

Pravičnost u odgoju i obrazovanju u Europi

Strukture, politike i uspjeh učenika

Izvešće Eurydicea





Pravičnost u odgoju i obrazovanju u Europi – strukture, politike i uspjeh učenika

Izvešće Eurydicea

Ovaj je dokument objavila Izvršna agencija za obrazovanje, audiovizualnu djelatnost i kulturu (EACEA, Analiza obrazovnih politika i politika za mlade).

Budete li citirali ovu publikaciju, molimo Vas, navedite sljedeće podatke:

Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2020. *Pravičnost u odgoju i obrazovanju u Europi – strukture, politike i uspjeh učenika*. Izvješće Eurydicea. Luxembourg – Ured za publikacije Europske unije.

PDF

EC-02-20-771-HR-N

ISBN 978-92-9484-603-7

doi:10.2797/019046

Tekst je dovršen u listopadu 2020. godine.

© Izvršna agencija za obrazovanje, audiovizualnu djelatnost i kulturu, 2020.

Reproduciranje je dopušteno pod uvjetom da se navede izvor.

Izvršna agencija za obrazovanje, audiovizualnu djelatnost i kulturu
Analiza obrazovnih politika i politika za mlade
Avenue du Bourget 1 (J-70 – Odjel A6)
B-1049 Bruxelles
e-pošta: eacea-eurydice@ec.europa.eu
Mrežna stranica: <http://ec.europa.eu/eurydice>



Pravični obrazovni sustavi imaju veliku ulogu u oblikovanju pravednijih i uključivijih europskih društava. Obrazovne vlasti u državama članicama Europske unije imaju glavnu odgovornost za omogućivanje pravičnosti u obrazovanju kako bi svaki učenik mogao iskoristiti vlastiti potencijal, a Europa ne bi trošila dragocjene talente svoje najmlađe generacije. Socioekonomski položaj učenika, međutim, i dalje utječe na njihova postignuća. Za učenike u nepovoljnom položaju opasnost od nedovoljnog uspjeha i ranog napuštanja obrazovanja može biti velika.

Kriza uzrokovana bolešću COVID-19 donosi sve veće izazove koji će vjerojatno pogoršati postojeće nejednakosti. Kako bismo riješili ovu situaciju moramo uložiti zajedničke napore i podupri učenike koji se suočavaju s poteškoćama.

U ovom novom izvješću istražuju se obrazovne strukture i politike koje utječu na pravičnost u školama. Povezuje ih se s uspjehom učenika u međunarodnim istraživanjima vrednovanja i utvrđuje koje su ključne politike i strukture povezane s višim razinama pravičnosti.

Ključni nalazi upućuju na mnoge načine na koje obrazovne vlasti mogu djelovati kako bi se poboljšala pravičnost u školama. Važne mjere politike uključuju povećanje javnih izdataka, posebice u osnovnoškolskom obrazovanju, povećanje sudjelovanja djece u nepovoljnom položaju u visokokvalitetnom ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju, usmjeravanje učenika prema različitim obrazovnim programima ili smjerovima u kasnijoj fazi, suzbijanje diferencijacije pri odabiru škole i politika upisa te smanjeni broj ponavljača razreda. Izvješće također upućuje na velike razlike među zemljama s obzirom na način na koji se te politike provode i koliko su učinkovite u borbi protiv nejednakosti u obrazovanju.

Uvjeren sam da će ovo usporedno izvješće biti velika pomoć tvorcima obrazovnih politika i drugim dionicima na nacionalnoj razini. Nadam se da će potaknuti države na razmjenu najboljih praksi i učenje jednih od drugih. Važno je voditi detaljnu i otvorenu raspravu o tome kako naše obrazovne sustave učiniti uključivijima i pravednijima.

Mariya Gabriel

povjerenica za
inovacije, istraživanja, kulturu,
obrazovanje i mlade

SADRŽAJ

Predgovor	3
Popis slika	6
Oznake i kratice	11
Sažetak	13
Uvod	21

I. DIO KONCEPTI I POKAZATELJI PRAVIČNOSTI U OBRAZOVANJU 25

Sadržaj	
I.1. Konceptualni okvir	26
I.2. Razine pravičnosti u obrazovanju	31
I.3. Nacionalne definicije i strategije	46

II. DIO OBILJEŽJA OBRAZOVNOG SUSTAVA 57

Sadržaj	
II.1. Rani i predškolski odgoj i obrazovanje (RPOO)	59
II.2. Financiranje obrazovanja na školskoj razini	68
II.3. Diferencijacija i vrste škola	74
II.4. Politike izbora škole	83
II.5. Politike upisa u školu	97
II.6. Odabir smjera	122
II.7. Ponavljanje razreda	138
II.8. Autonomija škola	148
II.9. Odgovornost škola	155
II.10. Potpora školama u nepovoljnom položaju	169
II.11. Potpora učenicima sa slabim postignućima	183
II.12. Mogućnost za učenje	195

