



PROCJENA UČINKOVITOSTI OBRAZOVNIH SUSTAVA NA OSNOVI UČENIČKIH DOSTIGNUĆA: USPOREDBA FINSKA – NJEMAČKA

Vlatka DOMOVIĆ, Zlata GODLER
Učiteljska akademija, Zagreb

UDK: 371.27(480:430)
Pregledni rad

Primljeno: 23. 4. 2004.

U ovom se radu diskutira o rezultatima istraživanja PISA (*Programme for International Student Assessment*), s posebnim naglaskom na usporedbi rezultata u Finskoj i Njemačkoj. U istraživanju je uočeno da su finski učenici bili izrazito uspješni na sva tri područja pismenosti – čitalačkoj, matematičkoj i prirodnoznanstvenoj. Za razliku od toga, njemački su učenici na sva tri područja pismenosti postigli znatno niže rezultate od prosjeka OECD zemalja sudionica u istraživanju. Rezultati istraživanja PISA upućuju na to da je visoka kvaliteta obrazovnih dostignuća usko vezana uz jednakost obrazovnih mogućnosti. S obzirom na to da je finski obrazovni sustav izgrađen upravo tako da u devetogodišnjim općeobrazovnim školama omogućuje visoku jednakost obrazovnih mogućnosti svim učenicima, velik postotak finških učenika postiže kvalitetna obrazovna dostignuća. U Finskoj visoka jednakost obrazovnih mogućnosti uspijeva značajno smanjiti i utjecaj obiteljskoga socioekonomskog podrijetla učenika na njihova dostignuća. Karakteristika njemačkoga obrazovnog sustava jest vanjska diferencijacija u ranim dječjim godinama, to jest nakon završenoga četvrtog (u dvije njemačke države šestoga) razreda. Ona se provodi na osnovi postignutoga školskog uspjeha. S obzirom na nedovoljnu prisutnost jednakosti obrazovnih mogućnosti, u Njemačkoj škole nisu kadre smanjiti utjecaje obiteljskoga socioekonomskog podrijetla učenika na njihova dostignuća.



Vlatka Domović, Učiteljska akademija, Odsjek za pedagošku, psihološku i didaktičku izobrazbu predmetnih nastavnika, Savska 77, 10000 Zagreb, Hrvatska.
E-mail: vlatka.domovic@uazg.hr

UVOD

Međunarodna istraživanja na području obrazovanja općenito, a pogotovo ona vezana uz ispitivanja učeničkoga znanja i dostignuća, između ostaloga otkrivaju uspješnost/neuspješnost obrazovne politike pojedine zemlje, učinkovitost/neučinkovitost njezina obrazovnog sustava, stav konkretnoga društva prema vrijednosti odgoja i obrazovanja i shvaćanje njegove korisnosti. Istodobno ona otvaraju pitanja uzroka otkrivenoga činjeničnog stanja, stvarajući prostor za analizu i usporedbe.

Istraživanje PISA – *Programme for International Student Assessment* (Program međunarodne procjene učeničkih dostignuća) – provedeno je prvi put 2000. godine u 28 zemalja OECD-a i 4 zemlje nečlanice OECD-a¹ te prošireno 2001. na dodatnih 11 zemalja nečlanica² (*Literacy Skills for the World of Tomorrow*, 2003., 13). U tom su istraživanju ispitivana dostignuća 15-godišnjih učenika u čitalačkoj, matematičkoj i prirodnoznanstvenoj pismenosti. Iz analize istraživanja PISA vidi se da na učenička dostignuća utječu mnogi često međusobno isprepleteni faktori, kao što su ustroj obrazovnog sustava, shvaćanje uloge obrazovanja u pojedinoj zemlji, prihvaćene pedagoške teorije i filozofije odgoja i obrazovanja, obrazovanje učitelja itd. U ovom se radu uspoređuju rezultati istraživanja PISA na primjeru dviju zemalja – Finske i Njemačke – da bi se identificirali i analizirali čimbenici koji su utjecali na njihova zamjetno različita dostignuća. Ove dvije zemlje izabrane su zbog različitih strukturnih karakteristika obrazovnih sustava, koji se često analiziraju kao (suprotstavljeni) modeli koji mogu poslužiti u promišljanju reforme obrazovnog sustava u Hrvatskoj.

ŠTO JE PISA?

Programme for International Student Assessment – PISA – do sada je najobuhvatnije međunarodno istraživanje obrazovnih rezultata. Prvi rezultati toga istraživanja objavljeni su 2001. u knjizi "Knowledge and Skills for Life" i odnose se na 28 zemalja OECD-a i 4 zemlje nečlanice. Kao odgovor na zamjetan interes što su ga rezultati ovog istraživanja pobudili diljem svijeta, istraživanje je 2001. bilo prošireno na još 11 zemalja nečlanica, tako da se ukupni broj zemalja u kojima je istraživanje provedeno popeo na 43. U publikaciji "Literacy Skills for the World of Tomorrow" (2003.) ranija se analiza proširuje posebno u odnosu na rezultate zemalja koje nisu članice OECD-a, a u knjizi "Reading for Change" (2002.) proširuje se diskusija o značenju rezultata čitalačke pismenosti iz prvog izvješća.³

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 14 (2005),
BR. 3 (77),
STR. 439-458

DOMOVIĆ, V.,
GODLER, Z.:
PROCJENA...

PISA istraživanje istodobno omogućuje procjenu učeničkih dostignuća i prikupljanje podataka o učenicima, njihovim obiteljima i institucionalnim faktorima kojima se mogu objasniti razlike u dostignućima među zemljama sudionicama. PISA pruža zemljama sudionicama informaciju o tome koliko uspješno njihove škole pripremaju mlade za suočavanje s izazovima budućnosti, pogotovo u smislu stečenih sposobnosti potrebnih za cjeloživotno učenje, a istodobno osigurava široku empirijsku osnovu koja može pomoći oblikovateljima obrazovnih politika u donošenju odluka. Ovaj projekt, za razliku od drugih međunarodnih komparativnih istraživanja koja ispituju samo savladanost školskoga kurikula, ispituje osposobljenost učenika za rješavanje problema koji traže primjenu znanja i vještina stečenih u školi, što omogućuje međunarodnu komparaciju kvalitete obrazovnih sustava.

PISA je zamišljena kao dugoročni projekt koji se provodi svake treće godine, s tim da u svakom od ovih ciklusa budu pokrivena tri područja pismenosti: čitalačka (*reading literacy*), matematička (*mathematical literacy*) i prirodnoznanstvena (*scientific literacy*). Prvi ciklus ispitivanja završen je 2000. godine s naglaskom na čitalačkoj pismenosti. Drugi ciklus ispitivanja proveden je 2003.⁴ s naglaskom na matematičkoj pismenosti, a treći se planira za 2006. godinu, u kojem će naglasak biti na prirodnoznanstvenoj pismenosti.

