelovanje obitelji na razlike u postignućima učenika čiji roditelji pripadaju različitim socijalnim slojevima. Kao što je poznato, obitelji se potiču da obrazovno i odgojno podupiru učenike, pri čemu su, međutim, velike obiteljske razlike u kvaliteti takve potpore. Zbog toga potencijali učenika sa slabijom obiteljskom potporom ne mogu doći do punog izražaja. Zadaća je škole da u što većoj mjeri kompenzira takve obiteljske deficite kako bi se što bolje iskoristili potencijali *svih* učenika, a ne samo onih čiji su roditelji socijalno privilegirani. To se postiže individualiziranjem nastave, odnosno svojevrsnom „pozitivnom diskriminacijom“ lošijih učenika.

je središnja komponenta izgradnje Europe kao gospodarstva utemeljenog na znanju (Lawn i Grek, 2012.:99).⁴

Kao instrument za prikupljanje i prikazivanje podataka o strukturi obrazovnih sustava, UNESCO, OECD i Eurostat dizajnirali su Međunarodnu standardnu klasifikaciju obrazovanja (*International Standard Classification of Education – ISCED 1997.*) Ona omogućuje uspoređivanje nacionalnih obrazovnih sustava, njihovih karakteristika i identifikaciju onih što su važne za kvalitetu sustava. Takva zajednička klasifikacija vodi isključivanju ranijih podjela obrazovnih razina što su služile u regulaciji nacionalnih sustava. Podaci što ih predstavljaju dvije najvažnije agencije Europske unije u području obrazovanja – Eurostat i Eurydice koriste se ISCED-om kao statističkim okvirom što omogućuje izradu generalnih analiza za regiju i zemlje članice. One su korisne pri razvoju i primjeni nacionalne obrazovne politike, izradi programa i u međunarodnoj suradnji. Krajnji je cilj takvih analiza vođenje racionalne obrazovne politike usmjerene na podizanje kvalitete obrazovanja. Treba pri tome naglasiti da premda ne postoji jedinstveni europski sustav obrazovanja, komparativne studije što koriste objektivne indikatore kvalitete mogu otkriti faktore uspjeha i inspirirati prosvjetne vlasti da ih upotrijebe za napredak svojega sustava. Indikatori nisu sami sebi svrhom, nego trebaju poslužiti formuliranju i provođenju racionalne, što će reći na znanju utemeljene obrazovne politike. One najprije odgovaraju na temeljno pitanje – što se događa u obrazovanju pojedine zemlje i koja je njegova kvaliteta – bez čega je vođenje napredne obrazovne politike nemoguće. Statističke analize temeljene na kvantitativnim podacima postale su glavni alat pri upravljanju europskim obrazovanjem što, međutim, ne znači da kvalitativni podaci nisu važni. Kvalitativne analize opisuju politički, gospodarski i kulturni kontekst obrazovanja bez čijeg poznavanja nije moguće kvantitativne podatke dobro objasniti i upotrijebiti.

Međunarodna komparativna istraživanja kvalitete obrazovanja započela su šezdesetih godina prošlog stoljeća prema metodologiji koja se razvijala u Međunarodnoj udruzi za mjerenje obrazovnih postignuća (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA*) u koju je danas učlanjeno šezdesetak zemalja. Najpoznatija međunarodna istraživanja kvalitete obrazovanja provedena u posljednjih petnaestak godina, poznata pod skraćenicama PIRLS, TIMSS i PISA. PIRLS i TIMSS, istražuju nacionalna obrazovna postignuća u čitanju, matematici i prirodoslovlju na kraju četvrtog razreda osnovnog obrazovanja. PISA ispituje kognitivna i afektivna postignuća (stavove) petnaestogodišnjaka. U PISU se Hrvatska uključila 2006., 2009. i 2012. godine, a u PIRLS i TIMSS 2011. Rezultati što su ih hrvatski učenici postigli u tim istraživanjima indikativni su za kvalitetu našeg osnovnog obrazovanja i pojedinih njegovih stupnjeva (primarnog i nižeg sekundarnog obrazovanja prema ISCED-u).

⁴ Najvažniji podaci o ulazima, resursima, procesima i kvaliteti obrazovanja u europskim zemljama sadržani su u publikacijama *Eurydice* i *Eurostata*, odnosno Europske komisije što se periodično objavljuju od 2000. do 2012. godine (*Eurydice*, 2012.) kao i OECD-ovim publikacijama koje obuhvaćaju podatke ne samo o europskim zemljama nego i ostalim članicama Organizacije za ekonomsku suradnju i razvoj (OECD *publications*).

3. PISA i obrazovne politike europskih zemalja

Zanimljivo je da najveći utjecaj na stvaranje europske obrazovne politike nemaju europske agencije, nego jedna globalna – Organizacija za međunarodnu suradnju i razvoj - OECD. Primjer je takvog utjecaja OECD-ov Program međunarodne procjene učenika (PISA). Istraživanjem PISA obuhvaćeni su reprezentativni uzorci petnaestogodišnjih učenika u zemljama članicama OECD-a i u gotovo istom broju zemalja partnera. PISA-om se ispituju tri vrste pismenosti: čitalačka, matematička i prirodoslovna, odnosno osposobljenost učenika da primijene stečena teorijska znanja iz tih područja u realnim životnim situacijama. PISA-om se utvrđuju nacionalne razlike u prosječnoj pismenosti, međuškolske razlike unutar pojedine zemlje i utjecaj socioekonomskih i kulturnih faktora na individualne razlike u obrazovnim postignućima. Prikupljeni podaci omogućuju i objašnjenje razlika u postignućima između zemalja i škola unutar pojedine zemlje, što može poslužiti dionicima obrazovne politike u donošenju razumnih odluka o eventualnim promjenama obrazovnog sustava.

Baratajući komparabilnim podacima o obrazovnim ishodima petnaestogodišnjaka, PISA se pokazala kao korisno sredstvo stvaranja zajedničkog europskog obrazovnog prostora ohrabrujući prosvjetne vlasti pojedinih zemalja na promjene čija je važnost utvrđena za kvalitetu njihovih obrazovnih sustava. Mjereći kvalitetu obveznog (osnovnog) obrazovanja koje je temelj na kojem se formira ljudski kapital nacije, PISA je privukla pozornost ne samo prosvjetnih vlasti nego i onih vlada koje stvarno vode razvojnu politiku temeljenu na konceptu društva znanja. Projekt PISA što se od 2000. godine provodi svake tri godine obuhvatio je 2009. godine 67 zemalja u kojima se nalazi 90% svjetskog gospodarstva. Zemlje učesnice došle su u priliku procijeniti vrijednost svojega osnovnog obrazovanja u odnosu na druge zemlje i modificirati svoju obrazovnu politiku kako bi bile obrazovno uspješnije. PISA omogućuje „upravljanje pomoću uspoređivanja“ (Martens, 2007.) čime se poboljšava kvaliteta mjera kojima se sustav mijenja. Uspoređivanje nije samo metoda, nego je svojevrsna politika. Kako su europske zemlje uglavnom prihvatile metodu uspoređivanja, došlo je i do konvergencija njihovih obrazovnih politika.