III. DIO OBILJEŽJA OBRAZOVNOG SUSTAVA I PRAVIČNOSTI 211

Sadržaj	
III.1. Varijable ishoda: pokazatelji pravičnosti i obrazovne segregacije	212
III.2. Dvovarijabilni odnosi	220
III.3. Viševarijabilno modeliranje	246

Literatura	257
Pojmovnik	272
Prilozi	280
Zahvale	328

POPIS SLIKA

I.1. Konceptualni okvir

27

Slika I.1.1.:	Sustavni čimbenici koji potencijalno utječu na pravičnost u odgoju i obrazovanju	30

I.2. Razine pravičnosti u obrazovanju

31

Slika I.2.1.:	Razlika u postignućima između učenika s visokim (P90) i učenika sa slabim (P10) postignućima (uzlaznim redoslijedom) i postotak učenika sa slabim postignućima u čitalačkoj pismenosti u četvrtom razredu 2016. godine	34
Slika I.2.2.:	Razlika u postignućima između učenika s visokim (P90) i učenika sa slabim (P10) postignućima (uzlaznim redoslijedom) i postotak učenika sa slabim postignućima u matematici u četvrtom razredu 2015. godine	35
Slika I.2.3.:	Razlika u postignućima između učenika u dobi od 15 godina s visokim (P90) i slabim (P10) postignućima i postotak učenika sa slabim postignućima u čitalačkoj pismenosti 2018. godine	37
Slika I.2.4.:	Razlika u postignućima između učenika u dobi od 15 godina s visokim (P90) i slabim (P10) postignućima i postotak učenika sa slabim postignućima u matematici 2018. godine	39
Slika I.2.5.:	Razlika u postignućima između učenika u dobi od 15 godina s visokim (P90) i slabim (P10) postignućima i postotak učenika sa slabim postignućima u čitalačkoj pismenosti i matematici 2018. godine	40
Slika I.2.6.:	Povezanost između broja knjiga u kućanstvu i uspjeha učenika u čitalačkoj pismenosti (2016.) i matematici (2015.) u četvrtom razredu	42
Slika I.2.7.:	Povezanost između broja knjiga u kućanstvu i uspjeha učenika u dobi od 15 godina u čitalačkoj pismenosti i matematici 2018. godine	43
Slika I.2.8.:	Uključivost i pravednost u čitalačkoj pismenosti i matematici u četvrtom razredu	44
Slika I.2.9.:	Uključivost i pravednost u čitalačkoj pismenosti i matematici za učenike u dobi od 15 godina godine 2018.	45

I.3. Nacionalne definicije i strategije

46

Slika I.3.1.:	Obrazovni sustavi koji definiraju ili navode pravičnost, učenike u nepovoljnom položaju i povezane pojmove u obrazovanju 2018./2019. godine	48
Slika I.3.2.:	Političke strategije i inicijative na državnoj razini koje se bave pravičnošću u obrazovanju 2018./2019. godine	50

II.1. Rani i predškolski odgoj i obrazovanje (RPOO)

59

Slika II.1.1.:	Dob u kojoj je mjesto u RPOO-u zajamčeno 2018./2019. godine	61
Slika II.1.2.:	Uvjet prema kojem najmanje jedan član osoblja ima diplomu prvostupnika (ISCED 6) ili višu u ustanovama RPOO-a 2019./2020. godine	64
Slika II.1.3.:	Postotak učenika u dobi od 15 godina koji su više od godinu dana proveli u RPOO-u 2018. godine	65
Slika II.1.4.:	Razlike u sudjelovanju u RPOO-u među učenicima u dobi od 15 godina u postotnim bodovima prema socioekonomskom statusu 2018. godine	66

II.2. Financiranje obrazovanja na školskoj razini

68

Slika II.2.1.:	Javni izdaci za obrazovanje po učeniku/studentu u redovitu obrazovanju u SKM-u (ISCED 1 – 2) 2016. godine	71
Slika II.2.2.:	Privatni (kućanski) izdaci kao postotak ukupnih javnih izdataka za obrazovanje (ISCED 1 3) 2016. godine (%)	73

II.3. Diferencijacija i vrste škola

74

Slika II.3.1.:	Udio učenika u privatnim obrazovnim ustanovama (ISCED 1 – 3) 2017. godine	77
Slika II.3.2.:	Kurikularna diferencijacija u općem obrazovanju (ISCED 1 – 3) 2018./2019. godine	79
Slika II.3.3.:	Usporedne obrazovne strukture u općem obrazovanju (ISCED 1 – 3) 2018./2019. godine	82