U svakom od područja pismenosti ispituje se: sadržaj ili struktura znanja koje učenik treba steći, postupci koje treba primijeniti te kontekst u kojem se znanja i vještine primjenjuju (*Literacy Skills for the World of Tomorrow*, 2003., 19). Čitalačka pismenost definira se kao "sposobnost razumijevanja, upotrebe te evaluacije pisanoga teksta u svrhu ostvarivanja učenikovih vlastitih ciljeva, razvoja njegova znanja i potencijala kao i razvoja sposobnosti za učinkovito sudjelovanje u društvu". Matematička pismenost definira se kao "sposobnost identificiranja i razumijevanja matematičkih problema, kao i sposobnost donošenja znanstveno utemeljenih procjena o ulozi koju matematika ima u sadašnjem i budućem životu pojedinca kao konstruktivnoga, svjesnoga i reflektivnoga građanina". Prirodnoznanstvena pismenost definira se kao "sposobnost upotrebe znanja, prepoznavanja problema i donošenja zaključaka na osnovi znanstvenih dokaza u svrhu razumijevanja i donošenja odluka o prirodi i ljudskom djelovanju unutar nje" (*Literacy Skills for the World of Tomorrow*, 2003., 19-21). U svakom od ovih područja određeno je pet razina dostignuća kojima se utvrđuje sposobnost učenika da ispune zadatke različitih razina zahtjevnosti, pri čemu je razina 5 naj-

viša (ekspertna), a 1 najniža (elementarna). Ovako određene razine sposobnosti omogućuju ne samo rangiranje učeničkih dostignuća nego i opisivanje onoga što su oni kadri izvršiti.

Istraživanje PISA opsežno je s obzirom na veličinu uzorka ispitanika, koji se u svakoj zemlji sudionici odabire kao slučajan uzorak nakon strogo provedenih predradnji. U 2000. godini ovim je istraživanjem bilo obuhvaćeno 265 000 učenika u 32 zemlje (*Knowledge and Skills for Life – Executive Summary*, 2001., 2), to jest u svakoj zemlji bilo je testirano između 4500 i 10 000 učenika, ovisno o veličini populacije u dobi od petnaest godina redovito uključene u školski sustav. Petnaestogodišnjaci su izabrani zbog toga što je u većini zemalja OECD-a ova starosna skupina na završetku obveznog obrazovanja, što znači da istraživanje procjenjuje odabrane učinke obveznoga školovanja, koje čini temelj za profesionalno obrazovanje i cjeloživotno učenje.

PISA pruža zemljama sudionicama informacije o nekoliko aspekata njihovih obrazovnih sustava. Iz profila znanja, vještina i osposobljenosti koje su učenici stekli praktički do kraja njihova obveznoga školovanja, u kurikularnim i kroskurikularnim područjima, mogu se iščitati dobre i loše strane obrazovnih sustava i locirati područja koja iziskuju promjene. Nadalje, informacije o kontekstualnim indikatorima u odnosu na učenika i na karakteristike škole i njihovim međusobnim utjecajima mogu pokazati do koje je mjere obrazovni sustav učinkovit te u kojim područjima treba intervenirati. Na kraju, s obzirom na dugoročnost projekta, može se pratiti mijenjaju li se i kako rezultati tijekom vremena.

U ovom istraživanju bile su uočene značajne razlike u učeničkim dostignućima. Na primjer, kod učeničkih dostignuća u čitalačkoj pismenosti vide se velike razlike u znanju i vještinama 15-godišnjaka. U svakoj od zemalja sudionica neki dio njih dosegne najvišu razinu osposobljenosti (razinu 5). U zemljama OECD-a njih je u prosjeku 10%, a u zemljama nečlanicama taj prosjek varira od 10% u Hongkong/Kini do 0,1% ili manje u Albaniji, Indoneziji, Makedoniji i Peruu. S druge strane, 18% učenika iz zemalja OECD-a i znatno više od 50% učenika iz Albanije, Brazila, Indonezije, Makedonije i Perua doseže samo najnižu razinu (razina 1) ili niže. U matematičkoj i prirodnoznanstvenoj pismenosti također su uočene velike razlike, a najbolje su rezultate imali Hongkong/Kina, Japan, Koreja i Finska, a najslabije Brazil, Peru, Albanija i Makedonija (*Literacy Skills for the World of Tomorrow*, 2003.). Poređak zemalja koje su u istraživanju sudjelovale 2000. godine s obzirom na postignute rezultate u promatranim područjima pismenosti nalazi se u Tablici 1.

➔ **TABLICA 1**
Poredak zemalja
prema rezultatima u
čitalačkoj,
matematičkoj i
prirodnoznanstvenoj
pismenosti – podaci
za zemlje koje su u
istraživanju
sudjelovale 2000.
godine (prema:
*Knowledge and Skills
for Life, 2001.* i
*Literacy Skills for the
World of Tomorrow,*
2003.)

Čitalačka pismenost	Matematička pismenost	Prirodnoznanstvena pismenost
Finska	Japan	Korea
Kanada	Korea	Japan
Novi Zeland	Novi Zeland	Finska
Australija	Finska	Velika Britanija
Irska	Australija	Kanada
Korea	Kanada	Novi Zeland
Velika Britanija	Švicarska	Australija
Japan	Velika Britanija	Austrija
Švedska	Belgija	Irska
Austrija	Francuska	Švedska
Belgija	Austrija	Češka
Island	Danska	Francuska
Norveška	Island	Norveška
Francuska	Lihtenštajn	Sjedinjene Američke Države
Sjedinjene Američke Države	Švedska	Mađarska
Danska	Irska	Island
Švicarska	Norveška	Belgija
Španjolska	Češka	Švicarska
Češka	Sjedinjene Američke Države	Španjolska
Italija	Njemačka	Njemačka
Njemačka	Mađarska	Poljska
Lihtenštajn	Rusija	Danska
Mađarska	Španjolska	Italija
Poljska	Poljska	Lihtenštajn
Grčka	Latvija	Grčka
Portugal	Italija	Rusija
Rusija	Portugal	Latvija
Latvija	Grčka	Portugal
Luksemburg	Luksemburg	Luksemburg
Meksiko	Meksiko	Meksiko
Brazil	Brazil	Brazil

REZULTATI ISTRAŽIVANJA PISA U FINSKOJ

Analiza istraživanja PISA pokazuje da su finski učenici izrazito uspješni u sva tri ispitivana područja pismenosti. U usporedbi sa zemljama koje su u istraživanju sudjelovale 2000. godine Finska je u čitalačkoj pismenosti postigla znatno bolje rezultate od bilo koje zemlje, u matematičkoj pismenosti bila je četvrta, a u prirodnoznanstvenoj pismenosti treća (*Knowledge and Skills for Life, 2001.*).

U čitalačkoj pismenosti Finska ne samo da postiže najbolji prosječni rezultat nego je i raspršenje rezultata unutar pet razina dostignuća u odnosu na druge zemlje relativno

malo. U zemljama OECD-a ekspertnu razinu (petu) postiže u prosjeku 10% učenika, a u Finskoj je na toj razini 18% učenika. Razinu 4, što još uvijek podrazumijeva izvrsnu čitalačku sposobnost, postiže 32% finških učenika, što je za 10% više od prosjeka OECD-a. To znači da sveukupno čak 50% finških učenika ima izrazitu čitalačku kompetenciju, odnosno 10% bolje rezultate od dostignuća u sljedećoj skupini najbolje plasiranih zemalja – Kanadi, Novom Zelandu, Australiji, Irskoj i Velikoj Britaniji. Činjenica da sljedećih 29% finških učenika postiže razinu 3 upućuje na to da čak 79% učenika u Finskoj posjeduje čitalačke vještine koje se smatraju potrebnima za sudjelovanje u svijeta rada i društvu znanja (Väljärvi i sur., 2002., 7).