Karakteristika je PISA-e da ne mjeri puko znanje, nego kompetencije koje su važne za svakodnevni život u odrasloj dobi. Procjene znanja sadržanih u školskom kurikulumu mjera su interne efikasnosti školskog sustava. One ne govore o tome u kojoj su mjeri učenici pripremljeni za život nakon formalnog obrazovanja. Kako se u školi treba učiti za život (a ne za školu), podaci o osposobljenosti za primjenu stečenih znanja govore o doprinosu obrazovanja nacionalnom razvoju više nego školske ocjene i podaci dobiveni vanjskim vrednovanjem koje se provodi u nacionalnim okvirima pri čemu sadržaj testova prati sadržaj kurikulumu pojedinog školskog predmeta. Međunarodna usporedivost podataka dobivenih PISA-om omogućuje kreatorima nacionalnih obrazovnih politika da propitaju kvalitetu svojih sustava (OECD, 2001.:27). PISA predstavlja inovativni pristup cjeloživotnom učenju jer polazi od toga da koncept cjeloživotnog učenja uključuje i obvezno školovanje kao svoju osnovu. Podaci dobiveni PISA-om privukli su ne samo pozornost obrazovnih političara nego i pozornost masovnih medija kako u zemljama uspješnicama tako i u onim zemljama čija očekivanja glede uspjeha u PISA-i nisu bila ispunjena.

U Njemačkoj su rezultati PISA-e izazvali svojevrсни „PISA-*shock*“ (Pongratz, 2006.). Dvadeseto mjesto na rang-listi od 32 OECD zemlje nisu predviđali ni domaći ni inozemni stručnjaci. Nakon objave rezultata uslijedila je prava poplava diskusija o uzrocima takve situacije i niz mjera kojima se nastojala popraviti. Većinom se radilo o intenziviranju procesa u sustavu (pojačavanju metodičkog osposobljavanja nastavnika) te motiviranju učenika za što bolji rezultat u testovima. Nastavnici su bili izvrgnuti dodatnom pritisku kako bi izlazi i ishodi iz sustava bili što bolji. U sljedećim ciklusima PISA-e rezultati su bili nešto bolji; još uvijek prosječni u čitalačkoj, ali natprosječni u ostalim pismenostima. Sociološka istraživanja koja su upozoravala da je struktura sustava zbog rane horizontalne diferencijacije i kratkog primarnog obrazovanja suboptimalna (Stanat i sur., 2002.) nisu bila prihvaćena od politike, makar su pokusni rezultati u Hamburgu i Frankfurtu, u kojima je primarno obrazovanje produženo, bili obećavajući. Njemačka je slučaj na kojem se vidi kako znanost i politika u obrazovanju ne moraju ići ruku pod ruku.

4. Kvaliteta osnovnog obrazovanja u Hrvatskoj

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 nedovoljnu osposobljenost učenika za primjenu teorijskih znanja u praksi. Takva raznolikost mišljenja pokazuje kako ona ne mogu poslužiti kao valjani indikatori kvalitete obrazovanja. Objektivniji pokazatelji trebali bi biti rezultati vanjskog vrednovanja obrazovnih ishoda koje se provodi na kraju osnovnog i srednjeg obrazovanja. Podaci dobiveni na testovima znanja uistinu su objektivniji od subjektivnih procjena i uglavnom su valjani za utvrđivanje relativnog uspjeha učenika pojedine škole u odnosu na učenike iste i istovrsne druge škole. No na temelju tih podataka ne može se zaključiti kakva je kvaliteta našeg 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 tog stajališta relevantni oni podaci o kvaliteti obrazovanja koji 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. Ne smatra se racionalnim voditi obrazovnu politiku bez procjene postojeće djelotvornosti sustava u postizanju ciljeva koji su zajednički različitim zemljama.

No i rezultati postignuti na olimpijadama znanja postignuti su u međunarodnoj konkurenciji, pa se može postaviti pitanje zašto oni ne bi bili valjano mjerilo kvalitete sustava koji je iznjedrio međunarodne prvake? Evo zašto oni to ne mogu biti. Najkraće, oni nisu reprezentativni za učeničku populaciju iz koje dolaze. Jednako kao što broj skijaških medalja osvojenih na zimskim olimpijadama i svjetskim skijaškim prvenstvima što ih je za Hrvatsku osvojila jedna skijaška obitelj, po čemu je Hrvatska

ispred svojeg zapadnog susjeda čiji se stanovnici masovno skijaju po južnoj strani Alpa, nije mjerilo rasprostranjenosti skijaškoga sporta i prosječne razine skijaške vještine hrvatskih građana. Za razvoj društva znanja važno je da nacionalni prosjek pojedinih vrsta pismenosti bude što veći, a varijabilitet prosječnih rezultata pojedinih škola oko nacionalnog prosjeka što manji, jednako kao i utjecaj obiteljskog statusa roditelja na individualne razlike u obrazovnim postignućima učenika.

U društvu znanja, ako ga razumijemo kao društvo kojemu je svrha visoka razina kvalitete života svih građana, a ne samo kao ekonomski kompetitivnu zajednicu, opasna je podjela građana na neosposobljene i osposobljene. Ne samo zato što je dobro da svi kao osobe budu što više ostvareni i profesionalno kompetentniji nego i zato što društvo ne može napredovati i građani ne mogu živjeti kvalitetno (zadovoljavati ekonomske, socijalne i samoostvarujuće potrebe) ako nisu osposobljeni za prakticiranje demokracije (za aktivno građanstvo), konzumiranje ljudskih prava i obavljanje 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 stvaranjem obrazovane elite jer u globaliziranom okruženju neće biti održive. Ako dvije zemlje postižu podjednake nacionalne prosjeke, primjerice Njemačka i Island (čak je njemački u znanju iz nekih područja viši), boljim se smatra islandski sustav jer su razlike među islandskim školama i utjecaj ekonomskog, socijalnog i kulturnog statusa roditelja na razlike u školskom uspjehu učenika u Islandu mnogo manji nego u Njemačkoj. Drugim riječima, islandski je sustav bolji zato jer bolje iskorištava ljudske potencijale islandske djece, što je za održivost malobrojne islandske nacije od iznimne važnosti.

4.1. Hrvatski petnaestogodišnjaci u istraživanju PISA

Kao što je rečeno, za utvrđivanje kvalitete nacionalnog sustava osnovnog obrazovanja mjerodavna su međunarodna komparativna istraživanja obrazovnih postignuća učenika koja se provode na dovoljno velikim reprezentativnim uzorcima pomoću testova koji mjere ostvarivanje kognitivnih i afektivnih ciljeva obrazovanja zajedničkih različitim zemljama. Rang-liste zemalja sudionica istraživanja PISA 2006. i 2009. godine u čitalačkoj, matematičkoj i prirodoslovnoj pismenosti prikazane su u izvješću Nacionalnog centra za vanjsko vrednovanje obrazovanja – centra PISA (Braš Roth i sur., 2007. i 2010.) i dostupni su na internetskoj stranici OECD-a www.oecd.org. Općenito, hrvatski su učenici postigli ispodprosječne rezultate u svim područjima procjene. No dok su se u istraživanju 2006. godine sasvim približili međunarodnom prosjeku u prirodoslovnoj pismenosti i bili na vrhu skupine ispodprosječnih zemalja, 2009. se u svim pismenostima nalaze u gornjoj trećini ispodprosječnih zemalja. U tom sklopu zanimljivi su podaci o raspodjeli učenika prema razinama različitih vrsta pismenosti (razlikuje se šest razina unutar svake vrste pismenosti). Smatra se da učenici koji nisu uspjeli dosegnuti razinu 2 na nekoj skali pismenosti neće moći na zadovoljavajućoj razini svladati program srednje škole. Svladavanje programa neke srednje škole drži se, pak, donjom granicom znanja i vještina potrebnih za produktivno sudjelovanje u demokratskom društvu.