II.4. Politike izbora škole

83

Slika II.4.1.:	Raspodjela učenika u javne škole prema geografskim kriterijima/kriterijima mjesta stanovanja (ISCED 1 – 3) 2018./2019. godine	86
Slika II.4.2.:	Mogućnost izbora druge javne škole u koju učenik nije prvobitno raspoređen (ISCED 1 – 2) 2018./2019. godine	88
Slika II.4.3.:	Razlike u politikama izbora škole među vrstama škola (ISCED 2) 2018./2019. godine	90
Slika II.4.4.:	Pružanje informacija obiteljima o izboru škole (ISCED 1 – 3) 2018./2019. godine	92
Slika II.4.5.:	Pregled politika izbora škole (ISCED 1 – 2) 2018./2019. godine	94

II.5. Politike upisa u školu

97

Slika II.5.1.:	Pristupi državnih vlasti upisu u školu (ISCED 1 – 3) 2018./2019. godine	100
Slika II.5.2.:	Razina odlučivanja o kriterijima za upis u školu (ISCED 1 – 3) 2018./2019. godine	104
Slika II.5.3.:	Broj obrazovnih sustava koji primjenjuju obrazovne kriterije ili kriterije koji nisu povezani s obrazovanjem za upis prema definiciji državnih vlasti (ISCED 1 – 3) 2018./2019. godine	105

Slika II.5.4.:	Kriteriji za upis koje navode državne vlasti (ISCED 1) 2018./2019. godine	107
Slika II.5.5.:	Kriteriji za upis koje navode državne vlasti (ISCED 2) 2018./2019. godine	109
Slika II.5.6.:	Kriteriji za upis koje navode državne vlasti (ISCED 3) 2018./2019. godine	112
Slika II.5.7.:	Postotak učenika u dobi od 15 godina u školama u kojima se određeni kriteriji za upis uvijek primjenjuju prema ravnateljima škola prema razini ISCED-a 2018. godine	116
Slika II.5.8.:	Postotak učenika u dobi od 15 godina u školama u kojima se mjesto stanovanja uvijek primjenjuje kao kriterij za upis prema ravnateljima škola prema razini ISCED-a 2018. godine	118
Slika II.5.9.:	Postotak učenika u dobi od 15 godina u školama u kojima se obrazovni uspjeh uvijek primjenjuje kao kriterij za upis prema ravnateljima škola prema razini ISCED-a 2018. godine	120

II.6. Odabir smjera **122**

Slika II.6.1.:	Stvarna dob u kojoj se odabire smjer i ukupan broj obuhvaćenih godina školovanja u diferenciranom okružju 2018./2019. godine	124
Slika II.6.2.:	Broj diferenciranih smjerova (razine ISCED 2 i 3) 2018./2019. godine	125
Slika II.6.3.:	Postotak učenika u dobi od 17 godina u strukovnim programima (ISCED 3) 2017. godine	127
Slika II.6.4.:	Procjena obrazovnog postignuća pri upisu učenika u smjerove više razine 2018./2019. godine	129
Slika II.6.5.:	Prelazak iz strukovnog u opći obrazovni smjer (ISCED 3) 2018./2019. godine	131
Slika II.6.6.:	Postotak učenika četvrtih razreda u školama u kojima se postignuće učenika primjenjuje za razvrstavanje učenika po razredima za nastavu matematike 2015. godine	134
Slika II.6.7.:	Postotak učenika u dobi od 15 godina u školama na modalnoj razini ISCED-a koje razvrstavaju učenike prema sposobnosti u različite razrede barem za pojedine predmete 2018. godine	135

II.7. Ponavljanje razreda **138**

Slika II.7.1.:	Postotak učenika u dobi od 15 godina koji su najmanje jedanput ponovili razred (ISCED 1 – 3) 2018. godine	140
Slika II.7.2.:	Ponavljjanje razreda u europskim obrazovnim sustavima (ISCED 1 i 2) 2018./2019. godine	142
Slika II.7.3.:	Donositelji odluka o ponavljanju razreda (ISCED 2) 2018./2019. godine	144
Slika II.7.4.:	Mehanizmi za izbjegavanje ponavljanja razreda (ISCED 1 i 2) 2018./2019. godine	146

II.8. Autonomija škola **148**

Slika II.8.1.:	Stupanj autonomije škola u upravljanju ljudskim potencijalima (ISCED 1 – 3) 2018./2019. godine	150
Slika II.8.2.:	Stupanj autonomije škola u uporabi javnih sredstava (ISCED 1 – 3) 2018./2019. godine	151
Slika II.8.3.:	Stupanj autonomije škola za nastavne sadržaje i procese (ISCED 1 – 3) 2018./2019. godine	153