Na najnižim razinama čitalačke pismenosti našlo se u Finskoj značajno manje učenika nego u ostalim zemljama OECD-a. Na razini 2 u Finskoj je 14% učenika, dok je OECD prosjek 22%. I konačno, razinu 1 ili ispod nje, što znači posjedovanje samo elementarnih čitalačkih sposobnosti, postiže samo 7% učenika u Finskoj, u usporedbi s OECD prosjekom od čak 18%. (Väljärvi i sur., 2002., 9).

U matematičkoj pismenosti Finska zauzima četvrto mjesto, pri čemu od zemalja članica OECD-a samo Japan postiže statistički značajno bolje rezultate (*Literacy Skills for the World of Tomorrow*, 2003., 100). Slično kao i kod čitalačke pismenosti, u matematičkoj pismenosti raspršenje rezultata unutar zemlje značajno je manje nego u drugim zemljama. Nadalje, udio učenika sa slabim rezultatima u Finskoj je značajno niži od prosjeka zemalja OECD-a, to jest samo je 8% učenika na elementarnoj razini, u odnosu na 16% u OECD-u. Postotak onih koji dosežu ekspertnu razinu značajno je viši nego u ostalim visoko rangiranim zemljama, kao što su Japan, Novi Zeland, Koreja, Švicarska, Belgija, Australija i Velika Britanija (Väljärvi i sur., 2002., 10).

U prirodnoznanstvenoj pismenosti finški rezultati ponovno pokazuju visoku kvalitetu. Jedina zemlja sa statistički značajno boljim rezultatima jest Koreja (*Literacy Skills for the World of Tomorrow*, 2003., 109), dok Japan, Velika Britanija, Kanada, Novi Zeland i Australija imaju gotovo istu razinu kao Finska, a preostale 24 zemlje koje su u istraživanju sudjelovale 2000. godine značajno nižu (Väljärvi i sur., 2002., 12). I ovdje su utvrđene manje razlike među učeničkim dostignućima nego u većini ostalih zemalja. Kao i u čitalačkoj i matematičkoj pismenosti, i najslabiji finški učenici postižu u međunarodnoj usporedbi relativno dobre rezultate.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA PISA U NJEMAČKOJ

Analiza istraživanja PISA pokazuje da su njemački učenici na sva tri područja pismenosti postigli značajno niže rezultate od OECD prosjeka, to jest u čitalačkoj pismenosti bili su dva-

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 14 (2005),
BR. 3 (77),
STR. 439-458

DOMOVIĆ, V.,
GODLER, Z.:
PROCIJENA...

deset i prvi, a u matematičkoj i prirodnoznanstvenoj pismenosti dvadeseti (Stanat i sur., 2002., 7). Zanimljivo je zamijetiti da su razlike u učeničkim dostignućima u Saveznoj Republici Njemačkoj vrlo velike, odnosno razlika između najnižih i najviših dostignuća učenika veća je nego u bilo kojoj drugoj zemlji sudionici. Velike razlike u učeničkim dostignućima pripisuju se u prvom redu posebno niskim rezultatima najslabijih učenika. Drugim riječima, u Njemačkoj 13% učenika doseže najnižu razinu kompetencije u čitalačkoj pismenosti, a gotovo 10% ne doseže ni tu razinu. To znači da gotovo četvrtina mladih ljudi u Njemačkoj može čitati isključivo na elementarnoj razini, dok je OECD prosjek 18%. Ti učenici moraju se promatrati kao potencijalno riskantna grupa s obzirom na zahtjeve samostalnoga čitanja i cjeloživotnog učenja. U nekim drugim zemljama, poput Koreje, Finske, Kanade, Australije i Švedske, potencijalno ugrožena grupa mnogo je manja i čini manje od 15% učenika. Proporcija učenika koji postižu najvišu razinu približna je međunarodnom prosjeku, to jest 9% učenika doseže razinu 5, što je slično rezultatima zemalja kao što su Danska, Francuska, Austrija, Island i Švicarska (Stanat i sur., 2002.).

Na području matematičke pismenosti ponovno se kao najveći problem pokazao vrlo velik broj učenika koji postižu izrazito slabe rezultate. Samo 1,3% učenika doseže ekspertnu razinu (5). Zanimljivo je i da i zadatke vezane uz sadržaje koji su uključeni u standardne kurikulume u njemačkim školama (razine 2-4) može uspješno svladati manje od polovice učenika. Čak jedna četvrtina petnaestogodišnjaka doseže samo razinu 1 ili niže. Ovi učenici, s obzirom na to da nemaju potrebne matematičke vještine, teško da će moći odgovoriti na zahtjeve daljnjeg obrazovanja.

Već spomenuti problemi javljaju se i na području prirodnoznanstvene pismenosti. Samo oko 3% učenika doseže ekspertnu razinu, dok se, s druge strane, četvrtina petnaestogodišnjaka nalazi na elementarnoj prvoj razini.

S obzirom na to da se Savezna Republika Njemačka sastoji od 16 saveznih zemalja (*länder*), a svaka od njih ima konstitucionalno pravo odlučivanja o vlastitu obrazovnom sustavu, zanimljivo je usporediti njihove rezultate. Općenito, pokazalo se da su u većini saveznih zemalja relativno niska opća dostignuća povezana s velikim raspršenjem u dostignućima, a i proporcija učenika s najnižim rezultatima relativno je velika u svim saveznim državama i čini oko četvrtine populacije. Ipak, zanimljiv je nalaz da su u matematičkoj pismenosti dvije savezne države – Bavarska i Baden-Württemberg – postigle rezultate značajno više od OECD prosjeka. Također je interesantno zamijetiti da jedino u Bavarskoj, Baden-Württembergu i Saskoj više od polovice učenika svlada sadržaje uključene

u standardni kurikulum, to jest da doseže razine 2 do 4. Nadalje, utvrđeno je da su u matematičkoj pismenosti rezultati učenika u zemljama bivše Istočne Njemačke znatno homogeniji nego u zemljama bivše Zapadne Njemačke (Stanat i sur., 2002., 14-17).

USPOREDBA DOSTIGNUĆA U FINSKOJ I NJEMAČKOJ

S obzirom na to da se u istraživanju PISA Finska nalazi među najuspješnijim zemljama, a Njemačka ostvaruje rezultate ispod prosjeka zemalja OECD-a, postavlja se pitanje zašto je to tako. Istraživanje PISA pokazalo je da se uspješnost ili neuspješnost neke zemlje ne može objasniti jednim čimbenikom, nego da u tome sudjeluje više međusobno povezanih čimbenika. Čimbenici koji najčešće utječu na razlike u učeničkim dostignućima prije svega su sam školski, odnosno obrazovni, sustav i karakteristike škole koju učenici pohađaju te ekonomski i socijalni kontekst u kojem obrazovni sustav djeluje, kao i obiteljsko socioekonomsko podrijetlo.