U čitalačkoj pismenosti u Hrvatskoj više od 20% petnaestogodišnjaka nije doseglo drugu razinu pismenosti, što je dvostruko više od najviše rangiranih zemalja na skali čitalačke pismenosti. U matematičkoj pismenosti u Hrvatskoj čak 33% petnaestogodišnjaka nije doseglo razinu 2, što je polazišna razina na kojoj učenici tek počinju pokazivati kompetencije nužne za uspješno snalaženje u situacijama koje zahtijevaju matematičku pismenost. Istodobno, 18,5% učenika ne posjeduje ni minimum znanja i vještina potrebnih za uspješno rješavanje zadataka iz prirodoslovlja (Braš Roth i sur., 2010.:265). Taj se problem rješava identifikacijom učenika s najslabijim postignućima u osnovnoj školi i njihovim pojačanim individualiziranim poučavanjem. Individualizacija se olakšava dovoljno dugim (šestogodišnjim) primarnim obrazovanjem (i, dakako, osposobljavanjem nastavnika za individualizirano poučavanje). Individualizacija, ili pristup nastavi orijentiran na učenika, proizvodi bolje obrazovne i odgojne ishode jer olakšava usklađivanje tzv. vanjskih i unutarnjih uvjeta učenja (Gagné, 1985.).⁵ Individualizacijom nastave i produžavanjem osnovnog obrazovanja jednako kvalitetnog za sve podiže se nacionalni prosjek u pojedinim pismenostima i smanjuje djelovanje socioekonomskih i kulturalnih obiteljskih razlika na razlike u obrazovnim postignućima učenika. Hrvatski su petnaestogodišnjaci u odnosu na svoje vršnjake u većini drugih zemalja prikraćeni i u jednom i u drugom (primarno obrazovanje traje četiri godine, a osnovna škola osam godina), pa njihova ispodprosječna postignuća nisu iznenađujuća. Uz postojeću kvalitetu izlaza iz osnovne škole može se očekivati da znatan dio srednjoškolaca i nadalje neće moći svladati program obvezne srednje škole na višoj razini. U toj situaciji prolaznost se u srednjoj školi osigurava snižavanjem kriterija, što vodi padu kvalitete srednjeg obrazovanja.⁶ Kako su izlazi iz osnovne škole glavni ulaz u srednju, bez reforme osnovne škole koja bi imala pozitivan učinak na kvalitetu njezinih ishoda, promjene u srednjoj imat će učinak slabiji od potrebnog.

I prema drugom pokazatelju kvalitete sustava osnovnog obrazovanja Hrvatska također ne postiže zadovoljavajuće rezultate. Međuškolske razlike u Hrvatskoj veće su od prosjeka OECD-a, što ukazuje na nejednake uvjete učenja u školama diljem zemlje (Braš Roth, 2010.:273). Utjecaj je, pak, socioekonomskog i kulturnog statusa obitelji na razlike u postignućima učenika u čitalačkoj pismenosti nešto niži od prosjeka zemalja OECD-a koje su sudjelovale u istraživanju PISA (isto:274). Moguće je da socijalna raslojenost hrvatskog društva još nije poprimila one razmjere kao u dijelu

⁵ *Uvjeti učenja* oni su čimbenici o kojima ovisi uspješnost procesa učenja. *Unutarnji uvjeti učenja* osobine su učenika važne za uspjeh učenja. To su: kognitivne i psihomotorne sposobnosti, relevantno predznanje i motivacija za učenje. *Vanjski uvjeti učenja* čimbenici su uspjeha u učenju koji se nalaze u okolini osobe koja uči. To su prvenstveno: program/sadržaj učenja, udžbenici i drugi nastavni materijali, osposobljenost učitelja za individualizirano poučavanje, školsko ozračje, raspoloživa nastavna sredstva i obiteljska potpora osobi koja uči.

⁶ Međunarodna komparativna istraživanja pokazala su da se očekivani broj godina školovanja ne povećava produljenjem obveznog obrazovanja, nego tzv. mekim mjerama obrazovne politike kojima se smanjuju prepreke izvan učenika (besplatni udžbenici, besplatan prijevoz učenika do škole, dovoljno đakih domova i druge) te promjenama u društvenoj okolini koja traži bolje obrazovane ljude. No o tome više kasnije.

zemalja s dužom liberalno-kapitalističkom tradicijom. Stoga je za Hrvatsku od velike važnosti prije svega optimizirati strukturu obveznog obrazovanja i školsku mrežu, ujednačiti pedagoški standard u školama diljem zemlje te smanjiti jaz između učenika lošijih i boljih postignuća.

4.2. Hrvatski učenici u PIRLS i TIMSS istraživanjima

Hrvatska se 2011. godine uključila u međunarodno istraživanje kvalitete prvog stupnja osnovnog obrazovanja (primarnog obrazovanja) pod nazivom PIRLS 2011. (*Progress in International Reading Literacy Study*) i TIMSS 2011. (*Trends in International Mathematics and Science Study*) kojim se ispituju postignuća učenika 4. razreda u čitanju, matematici i prirodoslovlju. Istraživanje PIRLS 2011. pružilo je zemljama sudionicama priliku da prikupe međunarodno usporedive podatke o čitalačkim kompetencijama učenika nakon četiri razreda osnovne škole. Hrvatski su učenici u tom istraživanju postigli izvrsne rezultate. Zauzeli su osmo mjesto u skupini od 45 zemalja u kojima je provedeno ispitivanje na kraju četvrtog razreda. Takav uspjeh povezan je s pozitivnim školskim ozračjem, odnosno kvalitetom učitelja i ravnatelja te roditeljskom potporom.

Iste godine Hrvatska se uključila i u međunarodno istraživanje matematičke i prirodoslovne pismenosti: TIMSS 2011. (*Trends in International Mathematics and Science Study*) – također s učenicima četvrtih razreda osnovnih škola. U tom su istraživanju hrvatski učenici u matematici postigli slabije rezultate nego u čitalačkim vještinama, pa su zauzeli 30. mjesto u skupini od pedeset zemalja koje su ispitivanje provele na učenicima četvrtih razreda. Prema ukupnom rezultatu nešto su ispod središnje točke TIMSS-ove skale, između Norveške i Novog Zelanda. U domeni činjeničnog znanja naši su učenici statistički značajno bolji od prosjeka, prosječni su u matematičkom zaključivanju, a ispodprosječni u domeni primjene. Prema rezultatima postignutima u prirodoslovlju hrvatski su učenici na kraju četvrtog razreda iznadprosječni sa statistički značajno boljim rezultatom od međunarodnog prosjeka. Može se primijetiti da su naši učenici na kraju četvrtog razreda osnovnog obrazovanja (na kraju primarnog obrazovanja), za koje je karakteristična razredna nastava, međunarodno uspješniji od naših petnaestogodišnjaka koji su sudjelovali u istraživanju PISA.

5. Resursi obveznog obrazovanja kao čimbenici njegovih ishoda

Na temelju međunarodnih usporednih analiza uspješnih i manje uspješnih obrazovnih sustava te spoznaja obrazovnih znanosti moguće je interpretirati ispodprosječna postignuća hrvatskih petnaestogodišnjaka u istraživanju PISA. Ona su uvjetovana postojećim resursima škole i strukturom sustava što su glavni čimbenici kvalitete ishoda. Kao što je poznato, kvaliteta ishoda škole ovisi već o kvaliteti ulaza (kognitivnim potencijalima, predznanju i motivaciji učenika koji ulaze u sustav) te količini i kvaliteti resursa o kojima ovise transformacijski procesi u školi (učenje i poučavanje kao najvažniji). Glavni su resursi obrazovne organizacije učitelji/nastavnici, ravnate-

li, stručni suradnici i ostalo osoblje (ljudski resursi škole), kurikulum i udžbenici te materijalni resursi (novac, zgrade i oprema). Važan je čimbenik i školsko ozračje o kojem ovisi ne samo zadovoljstvo zaposlenika i učenika nego i stupanj iskorištenosti postojećih resursa. S tim je usko povezana percepcija *organizacijske pravde* koja ponajviše ovisi o vođenju škole (Hoy i Tarter, 2004.).