II.9. Odgovornost škola **155**

Slika II.9.1.:	Nacionalna ispitivanja za certificirane kvalifikacije iz jezika nastave (ISCED 1 – 3) 2018./2019. godine	159
Slika II.9.2.:	Nacionalni standardizirani ispiti iz jezika nastave (ISCED 1 – 3) 2018./2019. godine	160
Slika II.9.3.:	Nacionalna ispitivanja za certificirane kvalifikacije ili drugi nacionalni ispiti iz jezika nastave (ISCED 1 – 3) 2018./2019. godine	161
Slika II.9.4.:	Objava rezultata pojedinačnih škola iz nacionalnih ispitivanja i/ili nacionalnih standardiziranih ispita (ISCED 1 – 3) 2018./2019. godine	162
Slika II.9.5.:	Tijela odgovorna za vanjsko vrednovanje škola (ISCED 1 – 3) 2018./2019. godine	164
Slika II.9.6.:	Primjena podataka o uspjehu učenika iz ispitivanja i drugih nacionalnih ispita u vanjskom vrednovanju škola (ISCED 1 – 3) 2018./2019. godine	165
Slika II.9.7.:	Mogući ishodi vanjskog vrednovanja škola (ISCED 1 – 3) 2018./2019. godine	167
Slika II.9.8.:	Objava rezultata vanjskog vrednovanja škola (ISCED 1 – 3) 2018./2019. godine	168

II.10. Potpora školama u nepovoljnom položaju **169**

Slika II.10.1.:	Mjere države za poboljšanje socioekonomske raznolikosti u školama (ISCED 1 – 3) 2018./2019. godine	172
Slika II.10.2.:	Glavni izazovi u upravljanju ponudom i potražnjom nastavnika u školama u nepovoljnom položaju prema državnim vlastima 2018./2019. godine	175
Slika II.10.3.:	Mjere države za potporu nastavnika u školama u nepovoljnom položaju 2018./2019. godine	178
Slika II.10.4.:	Dodatna financijska ili nefinancijska potpora države školama s učenicima u nepovoljnom položaju (ISCED 1 – 3) 2018./2019. godine	179

II.11. Potpora učenicima sa slabim postignućima **183**

Slika II.11.1.:	Potpora za učenike sa slabim rezultatima iz matematike i čitanja (ISCED 1) 2018./2019. godine	187
Slika II.11.2.:	Potpora za učenike sa slabim rezultatima iz matematike i čitanja (ISCED 2) 2018./2019. godine	188

Slika II.11.3.:	Potpora za učenike sa slabim rezultatima iz matematike i čitanja (ISCED 3) 2018./2019. godine	189
Slika II.11.4.:	Postotak učenika u dobi od 15 godina koji pohađaju školu koja nudi dodatne sate jezika nastave tijekom nastave prema socioekonomskom statusu i razini postignuća 2018. godine	191
Slika II.11.5.:	Svrha dodatnih sati jezika nastave (ako postoji), raspodjela učeničke populacije u dobi od 15 godina (%) 2018. godine	192

II.12. Mogućnost za učenje **195**

Slika II.12.1.:	Broj godina redovitog obvezatnog obrazovanja (u osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju) i ukupan preporučeni broj nastavnih sati za obvezatni kurikulum 2018./2019. godine	198
Slika II.12.2.:	Broj godina redovitog obvezatnog obrazovanja i preporučenog broja nastavnih sati za obvezatni kurikulum u osnovnoškolskom obrazovanju na razini ISCED 1 2018./2019. godine	199
Slika II.12.3.:	Besplatne ili subvencionirane dodatne izvannastavne aktivnosti koje nude škole u skladu s propisima ili preporukama državnih vlasti (ISCED 1 – 2) 2018./2019. godine	201
Slika II.12.4.:	Broj nastavnih dana u školskoj godini i dana ljetnih praznika u osnovnoškolskom obrazovanju (ISCED 1) 2018./2019. godine	204
Slika II.12.5.:	Besplatne ili subvencionirane ljetne aktivnosti koje nude škole u skladu s propisima ili preporukama državnih vlasti (ISCED 1 – 2) 2018./2019. godine	205

III.1. Varijable ishoda: pokazatelji pravičnosti i obrazovne segregacije **212**

Slika III.1.1.:	Indeksi obrazovne segregacije u čitalačkoj pismenosti (PIRLS 2016.) i matematici (TIMSS 2015.) u četvrtom razredu	216
Slika III.1.2.:	Indeksi obrazovne i socijalne segregacije u čitalačkoj pismenosti i matematici za učenike u dobi od 15 godina na modalnoj razini ISCED-a 2018. godine	217
Slika III.1.3.:	Dvovarijabilni odnosi između pokazatelja obrazovne segregacije i pravičnosti	219