Iz istraživanja PISA vidi se da Finska svoju strategiju za izgradnju visoke kvalitete obrazovnih dostignuća temelji na principu visoke jednakosti obrazovnih mogućnosti (*equal opportunity*) (Linnakylä i sur., 2003., 1). Stoga je i finski obrazovni sustav izgrađen na takav način da odražava upravo ideju jednakosti obrazovnih mogućnosti, što se prije svega vidi po činjenici da svi učenici u dobi od 7 do 15/16 godina pohađaju istu vrstu škole, to jest općeobrazovnu (sveobuhvatnu) školu u trajanju od devet godina, koja istodobno čini i obvezni dio obrazovanja. Stoga je i razlika u dostignućima između škola vrlo niska, pa su čak i škole s najlošijim rezultatima u Finskoj postigle OECD prosjek (Linnakylä i sur., 2003., 2).

Analiza rezultata istraživanja pokazuje da su male razlike u dostignućima između škola jedan od glavnih prediktora visoke uspješnosti učenika, a isto tako da male razlike među školama proizlaze iz neselektivnosti obrazovnih sustava u kojem svi učenici duže dobivaju istu vrstu općeobrazovnoga obrazovanja. Razlike među školama male su i u drugim nordijskim zemljama (*Literacy Skills for the World of Tomorrow*, 2003.) koje imaju slične sustave. Karakteristika finskoga obveznog obrazovanja upravo je omogućavanje stjecanja kvalitetnog obrazovanja svim učenicima pod istim uvjetima, bez obzira na njihovo mjesto stanovanja. Sveobuhvatna mreža škola i regrutiranje visokokvalificiranih učitelja u svim školama znatno su pridonijeli osiguravanju kvalitete obrazovanja i obrazovne jednakosti u svim finskim regijama. Zemlja sa samo nešto više od pet milijuna stanovnika ima preko 4000 općeobrazovnih škola, oko 750 viših srednjih škola (akademske i strukovne smjerove), 20 sveučilišta te velik broj ostalih obrazovnih ustanova (Väljjarvi i sur., 2002., 40; Eurybase 2001 – *Eurydice*

database on Education Systems in Europe – Finland). Rezultati ovih nastojanja vide se u tome što su razlike među školama u raznim regijama, kao i razlike među školama u urbanim i ruralnim područjima, bile male, što znači da u Finskoj uopće nije važno gdje učenik živi i koju školu pohađa, jer su mogućnosti za učenje gotovo jednake u cijeloj zemlji.

Istraživanje PISA pokazuje da je u većini zemalja značajan udio u razlikama među učeničkim dostignućima uzrokovan upravo razlikama među školama. Isto tako ovo istraživanje upućuje na to da i razlike u učeničkim dostignućima općenito, kao i odgovarajući udio ovih razlika utvrđenih između škola, imaju tendenciju porasta u onim zemljama koje provode eksplicitnu diferencijaciju između tipova programa i škola u ranim dječjim godinama. Rezultati istraživanja također pokazuju da su efekti socijalnoga grupiranja veći u onim školskim sustavima u kojima se vrši rana diferencijacija po tipovima škola od onih sustava u kojima se kurikulum značajno ne razlikuje među školama (*Literacy Skills for the World of Tomorrow*, 2003.).

Iz ovoga slijedi da je jedno od ključnih pitanja koje valja postaviti u komparaciji rezultata Finska – Njemačka ono koje se odnosi na razinu postignute jednakosti obrazovnih mogućnosti za sve učenike. Dok je iz finskog slučaja očito da je razina postignute jednakosti obrazovnih mogućnosti visoka, u Njemačkoj je situacija upravo obrnuta. Karakteristika obrazovnoga sustava u Saveznoj Republici Njemačkoj jest diferenciranje učenika nakon što oni završe zajednički program četverogodišnje (u dvjema saveznom državama šestogodišnje) osnovne škole (*Grundschule*) i kreću u nižu srednju školu (*Eurybase 2001 – Eurydice database on Education Systems in Europe – Germany*). Dok su u osnovnoj školi, tj. u prva četiri (odnosno šest) razreda obveznoga školovanja, u razredu zajedno djeca različitih sposobnosti, nakon četvrtoga (odnosno šestoga) razreda ona se dijele prema postignutim rezultatima, dakle prema školskom uspjehu. Nakon završene osnovne škole, prije svega na osnovi preporuke škole, ali i uz konzultaciju s roditeljima, djeca se upućuju u jednu od nekoliko vrsta niže srednje škole. Dakle, već u petom, odnosno sedmom, razredu praktički je odlučeno kakvu će vrstu obrazovanja djeca steći tijekom daljnjega školovanja, i to na osnovi preporuke koja se donosi na temelju djetetovih dostignuća u školi, to jest ocjena. Programi postojećih nižih srednjih škola međusobno se veoma razlikuju, i to najviše po tome kakvu kvalitetu i opseg općeg obrazovanja one pružaju učenicima, tj. je li ono samo temeljno (npr. *Hauptschule*), proširenije (*Realschule*) ili pojačano (*Gymnasium*) (*Eurybase 2001 – Eurydice database on Education Systems in Europe – Germany*, 2001.).

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 14 (2005),
BR. 3 (77),
STR. 439-458

DOMOVIĆ, V.,
GODLER, Z.:
PROJENA...

Diferencirani obrazovni sustav u Saveznoj Republici Njemačkoj postoji iz više razloga, s obzirom na njegovu višestruku povijesnu utemeljenost. Što se tiče razlika u obrazovnim sustavima svake pojedine savezne države, one su rezultat principa federalizma u Saveznoj Republici Njemačkoj ugrađenog u Ustav, na osnovi kojega svaka od federalnih jedinica država ima pravo organizirati, provoditi, kontrolirati, mijenjati itd. svoje školstvo na svim razinama. Danas ima 16 federalnih jedinica, od kojih su 5 bile unutar tzv. Istočne Njemačke, tj. Njemačke Demokratske Republike, do 1990., pa su školstvo imale organizirano na sasvim drugačiji način od onoga u Zapadnoj Njemačkoj. U Njemačkoj Demokratskoj Republici školstvo je bilo centralizirano od njezina utemeljenja 1949. godine, a obvezno je školovanje najprije trajalo 8 godina; 1959. godine bila je uvedena obvezna desetogodišnja općeobrazovna politehnička srednja škola kao standardna nediferencirana državna škola. Zapravo se može reći da je obrazovni sustav u Njemačkoj prošao kroz nekoliko faza prilagodbi, uvijek vezanih uz promjene političkoga sustava. Najvažnije od njih bile su propast Njemačkog Carstva 1918., dokidanje Weimarske republike 1933. dolaskom Hitlera i nacista na vlast, rekonstrukcija Zapadne Njemačke pod trima okupacijskim snagama nakon Drugog svjetskog rata te stvaranje Istočne Njemačke pod okriljem Sovjetskog Saveza i na kraju spajanje obiju njemačkih država – Zapadne i Istočne – nakon pada Berlinskog zida. Potpisivanjem unifikacijskog ugovora 1990. između Savezne Republike Njemačke i Njemačke Demokratske Republike, 5 zemalja u Istočnoj Njemačkoj bilo je dužno donijeti odgovarajuće zakonodavne akte u svrhu reorganiziranja školstva u svakoj od njih te osnovati vlastito ministarstvo odgovorno za upravljanje obrazovnim sustavom. Zapravo se svih pet zemalja bivše Njemačke Demokratske Republike prilagodilo obrazovnom sustavu u Federalnoj Republici Njemačkoj i svoje školstvo reorganiziralo u skladu s njim do početka školske godine 1992./1993., prihvaćajući i uvodeći *de facto* diferenciranost sustava (Eurybase 2001 – *Eurydice database on Education Systems in Europe – Germany*, 2001.).