Prema našim uvidima, svi su resursi u nekoj mjeri odgovorni za nezadovoljavajuću kvalitetu ishoda naših škola, pa se može preporučiti sljedeće. Ponajprije, potrebno je modernizirati nacionalni kurikulum polazeći od na kompetencijama utemeljenom programiranju. Za njega je karakterističan interdisciplinarni pristup i međupredmetno povezivanje. Na kompetencijama utemeljeno programiranje zahtijeva holistički pristup znanju, vještinama i stavovima što ih učenik treba usvojiti. Horizontalno i vertikalno povezivanje čestica znanja omogućuje značajne uštede u opsegu programa uz veću kvalitetu ishoda. To, međutim, nije moguće postići tradicionalnim programiranjem koje ne polazi od kompetencija nego od postojećeg sustava znanstvenih disciplina. *Outcome based curriculum*, odnosno programiranje obrazovanja što je utemeljeno na definiranim odgojno-obrazovnim ishodima, danas je dominantan kurikulumski model i najčešće se naziva *competence based* kurikulum, odnosno na kompetencijama utemeljen kurikulum. To implicira i druge promjene u sustavu, posebice u obrazovanju nastavnika (Baranović, 2006.).

Kvaliteta ljudskih resursa u obrazovanju ključna je za kvalitetu obrazovanja. Ne radi se samo o učiteljima i nastavnicima, nego i o kvaliteti vođenja škole, o čemu ovisi stupanj iskorištenja ostalih resursa škole. Zato bi ravnateljsku funkciju valjalo profesionalizirati kroz diplomski i poslijediplomski studij te osigurati trajno usavršavanje i licenciranje ravnatelja (Staničić, 2006.). Kako je učiteljsko obrazovanje postalo sveučilišno, u diplomskom studiju učitelja trebalo bi osigurati odgovarajuću zastupljenost sadržaja koji objašnjavaju (odgovaraju na pitanje *zašto*, a ne samo što i *kako*). Sustav obrazovanja učitelja treba obuhvatiti ne samo inicijalno obrazovanje nego i organizirano uvođenje i trajno profesionalno usavršavanje (Vizek Vidović, 2011.). U edukaciji predmetnih nastavnika treba poboljšati kvalitetu tzv. pedagoško-psihološke izobrazbe. Program bi trebalo rekonceptualizirati od polidisciplinarnog k interdisciplinarnom. Pri tome valja početi od željenih ishoda (nastavničkih kompetencija), a ne strukture sadržaja znanstvenih disciplina (psihologije, pedagogije, sociologije i drugih) iz kojih se crpi korpus pedagoških znanja i vještina. Opravdano se može pretpostaviti da su nezadovoljavajući ishodi srednjeg obrazovanja više uvjetovani neodgovarajućom pedagoškom nego predmetnom osposobljenošću nastavnika.

Materijalne resurse treba poboljšati. No veći su problem od razine postojećeg izdavanja iz bruto nacionalnog dohotka velike međuregionalne razlike u pedagoškom standardu, što dovodi do natprosječno velikih međuškolskih razlika u obrazovnim ishodima (Pastuović, 2006.). Mrežu škola treba optimizirati. Optimizacija mreže veliki je problem hrvatskog obrazovanja čije rješavanje omogućuje znatne uštede. No, što učiniti s postojećom strukturom našeg obveznog (osnovnog) obrazovanja?

6. Optimizacija strukture obveznog obrazovanja u Hrvatskoj

Kao što smo već spomenuli, ispodprosječni rezultati naših petnaestogodišnjaka mogu se dijelom objasniti suboptimalnom strukturom naše osnovne škole. Ona pak djeluje i na slabije znanje srednjoškolaca jer više od 20% osnovaca ne dostiže ni razinu 2 u pojedinim pismenostima. Optimalna struktura predtercijarnog obrazovanja prikazana je u Međunarodnoj standardnoj klasifikaciji (*International Standard Classification of Education* – ISCED, 1997. - sažeti prikaz klasifikacije dostupan je u Pastuović, 2012.:231-237). Prema ISCED-u osnovno (bazično) obrazovanje sastoji se od dvaju stupnjeva: početnog stupnja, ili primarnog obrazovanja te drugog stupnja, ili nižeg sekundarnog obrazovanja (niže srednje škole). Osnovno obrazovanje obvezno je i njegovo je optimalno trajanje devet godina. Optimalno je trajanje prvog stupnja osnovnog obrazovanja (primarno obrazovanje) šest godina. Prednosti ovog modela pred modelom kraćeg zajedničkog osnovnog obrazovanja i kraćeg primarnog obrazovanja (od svega četiri godine) objašnjavaju se spoznajama eksplanatornih obrazovnih znanosti i komparativnih obrazovnih istraživanja.

Najkraće, nove ključne kompetencije, koje u društvu i gospodarstvu utemeljenom na znanju trebaju steći svi građani, ne mogu se steći u zajedničkoj (obveznoj) općeoobrazovnoj školi što traje kraće od devet godina. Trend produljenja obveznog općeg obrazovanja primjetan je u svim razvijenim zemljama. Time se, ujedno, odgađa horizontalna diferencijacija učenika (usmjeravanje učenika nakon zajedničkog općeg obrazovanja u različite vrste programa). Kasnijom diferencijacijom povećava se prognostička valjanost školskog uspjeha i profesionalnih preferencija za buduću obrazovni uspjeh. Ako zajedničko opće obrazovanje traje duže, škola može duže pomagati socijalno podprivilegiranim učenicima i tako kompenzirati deficite u obrazovnoj potpori što je dobivaju učenici iz obitelji nižeg ekonomskog i obrazovnog statusa. Kasnija diferencijacija ujednačuje obrazovne i socijalne prilike čime se poboljšavaju mogućnosti individualnog samoostvarenja učenika a društvo bolje iskorištava njihove razvojne potencijale. Sustavi koji su prihvatili model skandinavske komprehenzivne osnovne škole u komparativnim istraživanjima obrazovnih ishoda postižu bolje rezultate nego srednjoeuropski sustavi kraćeg zajedničkog općeg obrazovanja i rane diferencijacije (Pastuović, 2006.a). Takvi su sustavi učinkovitiji s obzirom i na nacionalni prosjek na skalama pismenosti i s obzirom na jednakost prilika (OECD, 2010.; Sahlberg, 2012.).

To znači da je hrvatska osmogodišnja osnovna škola suboptimalno strukturno rješenje. S tim u vezi postavlja se pitanje optimalnog modela obveznog obrazovanja u Hrvatskoj, za što konkuriraju dva moguća rješenja.