III.2. Dvovarijabilni odnosi **220**

Slika III.2.1.:	Pokazatelji odabira smjera i kurikulame diferencijacije – dvovarijabilni odnosi	222
Slika III.2.2.:	Odabir smjera i obrazovna segregacija – višestruka linearna regresija	223
Slika III.2.3.:	Dob u kojoj se prvi put odabire smjer i pravednost	224
Slika III.2.4.:	Odabir smjera, kurikularna diferencijacija i pravednost – višestruka linearna regresija	225
Slika III.2.5.:	Pokazatelji izbora škole, upisa u školu i pravičnost – dvovarijabilni odnosi	227
Slika III.2.6.:	Vrsta izbora škole, diferencijacija i pravednost	228
Slika III.2.7.:	Izbor škole, diferencijacija i pravednost – višestruka linearna regresija	229
Slika III.2.8.:	Izbor škole, informacije i pravednost – višestruka linearna regresija	229
Slika III.2.9.:	Pravednost i postotak privatnih ustanova koje financira država na razini ISCED 2	230
Slika III.2.10.:	Ponavljjanje razreda i pravičnost – dvovarijabilni odnosi	232
Slika III.2.11.:	Postotak ponavljača u dobi od 15 godina u odnosu na razlike u postignućima učenika u srednjoškolskom obrazovanju	233
Slika III.2.12.:	Postotak ponavljača u dobi od 15 godina i učinak socioekonomskog položaja na postignuće	234
Slika III.2.13.:	Pokazatelji autonomije, odgovornosti i pravičnosti – dvovarijabilni odnosi	237
Slika III.2.14.:	Autonomija škola i razlike u postignućima u četvrtom razredu	238
Slika III.2.15.:	Autonomija škola i obrazovna segregacija na modalnoj razini ISCED-a za učenike u dobi od 15 godina	239
Slika III.2.16.:	Financiranje, potpora za učenike i pravičnost – dvovarijabilni odnosi	241
Slika III.2.17.:	Razina javnog financiranja po učeniku (SKM) u odnosu na razlike u postignućima u osnovnoškolskom obrazovanju	242
Slika III.2.18.:	Postotak privatnih izdataka prema javnim u osnovnoškolskom obrazovanju i razlike u postignućima učenika	243
Slika III.2.19.:	Razina javnog financiranja po učeniku (SKM) u odnosu na obrazovnu segregaciju u srednjoškolskom obrazovanju	244

III.3. Viševarijabilno modeliranje **246**

Slika III.3.1.:	Prvi model o razlikama u postignućima u osnovnoškolskom obrazovanju	249
Slika III.3.2.:	Drugi model o razlikama u postignućima u srednjoškolskom obrazovanju	250
Slika III.3.3.:	Treći model o učinku socioekonomskog položaja na postignuća učenika	252