Paradoksalno je da je u ranijem razdoblju njemačke povijesti školstva inicijalna želja da se svoj djeci omogući zajedničko osnovno obrazovanje samo podvukla razlike u nastavku školovanja, to jest u nižim srednjim školama. Naime, zakon o osnovnom obrazovanju iz 1920., u okvirima Weimarske republike, uveo je *Grundschule* (osnovnu školu) kao instituciju osnovnog obrazovanja za svu djecu u Njemačkoj. Njome je nadomještenu ranija *Volksschule*, a sve one zasebne obrazovne institucije koje su uz *Volksschule* pripremale djecu za daljnje školovanje bile su ukinute (Kazamias, 1964.). Ova ideja, utemeljena na idealu demokratičnosti, prema kojem se djeca u ne-

koliko prvih godina školovanja više ne bi dijelila na osnovi klasne ili socijalne pripadnosti, nije se uspjela uvriježiti u odnosu na nastavak školovanja nakon završene osnovne škole, pa se u ovom segmentu školovanja i dalje primjenjuje diferencijacija.

Premda diferencijacija kao takva ne bi trebala biti nešto što se treba automatski osuditi, u slučaju Njemačke otežavajuća je okolnost to što je u svim njemačkim državama tip škole koju učenik pohađa nakon završetka osnovne škole u izravnoj vezi sa socioekonomskim statusom njegove obitelji. Društvene razlike posebno su uočljive u odnosu na upis u akademski orijentiranu gimnaziju, iako i tu postoje osjetne razlike među pojedinim federalnim jedinicama. U bivšim istočnonjemačkim državama mogućnost upisa u gimnaziju mnogo manje ovisi o socioekonomskom statusu obitelji od one u bivšim državama Zapadne Njemačke (Stanat i sur., 2002., 18). Te su socijalne razlike posebno naglašene u Bavarskoj, Rajnskoj oblasti – Palatinu, Šlezvig-Holštajnu i Donjoj Saskoj. U njima je četiri do šest puta veća vjerojatnost da će učenici iz grupa s najvišim socioekonomskim statusom pohađati gimnaziju od onih iz grupa s najnižim statusom (Stanat i sur., 2002., 19). U usporedbi s ostalim zemljama koje su sudjelovale u istraživanju PISA, veza između socijalnoga podrijetla i učeničkih dostignuća na kraju školovanja u nižoj srednjoj školi vrlo je jaka u svim njemačkim državama. U istraživanju PISA otkriveno je da gotovo polovica učenika iz grupa s najvišim socioekonomskim statusom pohađa gimnaziju, u usporedbi sa samo 10% iz grupa s najnižim statusom. Obrnuto, gotovo 40% učenika iz grupa s nižim socioekonomskim statusom pohađa *Hauptschule* orijentiranu na zanimanja, u usporedbi sa samo 10% onih iz viših socioekonomskih grupa (Stanat i sur., 2002., 10). Učenička dostignuća ispitana u istraživanju PISA u Njemačkoj su također usko povezana sa socioekonomskim statusom učenika. Tako učenici iz obitelji s najvišim statusom čine oko 10% populacije koja doseže elementarnu razinu čitalačke pismenosti (razina 1 ili niže), dok učenici iz drugih socioekonomskih grupa čine između 20 i 30% takve populacije. Djeca nekvalificiranih i polukvalificiranih radnika čine čak 40% takve populacije.

Za razliku od Njemačke, kao i u usporedbi s prosjekom OECD zemalja, u Finskoj je utjecaj socioekonomskoga statusa učenika na učenička dostignuća mnogo manji, što se vidi po činjenici da u Finskoj čak i učenici čiji roditelji pripadaju najnižoj socioekonomskoj kategoriji postižu rezultate više od OECD prosjeka. Isto tako, utjecaj obrazovnoga statusa roditelja i obiteljskoga bogatstva na učenička dostignuća, posebno u čitalačkoj pismenosti, u Finskoj su također imala mnogo manji utjecaj nego, na primjer, u Njemačkoj i nekim drugim sred-

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 14 (2005),
BR. 3 (77),
STR. 439-458

DOMOVIĆ, V.,
GODLER, Z.:
PROCJENA...

njoeuropskim zemljama (Välijärvi i sur., 2002., 28-30). Razloge tome opet možemo potražiti u osnovnim koncepcijama finske općeobrazovne škole, koja je konstruirana tako da vodi računa o potrebama, interesima i sposobnostima svakoga djeteta u heterogenim razrednim grupama djece, kao i u činjenici da ni jedno dijete ne može biti isključeno iz vlastite razredne grupe ili poslano u neku drugu školu. Učenikovi vlastiti interesi i njegovi odabiri u školi se uvijek uzimaju u obzir pri planiranju kurikuluma i izboru sadržaja, udžbenika, strategija učenja te metoda poučavanja i načina procjene. To se pak može provesti u djelo u okvirima fleksibilnoga, prema školi orijentiranoga kurikuluma, što ga planiraju učitelji, kao i uz poučavanje orijentirano na učenika, potpomognuto dobro organiziranom službom savjetovanja i dodatnim poučavanjem za onu djecu koja na bilo kojem području mogu imati poteškoća. Dakle, pojednostavnjeno, u finskim se školama provodi unutarnja diferencijacija na osnovi potreba, interesa i sposobnosti svakoga djeteta, a ona proizlazi iz "filozofije" i "pedagogije" općeobrazovne škole (Välijärvi i sur., 2002., 40-41), koje se znatno razlikuju od onih u sustavima paralelnih obrazovnih smjerova, kakve nalazimo u Njemačkoj.

Općeobrazovna škola kakvu danas vidimo u Finskoj službeno je osnovana 1970-ih godina, tj. raniji paralelni sustav bio je ukinut i zamijenjen ujednačenim općeobrazovnim sustavom, ali je ovaj bio podređen relativno striktnom nacionalnom kurikulumu. Ta se situacija promijenila u ranim 1990-ima, kada je osnovni nacionalni kurikulum postao vrlo fleksibilan, dajući pojedinačnim školama ili školskim upravama na lokalnoj razini pravo odlučivanja o vlastitom kurikulumu na osnovi zajedničkoga nacionalnog kurikuluma. Međutim, ideja jednakih obrazovnih mogućnosti za svu djecu, osobito kroz programe orijentirane na njihove potrebe, interese i sposobnosti, seže mnogo dublje u povijest. Pet skandinavskih zemalja – Danska, Finska, Island, Norveška i Švedska – odmah nakon II. svjetskog rata počele su se aktivno zauzimati za uvođenje školskoga sustava zasnovanog na jednakosti obrazovnih mogućnosti za sve (Harbo, 1992., 185). Pedagoške teorije i filozofije odgoja na kojima se ta nastojanja temelje idu još dalje u povijest, sve do početka XX. stoljeća, kada se manifestiraju kroz ideje progresivizma, prije svega u SAD-u. Bez pretenzija dublje analize progresivizma, može se reći da se on temelji u prvom redu na sljedećim idejama: (1) obrazovanje treba biti aktivno i vezano uz dječje interese; (2) znanje bi se trebalo stjecati kroz projekte rješavanja problema radije nego kroz usvajanje predmetnih znanja; (3) obrazovanje kao intelektualna rekonstrukcija iskustva trebalo bi postati istoznačno s civiliziranim načinom života, što znači da bi obrazovanje trebalo postati stvaran život, a ne samo priprema za njega;

(4) budući da dijete treba učiti u skladu s vlastitim potrebama i interesima, učitelj bi trebao djelovati više kao njegov voditelj ili savjetnik nego kao postavljeni autoritet; (5) budući da se postižu mnogo bolji rezultati kad pojedinci rade u zajednici jedan s drugim, umjesto jedan protiv drugoga, škola bi trebala promovirati ideju kooperacije umjesto kompeticije; (6) budući da su obrazovanje i demokracija međusobno povezani, škole bi trebalo voditi na demokratski način (Kneller, 1964., 100).