Prema prvome (u daljnjem tekstu *model 1*) obveznu osmogodišnju osnovnu školu treba produljiti za jednu godinu i time omogućiti cijeloj populaciji svladavanje povećanog opsega općeg obrazovanja. Unutar devetogodišnje osnovne škole primarno obrazovanje treba produžiti za najmanje jednu godinu. Time bi se horizontalna diferencijacija programa i učenika odgodila za jednu godinu (Pastuović, 2012.a). Pri tome vrijeme polaska u osnovnu školu može ostati jednako ili djeca mogu započeti osnovno obrazovanje ranije. Kako u nas obuhvat predškolskim odgojem nije pot-

pun, niti će to u dogledno vrijeme moći biti, raniji polazak u osnovnu školu imao bi pozitivan učinak na smanjenje djelovanja obiteljske pozadine na razlike u školskim postignućima. Stoga je moguće da će obrazovna politika prihvatiti ovaj model, makar je model 2 i dalje osnova nacionalnog okvirnog kurikulumu iz 2011. godine, koji nije opozvan ni stavljen izvan snage.

Drugi model (u daljnjem tekstu *model 2*) sastoji se u zadržavanju osmogodišnje osnovne škole, ali uz produžavanje obveznog obrazovanja na takav način da se srednje obrazovanje, odnosno obrazovanje do prve kvalifikacije proglasi obveznim (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2011.). Pri tome bi se u prvim dvjema godinama srednjeg strukovnog obrazovanja povećao udio općeobrazovnih predmeta u mjeri koja s obzirom na količinu općeobrazovnih sadržaja odgovara jednoj godini općeg obrazovanja. Ujedno bi se u tom (dvogodišnjem) razdoblju mogla steći strukovna znanja za neka jednostavna, najčešće deficitarna zanimanja.

Gledano formalno, na taj bi se način istodobno postiglo nekoliko ciljeva. Produžilo bi se obvezno obrazovanje, i to najmanje za dvije godine, čime bi se mladi ljudi koji inače ne bi nastavili školovanje duže zadržali u obrazovnom sustavu. Ujedno bi stekli prvu kvalifikaciju koja bi im omogućila uspješnije uključivanje u tržište rada. Roditelji čija djeca ne žele nastaviti školovanje tada bi odahnuili. Zvuči primamljivo. No ima li taj model nekih očitih, a možda i skrivenih mana? Odnosno ima li prvi model – produljenje obvezne osnovne škole s osam na devet godina - nekih prednosti. Da bi se odgovorilo na ta pitanja, potrebno je provesti usporedbu njihovih značajki.

Prvim se modelom postiže sljedeće:

- 1) horizontalna diferencijacija učenika provodi se jednu godinu kasnije, koja razvojno mnogo znači, pa su sigurnije prognoze obrazovnog uspjeha u različitim tipovima obrazovanja
- 2) nacionalni obrazovni sustav usklađuje se s dominantnim europskim modelom obveznog općeg obrazovanja, što je važno s obzirom na tendenciju poboljšanja mobilnosti ljudi unutar europskog obrazovnog i ekonomskog prostora. Takvo se usklađivanje nacionalnih obrazovnih politika potiče *otvorenom metodom koordinacije (Open Method of Coordination – OMC)*
- 3) svi učenici dobivaju jednu godinu više jednako kvalitetne pouke iz općeobrazovnih predmeta, što omogućuje smanjenje utjecaja socioekonomskog i kulturnog statusa obitelji na razlike u obrazovnim postignućima učenika i na njihovo daljnje obrazovno i socijalno napredovanje.

Drugim se modelom ostvaruje sljedeće:

- 1) povećava se zastupljenost općeobrazovnih predmeta u prvim dvjema godinama strukovnog obrazovanja, pri čemu se pretpostavlja da će kvaliteta nastave općeobrazovnih predmeta biti jednaka onoj u općeobrazovnoj školi
- 2) od drugog se modela očekuje duže trajanje školovanja nakon osnovnog, odnosno smanjenje ranog napuštanja srednjeg obrazovanja.

Koliko su takve pretpostavke utemeljene? Hipoteze na kojima je utemeljen drugi model moguće je provjeriti. Za takvu je elaboraciju važno nekoliko spoznaja.

Poznato je da svaka škola ima svoju implicitnu hijerarhiju vrijednosti koja proizlazi iz njezinih glavnih ciljeva. Općeobrazovna škola priprema, ponajprije, za nastavak obrazovanja, pa je njezina misija razvijati široko opće obrazovanje. Strukovne škole imaju misiju pripremati mlade ljude za uključivanje u rad u različitim zanimanjima. Zbog toga je, najjednostavnije rečeno, u strukovnim školama „struka“, na implicitnoj razini, važnija od općeobrazovnih predmeta. Stoga se može očekivati da će kvaliteta nastave općeobrazovnih predmeta u prvim dvjema godinama srednjeg obrazovanja u strukovnim školama biti manja nego što bi bila u devetom razredu osnovne škole.

Na kvalitetu nastave općeobrazovnih predmeta u srednjim strukovnim školama djeluje i *efekt etiketiranja*.⁷ Zbog toga što se nakon osnovne škole u gimnazije upisuju u prosjeku bolji učenici, postoji percepcija o slabijem obrazovnom potencijalu učenika koji se upisuju u strukovne škole. To, pak, smanjuje nastavnička i roditeljska očekivanja u pogledu postignuća u općeobrazovnim predmetima, što je uočljivo u tolikoj mjeri da pogoršava percepciju učenika o potpori što je dobivaju od nastavnika (OECD, 2001.). Time se dodatno smanjuje njihova motivacija za učenje općeobrazovnih predmeta te se tako smanjena očekivanja i ostvaruju.

Hipotezu o povećanju očekivanog trajanja obrazovanja proglašavanjem srednjeg obrazovanja obveznim moguće je provjeriti postojećim statističkim podacima na razini Europske unije. Statistički podaci pokazuju da broj godina obveznog školovanja nije relevantan prediktor stope odustajanja od školovanja i očekivanog trajanja školovanja (Milas i Ferić, 2009.). Čini se da se silom zakona one adolescente koji su skloni odustajanju ne može prisiliti da se zadrže u obrazovanju. Neki istraživači, međutim, procjenjuju da pozitivan efekt produljenja obveznog školovanja na očekivano trajanje školovanja ipak postoji te da se stopa odustajanja od školovanja time smanjuje za 1 do 2% (Oreopoulos, 2005.).

Uistinu je utvrđeno da se nakon uvođenja obveznog obrazovanja stopa odustajanja smanjuje, ali isto tako da je trend smanjenja ranog odustajanja započeo mnogo prije nego što je obvezno obrazovanje produljeno. Pri tome se taj trend, nakon reforme sustava, nije ubrzao. Prema tome, smanjenje osipanja učenika tijekom srednjeg obrazovanja ne može se povezati s reformskom intervencijom.

Obuhvat je današnjih generacija djece dorasle za osnovnu školu potpun, pri čemu je odustajanje minimalno. U Hrvatskoj je prolaznost u sustavu srednjeg obrazovanja

⁷ Etiketiranje je koncept nastao unutar interakcionističke sociološke teorije (*labeling theory*). Ako neki autoritet (osoba ili institucija) nekog proglašuje manje sposobnim ili kriminalcem, onda će takva osoba ugraditi tu etiketu u svoje samopoimanje (*self-concept*) i ponašati će se onako kako mu etiketa sugerira. Visoka, odnosno niska očekivanja roditelja i nastavnika u pogledu školskih postignuća učenika snažno djeluju na njihovu motivaciju za učenje. Visoka očekivanja, uz pretpostavku da za njihovo ostvarivanje postoji kognitivni potencijal učenika, povećavaju školski uspjeh, dok ga niska smanjuju (Ballantine, 1989.).

iznad 90%. Dio mladih koji nisu završili srednju školu uključuje se u obrazovanje naknadno, pa je udio generacije (do 25 godina) koji stječe srednje obrazovanje oko 95% (Matković, 2010.; Strugar, 2011.). Time potencijal modela 2 za smanjenje prera- nog napuštanja srednjeg obrazovanja postaje praktički nevažan.