I. Prilog: Obrazovni smjerovi 280**II. Prilog: Statističke tablice 295**

Tablica A1:	Popis obrazovnih sustava obuhvaćenih ovim izvješćem koji su sudjelovali u posljednjem krugu međunarodnih istraživanja vrednovanja	295
Tablica A2:	Procjene uspjeha 10. i 90. postotnika, procijenjeni postotak učenika iznad međunarodne srednje referentne vrijednosti i procijenjeni koeficijenti povezanosti između broja knjiga u kućanstvu i rezultata iz čitalačke pismenosti u četvrtom razredu (PIRLS 2016.)	296
Tablica A3:	Procjene uspjeha 10. i 90. postotnika, procijenjeni postotak učenika iznad međunarodne srednje referentne vrijednosti i procijenjeni koeficijenti povezanosti između broja knjiga u kućanstvu i rezultata iz matematike u četvrtom razredu (TIMSS 2015.)	297
Tablica A4:	Procjene uspjeha 10. i 90. postotnika, procijenjeni postotak učenika u dobi od 15 godina iznad referentne vrijednosti slabog postignuća i procijenjeni koeficijenti povezanosti između broja knjiga u kućanstvu i rezultata iz čitanja (PISA 2018.)	298
Tablica A5:	Procjene uspjeha 10. i 90. postotnika, procijenjeni postotak učenika u dobi od 15 godina iznad referentne vrijednosti slabog postignuća i procijenjeni koeficijenti povezanosti između broja knjiga u kućanstvu i rezultata iz matematike (PISA 2018.)	299
Tablica A6:	Postotak učenika u dobi od 15 godina koji su u RPOO-u proveli dulje od godinu dana (PISA 2018.)	301
Tablica A7:	Postotak učenika u dobi od 15 godina koji su u RPOO-u prema socioekonomskom statusu proveli dulje od godinu dana (PISA 2018.)	302
Tablica A8:	Razlike u sudjelovanju u RPOO-u među učenicima u dobi od 15 godina u postotnim bodovima prema socioekonomskom statusu (PISA 2018.)	303
Tablica A9:	Procjene postotka učenika u dobi od 15 godina u školama u kojima se određeni kriteriji za upis uvijek primjenjuju prema ravnateljima škola prema razini ISCED-a (PISA 2018.)	304
Tablica A10:	Procjene postotka učenika četvrtih razreda u školama u kojima se postignuće učenika primjenjuje za raspodjelu učenika po razredima iz matematike (postotak i broj odgovora „da“, varijabla ACBG10A, TIMSS 2015.)	307
Tablica A11:	Procjene postotka učenika u dobi od 15 godina u školama na modalnoj razini ISCED-a koje razvrstavaju učenike prema sposobnosti u različite razrede (PISA 2018.)	308
Tablica A12:	Postotak učenika u dobi od 15 godina koji su najmanje jedanput ponovili razred (PISA 2018.)	309
Tablica A13:	Procjene postotka učenika u dobi od 15 godina koji pohađaju školu koja nudi dodatne sate nastave jezika tijekom nastave prema socioekonomskom statusu i razini postignuća (PISA 2018.)	310
Table A14:	Procjene postotka učenika u dobi od 15 godina raspoređenih prema svrsi dodatnih sati nastave jezika, ako postoje (PISA 2018.)	311
Table A15:	Odnosi između kompozitnih indeksa pravičnosti i njihovih ulaznih varijabli	312
Tablica A16:	Procjene varijanci među školama i unutar škola obrazovnih postignuća i srodnih unutarklasnih povezanosti u istraživanjima PIRLS 2016. i TIMSS 2015.	314
Tablica A17:	Procjene varijanci među školama i unutar škola obrazovnih postignuća (čitalačka pismenost i matematika) i socioekonomskog položaja na modalnoj razini ISCED-a i srodnih unutarklasnih povezanosti u istraživanju PIRLS 2016.	315
Tablica A18:	Odnosi između kompozitnih indeksa obrazovne segregacije i njihovih ulaznih varijabli	316
Tablica A19:	Kompozitni pokazatelji obrazovne segregacije, uključenosti i pravednosti	317
Tablica A20:	Kompozitni pokazatelj autonomije škola godine 2018./2019. (slike III.2.14. i III.2.15.)	318
Tablica A21:	Razine javnog financiranja po učeniku godine 2016., ISCED 1 (slika III.2.17.)	318
Tablica A22:	Privatni (kućanski) izdaci kao postotak ukupnih javnih izdataka za obrazovanje (2016. godine, ISCED 1 (slika III.2.18.)	318
Tablica A23:	Popis varijabli i opisna statistika podataka koje prikuplja mreža Eurydice (poglavlja III.2. i III.3.)	319
Tablica A24:	Korelacijska matrica (Spearmanovi koeficijenti) varijabli odabira smjera i kurikularne diferencijacije (odjeljak III.2.1.).	322
Tablica A25:	Korelacijska matrica (Spearmanovi koeficijenti) varijabli politika izbora škole i upisa u školu (odjeljak III.2.2.).	323
Tablica A26:	Korelacijska matrica (Spearmanovi koeficijenti) varijabli ponavljanja razreda (odjeljak III.2.3.)	324
Tablica A27:	Korelacijska matrica (Spearmanovi koeficijenti) varijabli autonomije škola i odgovornosti (odjeljak III.2.4.)	325
Tablica A28:	Korelacijska matrica (Spearmanovi koeficijenti) varijabli financijske potpore i potpore za učenike (odjeljak III.2.5.)	326

OZNAKE I KRATICE

Oznake država

EU/EU-28	Europska unija	CY	Cipar	UK	Ujedinjena Kraljevina
BE	Belgija	LV	Letonija	UK-ENG	Engleska
BE fr	Belgija – francuska zajednica	LT	Litva	UK-WLS	Wales
BE de	Belgija – njemačka zajednica	LU	Luksemburg	UK-NIR	Sjeverna Irska
BE nl	Belgija – flamanska zajednica	HU	Mađarska	UK-SCT	Škotska
BG	Bugarska	MT	Malta	Države EEA-e i države kandidatkinje	
CZ	Češka	NL	Nizozemska	AL	Albanija
DK	Danska	AT	Austrija	BA	Bosna i Hercegovina
DE	Njemačka	PL	Poljska	CH	Švicarska
EE	Estonija	PT	Portugal	IS	Island
IE	Irska	RO	Rumunjska	LI	Lihtenštajn
EL	Grčka	SI	Slovenija	ME	Crna Gora
ES	Španjolska	SK	Slovačka	MK	Sjeverna Makedonija
FR	Francuska	FI	Finska	NO	Norveška
HR	Hrvatska	SE	Švedska	RS	Srbija
IT	Italija			TR	Turska

Statističke oznake

(:) ili : (Slike i tablice)

Podaci nisu dostupni

7

Nije dio skupa podataka

(–)

Nije primjenjiv o

Pravičnost u odgoju i obrazovanju u Europi – strukture, politike i uspjeh učenika

Obrazovanje može imati važnu ulogu u oblikovanju pravednijih i uključivijih europskih društava. Da bi se to postiglo, obrazovni sustavi moraju biti pravični. Drugim riječima, moraju omogućiti svim mladima da razvijaju vlastite talente i iskoriste vlastiti potencijal bez obzira na njihov položaj. Socioekonomski položaj i dalje je, međutim, snažna odrednica uspjeha učenika – nedovoljan uspjeh, rano napuštanje obrazovanja ili osposobljavanja te socijalna isključenost i dalje su vrlo stvarne opasnosti za pojedine učenike. Kriza uzrokovana bolešću COVID-19 potiče na poboljšanje pravičnosti u obrazovanju jer prelazak na učenje na daljinu i gubitak nastavnih sati donose veće izazove učenicima u nepovoljnom položaju i vjerojatno će pogoršati postojeće nejednakosti.