Ove su ideje u svakom slučaju ugrađene u sustav obrazovanja u Finskoj i u sustave ostalih skandinavskih zemalja, s tim da su se reforme školstva od 1950-ih do 1970-ih istodobno uvelike bavile reformom vanjske strukture škole da bi ona konačno dobila današnji oblik devetogodišnje općeobrazovne škole s visokom razinom postignute obrazovne jednakosti (*equality*).

Tijekom 1980-ih u svim skandinavskim zemljama, pa tako i u Finskoj, ne pojavljuju se više na repertoaru diskusija o efikasnosti obrazovnog sustava toliko teme o jednakosti obrazovnih mogućnosti (*equality*), koja je u značajnoj mjeri već bila postignuta, nego teme o potrebi postizavanja više kvalitete obrazovanja (*quality*), posebno u odnosu na sadržaje u kurikulumu (Harbo, 1992., 191). Drugim riječima, težište se prebacuje s načina na koji se poučavanje izvodi na ono što se želi da učenici nauče. Oprezno balansirajući između ove dvije, u finskim školama i ne toliko oprečne, opcije, očito je da je finski obrazovni sustav uspio pomiriti ideje visoke jednakosti mogućnosti stjecanja kvalitetnog obrazovanja i visoke kvalitete učeničkih dostignuća, kao što to i pokazuju rezultati istraživanja PISA.

Osim toga, karakteristika je finskoga obrazovnog sustava da više od 90% djece nakon završenog obveznog školovanja nastavlja školovanje ili u općeobrazovnoj srednjoj školi ili u nekoj od strukovnih srednjih škola (Eurybase 2001 – *Eurydice database on Education Systems in Europe – Finland*, 2001.). Nadalje, devetogodišnji obvezni program školovanja može biti svladan najduže u deset godina školovanja, što znači da u Finskoj gotovo ne postoji status đaka ponavljača (Eurybase 2001 – *Eurydice database on Education Systems in Europe – Finland*, 2001.). Isto tako, izbor škole potpuno je slobodan, bez obzira na mjesto stanovanja, s tim da lokalna administracija mora osigurati mjesta u školi u svojoj regiji za svu djecu, ali roditelji mogu izabrati koju će školu njihova djeca pohađati, uz pretpostavku da njihova djeca budu prihvaćena u izabranoj školi (Eurybase 2001 – *Eurydice database on Education Systems in Europe – Finland*, 2001.). Visok stupanj fleksibilnosti unutar sustava omogućuje individualni pristup svakom djetetu, pri čemu učitelji sami odabiru metode poučavanja koje će im o-

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 14 (2005),
BR. 3 (77),
STR. 439-458

DOMOVIĆ, V.,
GODLER, Z.:
PROJENA...

mogućiti da postignu ciljeve zacrtane u kurikulumu. Nacionalni kurikulum, koji je bio potvrđen 1994., naglašava aktivnu ulogu učenika kao organizatora vlastite strukture znanja. Učiteljeva je uloga da usmjerava učenje i da planira u kojem i kakvom će se okruženju učenje događati, imajući pritom na umu da mora voditi računa o individualitetu učenika i o značaju socijalne interakcije pri učenju (Eurybase 2001 – *Eurydice database on Education Systems in Europe – Finland*, 2001.). Mora se spomenuti da na uspješnost finskih učenika u ranim godinama školovanja vjerojatno blagotvorno djeluje i činjenica da oni prvih šest godina školovanja provode uz istog učitelja/učiteljicu, tj. u razrednoj nastavi, a da im predmetni specijalisti počinju izvoditi nastavu u sedmom razredu. Pri tome se svi učitelji – i oni u razrednoj nastavi i predmetni specijalisti – pripremaju za svoje buduće zvanje na sveučilištima, na kojima stječu stupanj magisterija (Eurybase 2001 – *Eurydice database on Education Systems in Europe – Finland*, 2001.; Pelkonen, 2003., 12; Linnakylä i sur., 2003., 4). I, na kraju, ne smije se zaboraviti da s obzirom na heterogenost djece u razredu, koja imaju različite razine sposobnosti i različite interese, razredi nužno moraju biti mali, kako bi učitelji mogli posvetiti što više individualne pažnje svakom učeniku i osigurati uspješnost u učenju.

U usporedbi s ovim, karakteristike obrazovnog sustava u Njemačkoj sasvim su drugačije. On je prije svega zamrmljen po načelu ustavnoga prava svake federalne jedinice na oblikovanje vlastita sustava, a zatim i po mnogovrsnosti programa unutar obveznog školovanja u koje se djeca upućuju na osnovi rezultata u osnovnoj četverogodišnjoj (ili šestogodišnjoj školi) (Eurybase 2001 – *Eurydice database on Education Systems in Europe – Germany*, 2001.). Već u trećem razredu osnovne škole počinju ih poučavati predmetni specijalisti, broj kojih se postupno povećava, da bi oni u petom razredu potpuno preuzeli nastavu. Kurikulum je u svakoj državi striktno propisan i sadržava sve dijelove koji se odnose na funkcioniranje škole, uključujući nastavne jedinice, udžbenike, didaktičke materijale i postupke. Učenici automatski prelaze iz prvoga razreda u drugi, no već u drugom razredu strogo se ocjenjuju i na osnovi tih ocjena ili prelaze u više razrede ili ponavljaju onaj razred u kojem su postigli loše ocjene (Eurybase 2001 – *Eurydice database on Education Systems in Europe – Germany*, 2001.). Budući da niža srednja škola započinje petim (odnosno sedmim) razredom, zanimljivo je spomenuti da je u 2001./2002. između 1,8% i 6,1% učenika u nižoj srednjoj školi ponavljalo razred. U Njemačkoj je ponavljanje razreda uobičajeno. Zapravo je istraživanje PISA pokazalo da je čak 24% populacije petnaestogodišnjaka ponavljalo razred barem jedanput, dok je u 12% slučajeva upis u prvi razred osnovne

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 14 (2005),
BR. 3 (77),
STR. 439-458

DOMOVIĆ, V.,
GODLER, Z.:
PROCJENA...