Da zaključimo. Produljenje je prekratkog osmogodišnjeg obveznog obrazovanja nužno. Može se reći da je o tome postignut konsenzus. Otvoreno je ostalo pitanje kojim se modelom produljenja postiže veća kvaliteta obrazovanja. Može se smatrati izvjesnim da produljenje osnovnog obrazovanja poboljšava obrazovne i odgojne ishode, pri čemu nema dokaza da proglašavanje srednjeg obrazovanja obveznim povećava očekivano trajanje školovanja, tj. da smanjuje rano prekidanje srednjeg obrazovanja. S obzirom na navedene okolnosti može se zaključiti da je optimalni model obveznog obrazovanja šestogodišnje primarno obrazovanje i devetogodišnja osnovna škola. Srednja se škola može proglasiti obveznom, no nema jamstava da će se time smanjiti rano prekidanje srednjeg obrazovanja, koje je i inače u nas nisko. Proglašavanje dijela srednje škole obveznim, uz zadržavanje osmogodišnje osnovne škole, suboptimalno je.

7. Kvaliteta srednjeg obrazovanja

Osnovno i srednje obrazovanje čine sustav kojim se učenike osposobljava kako za nastavak obrazovanja na tercijarnoj razini tako i za uključivanje u društveni život i svijet rada. U tu svrhu postoje dva glavna tipa srednjoškolskih programa koji se nadovezuju na osmogodišnje osnovno obrazovanje. Općeobrazovni gimnazijski programi osposobljavaju prvenstveno za nastavak obrazovanja na visokoškolskoj razini, dok programi strukovnog obrazovanja osposobljavaju prvenstveno za rad, ali omogućuju i upis u programe visokog obrazovanja ukoliko se uspješno položi državna matura. Procjena kvalitete hrvatskog srednjeg obrazovanja treba se temeljiti na analizi kvalitete obaju tipova srednjoškolskih programa.

Kao što o osnovnom obrazovanju tako i o vrijednosti srednjeg postoje različita mišljenja. Pri tome je procijeniti vrijednost srednjeg obrazovanja zahtjevnije jer je sustav srednjeg obrazovanja složeniji od osnovnoškolskog. Njega tvore ne samo dva tipa srednjih škola nego je i svaki od njih komponiran od više različitih vrsta opće- obrazovnih i strukovnih programa. Zato bi i procjene kvalitete srednjeg obrazovanja trebale biti specificirane s obzirom na vrstu srednje škole čija se kvaliteta vrednuje. Uz to, trebalo bi uzeti u obzir i kvalitetu izlaza iz osnovnoškolskog sustava koji predstavljaju ulaze u različite tipove i vrste srednjih škola. Oni variraju u širokom rasponu a poznato je da se u različite srednje škole ne upisuju učenici podjednako znanja i motivacije za učenje (u gimnazije se upisuju u prosjeku bolji učenici). Kao indikator kvalitete srednjeg obrazovanja može poslužiti recepcija njegovih izlaza u njegovoj okolini. To su visoka učilišta u kojima srednjoškolci nastavljaju obrazova- nje i različiti društveni podsustavi, prvenstveno privreda u kojoj se zapošljavaju. I jedni i drugi imaju niz prigovora što se odnose na strukturne neusklađenosti između izlaza iz srednjeg obrazovanja i potreba društva za određenim profilima kadrova, ali i na kvalitetu osposobljenosti završenih srednjoškolaca (misli se prvenstveno na

nedostatak praktičnih vještina). Te su informacije dobivene svojevrsnim sumativnim vanjskim vrednovanjem čija je stvarna valjanost nepoznata.

Procjene kvalitete srednjeg obrazovanja trebale bi se temeljiti na nekom metodološki dobro utemeljenom obliku vanjskog vrednovanja. Kao što je poznato, vrednovanje nekog dijela obrazovnog sustava može se provoditi pomoću tzv. unutarnje i vanjske evaluacije. Pri tome svaka od njih može biti sumativna ili formativna. Sumativnom se utvrđuje stupanj do kojeg su ostvareni ciljevi učenja (ishodi) pojedinih programa, dok se formativnom utvrđuju čimbenici postignutih ishoda. Unutarnju evaluaciju provode institucije koje realiziraju određeni program i njezine rezultate najčešće izražavaju školskim ocjenama (što je sumativna unutarnja evaluacija). Pri tome kriterij ocjenjivanja različitih predmetnih nastavnika nije ujednačen. Štoviše, isti nastavnik može tijekom ispitivanja i ocjenjivanja znanja mijenjati svoj kriterij. Zbog toga istoj ocjeni iz nekog predmeta ne odgovara podjednako znanje iz tog predmeta, što smanjuje upotrebljivost zaključnih ocjena kao elementa za upis u viši stupanj obrazovanja, pa visokoškolske institucije upisne postupke provode i uz pomoć prijamnih ispita. Zaključne ocjene trebale bi imati i formativnu funkciju, tj. omogućiti unapređivanje obrazovnog procesa, a ne samo selekcijsku u svrhu upisu učenika u viši stupanj obrazovanja. No zbog njihove slabe pouzdanost uporabivost im je u tu svrhu vrlo ograničena.

7.1. Državna matura kao vanjsko vrednovanje kvalitete srednjeg obrazovanja

Valjanost je i objektivnost vanjskog vrednovanja koje provode za to specijalizirane institucije veća od unutarnjeg vrednovanja. Vanjsko vrednovanje srednjeg obrazovanja provodi se u nas od školske godine 2009./2010. pomoću državne mature. Državna je matura postupak sumativnog vanjskog vrednovanja znanja, vještina i sposobnosti stečenih srednjoškolskim obrazovanjem prema propisanim nastavnim planovima i programima. Državnu maturu obvezno polažu učenici gimnazijskih programa, dok učenici četverogodišnjih strukovnih i umjetničkih programa, ukoliko žele nastaviti visokoškolsko obrazovanje, također mogu polagati državnu maturu, ali njihovo obrazovanje završava obranom završnog rada u organizaciji i provedbi škole (što predstavlja oblik sumativnog unutarnjeg vrednovanja). Državna matura sastoji se od dvaju dijelova: obveznog i izbornog. Obvezni dio sastoji se od ispita iz Hrvatskog jezika, Matematike i stranog jezika, a izborni dio od ispita iz nekih od ostalih općeobrazovnih predmeta. Obvezni dio državne mature ima za gimnazijalce izlaznu funkciju (jer predstavlja obvezni završetak njihovog srednjeg obrazovanja), ali i selekcijsku jer se na temelju njezinih rezultata provode upisi u visoko obrazovanje. Ispiti iz izbornih predmeta državne mature imaju, pak, isključivo ulaznu, odnosno selektivnu funkciju za ulaz u visoko obrazovanje jer ih polažu samo oni učenici koji žele nastaviti studirati a procjenjuju ih važnima za upis na određeni fakultet ili visoku školu. Selektivnom cilju državne mature podređena je konstrukcija ispitnih pitanja jer se njima želi provjeriti posjeduju li kandidati za upis na pojedine visoka učilišta ona znanja što su potrebna za svladavanje određenog visokoškolskog programa.