U ovom se izvješću razmatra mnogo ključnih obrazovnih politika i struktura te se procjenjuje kako utječu na razine pravičnosti u obrazovnim sustavima. U izvješću se pravičnost razmatra u duhu uključivosti (odnosno imaju li svi učenici barem najmanju moguću razinu kvalitetnog obrazovanja) i pravednosti (odnosno je li uspjeh učenika uvelike neovisan o socioekonomskom položaju). Izvješće se temelji na tri vrste podataka: izvornim informacijama o politikama prikupljenim od nacionalnih jedinica Eurydicea, podacima međunarodnog istraživanja o uspjehu učenika i njihovim obilježjima (PISA, PIRLS i TIMSS) te statističkim podacima Eurostata. Primjenom dvovarijabilnih i viševarijabilnih metoda statističke analize u izvješću se procjenjuje učinak tih obilježja na razini sustava na pravičnost u obrazovanju, pojedinačno i zajedno. Njime su obuhvaćena 42 obrazovna sustava u 37 europskih zemalja.

Slika 1.: Obrazovne politike i strukture koje utječu na pravičnost u odgoju i obrazovanju



Izvor – Eurydice

Glavni nalazi prikazani u nastavku pokazuju da mnoga obilježja na razini sustava mogu utjecati na pravičnost u odgoju i obrazovanju na različite načine i u različitoj mjeri. Te su politike i strukture usko povezane i često utječu jedna na drugu. Analiziraju se kao dio širokog okvira koji obuhvaća sastavnice stratifikacije, standardizacije i potpore, kao što je prikazano na slici 1. Stratifikacija se odnosi na mjeru u kojoj su učenici raspoređeni u različite razrede, škole ili školske programe prema njihovim sposobnostima, sklonostima ili drugim obilježjima. Standardizacija upućuje na to u kojoj mjeri obrazovanje zadovoljava jednake standarde kvalitete unutar obrazovnog sustava. Mjere potpore nastoje promicati pravičnost i ublažiti nedostatke.

Iako se u većini obrazovnih sustava pravičnost navodi u strateškim dokumentima države, razine pravičnosti se razlikuju

Države u gotovo svim europskim obrazovnim sustavima definiraju razne pojmove koji se odnose na pravičnost u obrazovanju ili upućuju na njih u svojim službenim dokumentima. Osim pravičnosti, pojmovi koji se upotrebljavaju uključuju pravednost, jednake mogućnosti, jednakost/nejednakost, nepovoljan položaj, nediskriminaciju, ranjive skupine, rizične skupine i rano napuštanje školovanja.

Bez obzira na to koji se pojmovi upotrebljavaju u strateškim dokumentima države, većina europskih sustava ima najmanje jednu veliku političku inicijativu za promicanje pravičnosti u obrazovanju ili za potporu učenicima u nepovoljnom položaju.

Unatoč tomu, razine pravičnosti uvelike se razlikuju diljem Europe, osobito u srednjoškolskom obrazovanju. Razine se mjere s pomoću razlika u postignućima između učenika s visokim postignućima i onih sa slabim postignućima (kategorija uključivosti) te promatranjem učinka socioekonomskog položaja na postignuća učenika (kategorija pravednosti). Relativne pozicije zemalja mogu se razlikovati ovisno o odabranom pokazatelju pravičnosti. No u većini obrazovnih sustava velike (ili male) razlike u postignućima u skladu su s više (ili manje) izraženim učinkom socioekonomskog položaja na postignuća. Istodobno se manje od trećine obrazovnih sustava može smatrati relativno pravičnim u objema kategorijama.

Prisutne su prepreke za sudjelovanje u visokokvalitetnom ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju (RPOO-u)

Istraživanja pokazuju kako postoje jasne prednosti za djecu koja su uključena u rani i predškolski odgoj i obrazovanje (RPOO) kad je riječ o njihovu ukupnom razvoju i obrazovnom uspjehu. Ovaj nalaz osobito vrijedi za učenike u nepovoljnom položaju. Unatoč tomu, podaci istraživanja pokazuju kako su u većini europskih zemalja djeca iz obitelji u nepovoljnom položaju manje uključena u RPOO.

Politike za poboljšanje pravičnosti u RPOO-u uključuju bolji pristup RPOO-u (opći i ciljani) te poboljšanje kvalitete pružanja usluga. Druge važne mjere odnose se na izazove s kojima se suočavaju obitelji u nepovoljnom položaju poput troškova te kulturnih i jezičnih prepreka i nedostatka informacija.