škole bio odgođen. Stoga se u Njemačkoj čak 34% petnaestogodišnjaka nalazi u razredu nižem od onoga u koji bi u toj dobi trebali ići (Stanat i sur., 2002., 14). Nadalje, važna je činjenica i to što se obrazovanje učitelja vrlo razlikuje u svakoj od federalnih jedinica i može trajati sedam semestara za učitelje razredne nastave i predmetne specijaliste u osnovnoj i nižoj srednjoj školi, devet semestara za učitelje u gimnazijama i čak dvanaest semestara za specijaliste umjetničkih predmeta (Eurybase 2001 – *Eurydice database on Education Systems in Europe – Germany*, 2001.).

U usporedbi finskoga i njemačkoga obrazovnog sustava neminovno se nameće zaključak da su oni ustrojeni na osnovi dvaju potpuno suprotnih shvaćanja o ulozi obrazovanja. U Finskoj je na snazi princip isokracije, a u Njemačkoj meritokracije. Oba ova principa usko su vezana uz shvaćanja ideje obrazovne jednakosti. Ideal jednakosti pojavio se u 17. i 18. stoljeću u Engleskoj i Francuskoj i bio je ubrzo prihvaćen u SAD-u. Upravo se u SAD-u ideja jednakosti najranije pokušala povezati s doktrinom jednakosti obrazovnih mogućnosti, koja je istodobno značila i pravo svakoga pojedinca na obrazovanje i pravo na istu kvalitetu obrazovanja. S obzirom na to da se Finska već ranije opredijelila za ideje američkoga progresivizma, na isti se način, poučena iskustvima ostalih skandinavskih zemalja i na osnovi nordijskog shvaćanja demokracije, opredijelila i za tadašnji američki sustav obveznih općeobrazovnih škola. Doktrina jednakosti obrazovne mogućnosti u Njemačkoj se razvila u drugom smjeru. Konkretno, u Njemačkoj je ovaj način razmišljanja 1919. doveo do uspostavljanja osnovne škole za svu djecu u trajanju od 4 godine (*Grundschule*), no time je zadovoljen samo prvi dio značenja jednakosti obrazovnih mogućnosti. Četiri okupacijske sile, koje su administrativno vladale Njemačkom nakon II. svjetskog rata, pokušale su 1947. svojom direktivom o obrazovanju potaknuti zaživljavanje ideje o pravu na istu kvalitetu obrazovanja za sve, no u tome nisu uspjele. Između ostaloga, one su predlagale uvođenje jedinstvenoga obrazovnog sustava, tj. unifikaciju u obrazovanju, u kojem bi postojale jednake mogućnosti za sve, prije svega uvođenjem obveznih općeobrazovnih škola na dvije razine, osnovnoj i srednjoj (Kazamias, 1964., 605). Međutim, tada stvorena Zapadna Njemačka i dalje se držala svoga tradicionalnog organizacijskog pristupa obrazovnom sustavu, tj. on je ostao dualističan, odnosno diferenciran, striktno podijeljen na zajedničku osnovnu školu i po programima podijeljenu nižu i višu srednju školu, u koju se upisuju djeca prema ranijim školskim dostignućima, tj. po principu meritokratizma.

ZAKLJUČAK

Međunarodno istraživanje učeničkih dostignuća – PISA – pokazuje značajne razlike u rezultatima između zemalja sudionica. Od europskih zemalja najbolje rezultate u ispitivanim područjima pismenosti – čitalačkoj, matematičkoj i prirodno-znanstvenoj – postigla je Finska. Za razliku od nje, Njemačka je postigla iznenađujuće niske rezultate, značajno ispod OECD prosjeka. Iako se iz analize istraživanja PISA vidi da na učenička dostignuća utječu brojni međusobno isprepleteni faktori, iz usporedbe Finske i Njemačke uočava se da zamjetan utjecaj na učenička dostignuća imaju osnovne karakteristike obrazovnih sustava. Glavne su razlike između ove dvije zemlje u tome što visoka dostignuća u Finskoj proizlaze iz ujednačene obrazovne kvalitete i visoke jednakosti obrazovnih mogućnosti, dok u Njemačkoj niska dostignuća proizlaze iz neujednačenosti obrazovne kvalitete s obzirom na tipove i vrste škola i programa i nejednakosti obrazovnih mogućnosti.

Jedna je od karakteristika finskoga obveznog obrazovanja upravo njegova jedinstvenost, pri čemu svi finski učenici do 15/16 godina pohađaju devetogodišnju općeobrazovnu školu. Uz to što Finska postiže izvanredan prosječni uspjeh u istraživanju PISA, raspršenje rezultata unutar zemlje manje je nego u drugim zemljama sudionicama, što znači da su razlike među školama izrazito male. To se može objasniti činjenicom da su uvjeti školovanja u Finskoj istovjetni radilo se o ruralnim ili urbanim sredinama, a da obrazovnu kvalitetu osiguravaju motivirani, sveučilišno dobro obrazovani učitelji s magisterijem. Također, usprkos ujednačenosti sustava, svaka škola uživa visok stupanj autonomije, pogotovo u odlučivanju i prilagođavanju nacionalnoga kurikuluma potrebama i interesima učenika. To je omogućeno time što je u školama osnovna orijentacija ne isključivo na realizaciju nastavnoga programa, nego na sposobnosti, interese i sklonosti učenika, što znači provođenje adekvatne unutarnje diferencijacije. Smatra se da bi dodatni pozitivni utjecaj na postizavanje visokih rezultata mogla imati i postojanost učeničkih razrednih grupa u devet godina školovanja, pri čemu ih do kraja šestoga razreda poučava razredni učitelj, a od sedmoga predmetni specijalisti. S obzirom na postavljene ciljeve finskoga obrazovnog sustava i na njegovu organizaciju, finske škole uspijevaju osjetno smanjiti utjecaj obiteljskog socioekonomskog podrijetla na učenička dostignuća.

U Njemačkoj je karakteristična rascjepkanost obrazovnoga sustava, to jest svaka od šesnaest saveznih država ima vlastiti obrazovni sustav. Pa ipak, mnogo toga im je zajedničko. U svim saveznim državama sva djeca do kraja četvrtoga (u dvije šestoga) razreda pohađaju jedinstvenu osnovnu školu (*Grundschule*). Nakon završene osnovne škole djeca se na osnovni ocjena upućuju u različite tipove i vrste nižih srednjih

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 14 (2005),
BR. 3 (77),
STR. 439-458

DOMOVIĆ, V.,
GODLER, Z.:
PROCJENA...

škola u svim saveznim državama, što zapravo znači da se u cijeloj zemlji već nakon završenoga četvrtog (odnosno šestog) razreda provodi vanjska diferencijacija učenika. U svim njemačkim državama kurikulum je striktno propisan i pokriva sve što se odnosi na funkcioniranje škole, uključujući nastavne jedinice, nastavne metode, didaktičke materijale i postupke te udžbenike, što znatno suzuje mogućnost školske autonomije. S obzirom na selektivnost obrazovnih sustava i na različitost tipova nižih srednjih škola i njihovih programa, razlike među školama u učeničkim dostignućima u Njemačkoj su velike. S obzirom na ranu vanjsku diferencijaciju, veliki su i efekti socijalnoga grupiranja učenika, stoga škole u Njemačkoj nisu kadre sniziti utjecaje obiteljskoga socioekonomskog podrijetla učenika na njihova dostignuća.