Rezultati državne mature prikladniji su za određivanje kvalitete gimnazijskog obrazovanja jer njome završava njihovo srednjoškolsko obrazovanje, dok su manje valjani za utvrđivanje kvalitete srednjeg strukovnog obrazovanja za koje ona ima prvenstveno selekcijsku funkciju za upis na visoka učilišta. Osim toga, velik dio učenika srednjih strukovnih škola ne nastavlja obrazovanje, nego se usmjerava na tržište rada. S obzirom na to, kvalitetu srednjeg obrazovanja valjano bi se moglo ispitati tako da se vanjskim vrednovanjem ispita kvaliteta kognitivnih i afektivnih ishoda svih programa srednjeg obrazovanja, pri čemu znatan dio uspješno svladanih programa srednjeg strukovnog obrazovanja ne mora korespondirati s upisnim zahtjevima visokih učilišta. Tako bi ispitanici iz strukovnih škola polagali ispite čiji zadaci ne bi bili konstruirani prema upisnim zahtjevima visokih učilišta, nego prema sadržaju nastavnih programa, pa bi njihovi rezultati mjerili izlaznu kvalitetu srednjeg strukovnog obrazovanja. U nedostatku takvih podataka može se pokušati iskoristiti podatke o kvaliteti srednjeg obrazovanja što su dobiveni vanjskim vrednovanjem provedenim u svrhu državne mature. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje organizirao je analizu kognitivnih ishoda u predmetima čiji ispiti predstavljaju obvezni dio državne mature te u nekim predmetima iz izbornog dijela državne mature (fizike, biologije i kemije). Samu analizu proveli su istraživači Centra za istraživanje i razvoj obrazovanja Instituta za društvena istraživanja i Nacionalnog centra za vanjsko vrednovanje obrazovanja čiji su rezultati objavljeni u odgovarajućim publikacijama i na drugi način javno predstavljeni (Ristić Dedić, Jokić i Šabić, 2011.; Jokić, Ristić Dedić i Šabić, 2011.; Ristić Dedić i Jokić, 2012.). Provedene analize zbog navedenih razloga imaju ograničenu vrijednost za definitivnu ocjenu kvalitete cjelokupnog srednjoškolskog obrazovanja, no mogu poslužiti kao korisni indikatori.

Glavni je zaključak da je prosječna razina kognitivnih ishoda nezadovoljavajuća jer oko 50% učenika ne može riješiti zadatke primjene faktografskog znanja. U nekim područjima, primjerice u ispitu iz kemije, ne ostvaruju više od jedne trećine mogućih bodova. Kod toga je pri rješavanju zadataka otvorenog tipa neuspjeh ponekad dramatičan: čak više od dvije trećine učenika strukovnih škola postiže manje od 10% mogućih bodova pri rješavanju ovog tipa zadataka. No kako strukovni programi trebaju osposobiti prvenstveno za rad u određenim zanimanjima, treba ponoviti da podaci o uspjehu na državnoj maturi nemaju za tu vrstu osposobljenosti poznatu prediktivnost.

Učenici postižu bolje rezultate u zadacima tipa prepoznavanja i dosjećanja, nego razumijevanja i primjene. Budući da je zadaća pouke osposobiti učenike za razumijevanje i primjenu stečenog znanja u rješavanju problema u određenom području, moguće je zaključiti da, generalno govoreći, obrazovnim postignućima naših srednjoškolaca ne možemo biti zadovoljni. Dakako, zbog heterogenosti srednjoškolske populacije ovakav općeniti zaključak trpi metodološke prigovore. Naime, za svaki bi profil ispitanika trebalo izraditi posebnu procjenu pomoću testova koji korespondiraju programima i primijeniti ih na reprezentativnim uzorcima učenika koji svladavaju određeni program.

8. Zaključak

Može se zaključiti da, općenito govoreći, kvaliteta hrvatskog predtercijarnog obrazovanja nije zadovoljavajuća. Takav zaključak temeljimo na rezultatima međunarodnih komparativnih istraživanja obrazovnih postignuća petnaestogodišnjaka i učenika na kraju četvrtog razreda osnovne škole te na rezultatima dobivenima ispitima u sklopu državne mature hrvatskih srednjoškolaca. Pri tome, motreno s međunarodne perspektive, postoje značajne razlike u uspješnosti naših učenika na kraju četvrtog razreda osnovne škole i naših petnaestogodišnjaka, pa se čini da je naše primarno obrazovanje kvalitetnije od nižeg sekundarnog obrazovanja (predmetne nastave u drugom stupnju osnovne škole). Za ocjenu kvalitete naše srednje škole nemamo, međutim, referentne međunarodne podatke. No na osnovi uvida u rezultate dobivenima ispitima državne mature može se zaključiti da učenici nisu dovoljno osposobljeni za primjenu faktografskog znanja što su ga usvojili tijekom srednjeg obrazovanja.

Kvaliteta obrazovnih ishoda može se objasniti strukturnim i nestrukturnim čimbenicima. U vezi s potonjima može se preporučiti provođenje kurikulumske reforme temeljene na programiranju usmjerenom na kompetencije, osposobljavanje učitelja za implementaciju takvih programa putem cjeloživotnog obrazovanja koje uključuje inicijalno obrazovanje, uvođenje i kontinuirano profesionalno usavršavanje. Ravnateljsku bi funkciju trebalo profesionalizirati.

Naša je analiza fokusirana na strukturne čimbenike obveznog obrazovanja koji su u Hrvatskoj, uglavnom, smatrani nevažnima. Pokazuje se, međutim, da je struktura sustava (trajanje pojedinih razina obrazovanja i vrijeme horizontalne diferencijacije učenika) relevantan čimbenik kvalitete obveznog obrazovanja prema obama najvažnijim pokazateljima kvalitete: prema prosječnim nacionalnim obrazovnim postignućima i prema veličini utjecaja socioekonomskog i kulturnog statusa obitelji na individualne razlike u obrazovnim ishodima. Može se konstatirati da je struktura hrvatskog obveznog obrazovanja suboptimalna: i primarno obrazovanje i osnovna škola traju prekratko. Produljenjem primarnog obrazovanja produljuje se razredna nastava koja ima veći individualizacijski potencijal od predmetne (razredna je nastava više usmjerena na učenika od predmetne). Produljenjem osnovne škole odgađa se vrijeme horizontalne diferencijacije i produljuje opće obrazovanje koje je jednako za sve, čime se poboljšava i nacionalni prosjek u pojedinim pismenostima i smanjuje djelovanje obiteljskog zaleđa na razlike u obrazovnim postignućima.

Produljenje obveznog obrazovanja na način da se prve dvije godine srednjeg strukovnog obrazovanja proglašavaju obveznima, pri čemu osnovna škola ostaje strukturno netaknutom, inferiorno je rješenje makar se u obveznom dijelu srednje škole povećao udio općeobrazovnih predmeta. U tom slučaju, naime, vrijeme horizontalne diferencijacije ostaje prerano, kvaliteta pouke općeobrazovnih predmeta u prvim dvama razredima strukovnih srednjih škola slabija je nego u devetom razredu osnovne škole, a zbog efekta etiketiranja slabije se iskorištavaju potencijali srednjoškolaca.