U konačnici, sve ovo sugerira da bi se u svim zemljama donositelji obrazovnih politika morali ozbiljno pozabaviti analizom vlastitih obrazovnih sustava i njihovom usporedbom s drugima. To je, dapače, nužno ako žele unijeti u vlastite sustave odgovarajuće promjene kako bi poboljšali učinkovitost i povisili obrazovnu kvalitetu, posebno u odnosu na ostvarivanje što veće jednakosti obrazovnih mogućnosti za sve, da budu osposobljeni za aktivno sudjelovanje u društvu koje uči.

BILJEŠKE

¹ Zemlje članice OECD-a: Australija, Austrija, Belgija, Češka, Danska, Finska, Francuska, Grčka, Holandija, Irska, Island, Italija, Japan, Kanada, Koreja, Luksemburg, Mađarska, Meksiko, Njemačka, Norveška, Novi Zeland, Poljska, Portugal, SAD, Španjolska, Švedska, Švicarska i Velika Britanija. Nečlanice OECD-a: Brazil, Latvija, Lihtenštajn i Rusija.

² Albanija, Argentina, Bugarska, Čile, Hongkong/Kina, Indonezija, Izrael, Makedonija, Peru, Rumunjska i Tajland.

³ Osim spomenutih triju, dostupne su i sljedeće publikacije: *Student Engagement at School – A Sense of Belonging and Participation*; *PISA 2003 Assessment Framework – Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills*; *Learners for Life: Student Approaches to Learning*; *Sample Tasks from the PISA 2000 Assessment* i *Measuring Student Knowledge and Skills – A New Framework for Assessment* (vidi: <http://www.pisa.oecd.org>).

⁴ Podaci o drugom ciklusu istraživanja bit će dostupni potkraj 2004. godine (<http://www.pisa.oecd.org>).

LITERATURA

Eurybase 2001 – *Eurydice database on Education Systems in Europe – Finland*. http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/print_all.asp?tablename=FI_EN

Eurybase 2001 – *Eurydice database on Education Systems in Europe – Germany*. http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/print_all.asp?tablename=De_EN

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 14 (2005),
BR. 3 (77),
STR. 439-458

DOMOVIĆ, V.,
GODLER, Z.:
PROJENA...

Harbo, T. (1992.), Quality vs Equality: The Scandinavian Case in an International Perspective. U: J. L. G. Garrido, J. M. M. Olmedilla, A. V. De Santisteban i J. V. Coirida (ur.), *Reformas e innovaciones educativas en el umbral del siglo XXI: una perspectiva comparada*. Madrid: Universidad nacional de educación a distancia. 185-196.

Kazamias, A. M. (1964.), Education in International Perspective. U: G. F. Kneller, *Foundations of Education*. New York: John Wiley and Sons, Inc. 576-617.

Kneller, G. F. (1964.), Contemporary Educational Theories. U: G. F. Kneller, *Foundations of Education*. New York: John Wiley and Sons, Inc. 92-132.

Knowledge and Skills for Life – First results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000. (2001.), OECD.

Knowledge and Skills for Life – First results from PISA 2000 (Executive summary). <http://www.pisa.oecd.org>

Linnakylä, P., Välijärvi, J. i Brunell, V. (2003.), *Why are Finnish students doing so well in PISA?* http://www.e-lisa.at/magazine/e_u/downloads/01_03/8280finn.pdf

Literacy Skills for the World of Tomorrow (2003.), OECD and UNESCO Institute for Statistics.

Pelkonen, P. (2003.), Teacher Education at Finnish Universities: Combining Theory and Practice. *Metodika* 4 (6), 12-25.

Reading for Change – Performance and Engagement Across Countries. (2002.), OECD.

Stanat, P., Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Schümer, G., Tillmann, K.-J. i Weiß, M. (2002.), *PISA 2000: Overview of the Study (Design, Method and Results)*. Berlin: Max Planck Institute for Human Development.

Välijärvi, J., Linnakylä, P., Kupari, P., Reinikainen, P. i Arffman, I. (2002.), *The Finnish Success in PISA – And Some Reasons Behind It*. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Oy.

<http://www.eurydice.org>

<http://www.pisa.oecd.org>

Educational Systems' Efficiency Evaluation on the Basis of Student Performance: Comparison Finland – Germany

Vlatka DOMOVIĆ, Zlata GODLER
Teachers' Academy, Zagreb

In this work the results of the PISA research (Programme for International Student Assessment) are discussed with the focus on comparison of results in Finland and Germany. The research showed that Finnish students were exceedingly successful in all three domains of literacy – reading,

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 14 (2005),
BR. 3 (77),
STR. 439-458

DOMOVIĆ, V.,
GODLER, Z.:
PROCJENA...

mathematical and scientific. In contrast to this, the performance of German students was in all three domains significantly below the average of the participating OECD countries. The results indicate that high quality of educational performance is closely connected with equality of educational opportunity. Since the Finnish educational system is built in such a way that comprehensive schools of nine years' duration provide high equality of educational opportunity, a large percentage of Finnish students attain a high quality of educational performance. Also, in Finland high equality of educational opportunity has a significant effect on the lowering of influence of the students' family socio-economic background on their performance. Characteristic of the German educational system is external differentiation of children at an early age, that is after four (in two German states six) years of schooling. External differentiation is performed on the basis of attained school success. Because of the insufficient presence of equality of educational opportunity, schools in Germany are not able to lower the influence of students' family socio-economic background on their performance.

Eine Einschätzung zur Qualität der Bildungssysteme aufgrund von Schülerleistungen: Ein Vergleich zwischen Finnland und Deutschland

Vlatka DOMOVIĆ, Zlata GODLER
Lehrerakademie, Zagreb

In dieser Arbeit werden die Ergebnisse der PISA-Studie (Programme for International Student Assessment) besprochen, wobei die besondere Betonung auf einem Vergleich zwischen Finnland und Deutschland liegt. Die Studie hat gezeigt, dass finnische Schüler in den drei untersuchten Bildungsbereichen – Lesekompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung – ausgesprochen erfolgreich sind. Im Vergleich dazu haben deutsche Schüler in allen drei Bereichen wesentlich schlechter abgeschnitten als die Schüler anderer an der Untersuchung beteiligten OECD-Länder. Die Ergebnisse der PISA-Studie weisen darauf hin, dass ein hohes Bildungsniveau eng mit gleichen Bildungschancen für alle verbunden ist. Das finnische Bildungssystem ist so aufgebaut, dass in seinen neunjährigen Gesamtschulen Chancengleichheit für alle besteht und eine große Zahl der finnischen Schüler sehr gute Leistungen erbringt. Überdies werden so die Auswirkungen des familiären sozioökonomischen Hintergrundes auf die schulischen Leistungen der Kinder wesentlich gemindert. Für das deutsche Bildungssystem ist eine äußere

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 14 (2005),
BR. 3 (77),
STR. 439-458

DOMOVIĆ, V.,
GODLER, Z.:
PROCJENA...

Differenzierung in frühen Kinderjahren charakteristisch, d.h. nach der vierten Grundschulklasse (in zwei deutschen Bundesländern nach der sechsten). Diese Differenzierung erfolgt aufgrund der schulischen Leistungen. Da eine Chancengleichheit im Bildungsbereich nicht ausreichend vorhanden ist, gelingt es an deutschen Schulen nicht, die Auswirkungen des familiären sozioökonomischen Hintergrundes auf die Schulleistungen einzuschränken.