Literatura

1. Ballantine, J. H. (1989). *The Sociology of Education*. Englewood Cliffs, N.Y.: Prentice- Hall.
2. Baranović, B. (2006). Društvo znanja i nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje, u: Baranović, B. (Ur.). *Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj: različite perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u zagrebu, Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja.
3. 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.
4. Braš Roth, M.; Markočić Dekanić, A.; Markuš, M.; Gregurović, M. (2010). *PISA 2009 Čitalačke kompetencije za život*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje – PISA centar.
5. Gagne, R.M. (1985). *The Conditions of Learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
6. Glasser, W. (2004). *Kvalitetna škola – škola bez prisile*. Zagreb: Educa. (Naslov izvornika: W. Glasser, *The Quality School: Managing Students Without Coercion*, Revised Edition. New York: HarperPerennial, A Division of HarperCollins Publishers, 1998.).
7. Hoy, W. K. i Tarter, C. J. (2004). Organizational justice in schools: No justice without trust. *International Journal of Educational Management*, 16: 3999-432.
8. International Standard Classification of Education – ISCED 1997. Paris: UNESCO.
9. Jokić, B.; Ristić Dedić, Z. i Šabić, J. (2011). *Analiza sadržaja i rezultata ispita državne mature iz fizike*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje i Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
10. Lawn, M. and Grek, S. (2012). *Europeanizing Education: governing a new policy space*. Oxford: Symposium Books.
11. Matković, T. (2010). Obrazovanje roditelja, materijalni status i rano napuštanje školovanja u Hrvatskoj: trendovi u proteklom desetljeću. *Društvena istraživanja*, 19 (4/5): 643-668.
12. Martens, K. (2007). How to Become an Influential Actor: the “comparative turn” in OECD education policy, in: Martens, K.; Rusconi, A. and Lutz, K. (Eds.). *Transformations of the State and Global Governance*. London: Routledge. 40-56.
13. Meyer, H. D. and Benavot, A. (Eds.). (2013). *PISA, Power, and Policy: the emergence of global educational governance*. Oxford: Symposium Books.
14. Milas, G. i Ferić, I. (2009). Utječe li produljenje obveznog školovanja na smanjenje stope ranog prekidanja školovanja?. *Društvena istraživanja*, 18 (4/5): 649-671.
15. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske (2011). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*.
16. OECD publications, www.oecdbookshop.org.
17. OECD (2001). *Knowledge and Skills for Life: first results of Programme for International Student Assessment*. Paris: OECD.
18. OECD (2002). *Education Policy Analysis*. Paris.

19. OECD (2010). *PISA 2009 results: What students know and can do. Student performance in reading, mathematics and science*. Vol. 1. Paris.
20. Oreopoulos, P. (2005). *Stay in school: new lesson on the benefits of raising the legal school-leaving age*. C. D. Howe Institute Commentary. Ottawa: Renouf Publishing.
21. Pastuović, N. (2006). Ujednačavanje uvjeta učenja putem optimiranja školske mreže, u: Staničić, S. (Ur.). *Školski priručnik*. Zagreb: Znamen.
22. Pastuović, N. (2006.a). Usporedba strukture i uspješnosti srednjeeuropskog i skandinavskog obrazovanja. *Sociologija sela*, 44 (2/3): 155-180.
23. Pastuović, N. (2012). *Obrazovanje i razvoj*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
24. Pastuović, N. (2012.a). Kako do optimalnog modela osnovnog i obveznog obrazovanja u Hrvatskoj?, u: Pastuović, N. *Obrazovanje i razvoj*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja Zagreb i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
25. Pigozzi, M. J. (2006). What is the "quality of education"? A UNESCO perspective, in: Ross, K. N. and Genevois, I. J. (Eds.). *Cross-national studies of the quality of education: planning their design and managing their impact*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning. pp. 39-50.
26. PIRLS 2011. (2012). *Međunarodno istraživanje razvoja čitalačke pismenosti (Progress in International Reading Literacy Study)*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
27. Pongratz, L. (2006). Voluntary Self-control: education reform as a governmental strategy, *Educational Philosophy and Theory*, 38 (4): 471-482.
28. Postlethwaite, T. N. (2004). *Monitoring educational achievement*. Paris: UNESCO.
29. Ristić Dedić, Z.; Jokić, B. i Šabić, J. (2011). *Analiza sadržaja i rezultata ispita državne mature iz biologije*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje i Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
30. Ristić Dedić, Z.; Jokić, B. i Šabić, J. (2011). *Analiza sadržaja i rezultata ispita državne mature iz kemije*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje i Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
31. Ristić Dedić, Z. i Jokić, B. (2012). *Analiza sadržaja i rezultata ispita državne mature iz matematike*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje (Javno predstavljanje istraživanja 4. listopada 2012.).
32. Sahlberg, P. (2012). *Lekcije iz Finske*. Zagreb: Školska knjiga. (Naslov izvornika: P. Sahlberg, *Finish Lessons*. New York: Teachers College Press, Columbia University, 2011.).
33. Stanat; Altert; Baumert; Klieme; Neubrand; Prenzel; Schiefele; Schneider; Schümer; Tillmann and Weiss (2002). *PISA 2000: Overview of the Study (Design, Method and Results)*. Berlin: Institute for Human Development.
34. Staničić, S. (2006). *Menadžment u obrazovanju*. Rijeka.
35. Strugar, S. (2011). *Zatvorena vrata budućnosti*. Zagreb - Bjelovar: HAZU.
36. TIMSS 2011. (2012). *Izješće o postignutim rezultatima iz matematike*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
37. TIMSS 2011. (2012). *Izješće o postignutim rezultatima iz prirodoslovlja (Trends in International Mathematics and Science Study)*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.

38. Vizek Vidović, V. (Ur.) (2011). *Učitelji i njihovi mentori*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.

Nikola Pastuović

Professor Emeritus, University of Zagreb, Croatia

e-mail: npastuovic@mail.inet.hr

The Quality of Pre-Tertiary Education in Croatia, With the Emphasis on the Structure of Compulsory Education as a Quality Factor

Abstract*

This paper presents and discusses the quality of Croatian pre-tertiary education on the basis of available empirical evaluation research results, with the emphasis on the compulsory education. The quality of compulsory education is operationalized using the indicators of educational outcomes obtained from international comparative research databases (PIRLS, TIMMS, PISA) and from summative external evaluation of secondary education conducted throughout the national graduation exams. The attainment of Croatian pupils at the end of the 4th grade of elementary school is above average while the attainment of the 15 year-olds is below average. The between-school differences in each of the literacies of the 15 year-olds are above average, but the influence of socioeconomic status of parents on the school achievement of their children is below average. Therefore, two out of three indicators of the quality of Croatian compulsory education, seen in the international perspective, are below average.

This can be explained by structural and non-structural factors. The analytical focus of this paper is on the structural factors which have been neglected in the discussion about Croatian schools over the last few decades. The structural reasons for below-average attainment of Croatian 15 year-olds are found in the short duration of both primary and basic education. The non-structural factors are the content of the national curriculum, the curriculum realization, school management and large between-school differences in pedagogical standards. The paper presents and compares the potential of the two possible models of structural reform of compulsory education in Croatia that ought to be undertaken.

According to the data gained through external summative evaluation of secondary education (national graduation exams), the average level of cognitive outcomes is unsatisfactory. The higher the cognitive demands of the task are, the lower are the students' results. This can be partly explained by the low quality of entering students, i.e. the low level of cognitive outcomes from primary education, by the disparate programmes of secondary education and national exams, and by the low quality of teaching. The data gained in the national exams do not have enough validity for the quality of secondary education; therefore they have only indicative validity.

Key words: educational evaluation, quality of education, compulsory education, secondary education, cognitive outcomes, structure of education.

* This paper is the result of work on the project Raising and Standardizing the Quality of Compulsory Education in the Republic of Croatia at the Institute for Social Research in Zagreb. The project is financed by the Ministry of Science, Education and Sports of the Republic of Croatia.