Javno financiranje važno je za pravičnost, osobito u osnovnoškolskom obrazovanju

Odgoj i obrazovanje u Europi uglavnom se financira javnim novcem. Često se očekuje da će javno financiranje „izjednačiti uvjete“, čime bi se smanjio učinak socioekonomskog položaja na uspjeh učenika.

Empirijska analiza pokazala je da veći javni izdaci po učeniku/studentu mogu smanjiti razlike u postignućima učenika među školama, što pak smanjuje razlike u postignućima između učenika sa slabim i onih s visokim postignućima u osnovnim školama.

Istodobno, diljem Europe postoje znatne razlike u razini javnog financiranja po učeniku (između 1940 i 13 430 standarda kupovne moći za osnovnoškolsko i niže srednjoškolsko obrazovanje) te u iznosu privatnih izdataka za osnovnoškolsko i srednjoškolsko obrazovanje (od manje od 1 % do 19 % javnih izdataka).

Raznolikost vrsta škola povećava obrazovnu segregaciju i smanjuje pravičnost

Većina europskih obrazovnih sustava nudi različite vrste škola. Iako veća raznolikost škola može zadovoljiti različite potrebe učenika, ona ujedno može povećati nejednakosti u obrazovanju. Stoga je važno postići ravnotežu između zadovoljenja različitih potreba i osiguranja pravičnosti u obrazovanju.

Diferencijacija može nastati u obrazovnom sustavu zbog razlika u upravljanju i financiranju (javnom ili privatnom sektoru). Može nastati i zbog razlika u kurikulumu (npr. škole koje nude različite posebne programe ili obrazovne smjerove) ili strukturnim obilježjima (različite vrste škola namijenjene su usporedno različitim dobnim skupinama ili razinama obrazovanja). Iako ta obilježja na razini sustava naizgled mogu biti odvojena jedna od drugih, u stvarnosti su često međusobno povezana. Na primjer, s obzirom na to da privatne obrazovne ustanove često imaju veću autonomiju od javnih, to može uzrokovati veće razlike u drugim područjima poput kurikuluma. U pravilu, ako se razlike počnu stvarati na osnovnoškolskoj razini, one se nastavljaju na svim obrazovnim razinama.

Razlika između javnog i privatnog sektora ključni je čimbenik koji utječe na pravičnost, uglavnom s pomoću regulatornih razlika između javnih i privatnih ustanova koje financira država. Kada se kontrolira razina javnih izdataka po učeniku, obrazovna segregacija u osnovnoškolskom obrazovanju (odnosno kada su učenici različitih razina obrazovne sposobnosti smješteni u određenim školama) viša je u obrazovnim sustavima s većim privatnim sektorom koji financira država.

Na srednjoškolskoj razini razlike u kurikulumu, osim što su povezane s relativnom autonomijom privatnih ustanova koje financira država, povezane su i s praksom usmjeravanja učenika prema pojedinim programima ili obrazovnim smjerovima. Takva razlika u kurikulumima sukladna je jačoj povezanosti socioekonomskog položaja i uspjeha učenika.

Različita pravila izbora škole unutar obrazovnih sustava smanjuju pravičnost

Države pružaju različite razine slobode obiteljima u izboru škole, osobito na razini osnovnoškolskog i nižeg srednjoškolskog obrazovanja. U više od dvije trećine svih obrazovnih sustava učenici se raspoređuju, barem isprva, po javnim školama prema mjestu stanovanja. U 10 od tih zemalja obitelji mogu odustati od dodijeljene škole samo pod određenim uvjetima. U 19 drugih zemalja obitelji je dopušteno izabrati drugu javnu školu bez ikakvih ograničenja, čime se omogućava slobodan izbor aktivnim i upućenim roditeljima. U preostaloj trećini zemalja svi roditelji mogu (ili su dužni) izabrati školu za svoje dijete. Stoga u većini obrazovnih sustava roditelji imaju znatnu slobodu izabrati školu ili odustati od dodijeljene škole.

U trećini svih obrazovnih sustava na privatne škole koje financira država i/ili određene vrste javnih škola koje nude drukčiji kurikulum ili strukturu od onih koje ima većina javnih škola primjenjuju se različiti propisi. Razlike su često u prirodi upisnog područja ili, češće, u tome da se ne primjenjuje uobičajeni sustav raspodjele učenika prema mjestu stanovanja te škola obično može primati prijave svih učenika. Veća sloboda obitelji u izboru škole zajedno s većim stupnjem razlika u regulatornom okviru za različite vrste škola može vrlo negativno utjecati na pravičnost. Ovisno o stupnju razlika i određenoj razini obrazovanja, to može pridonijeti povećanju obrazovne segregacije i učinku socioekonomskog položaja na uspjeh učenika.

U većini zemalja u kojima postoji slobodan izbor škole i/ili vrste škola koje imaju različita pravila o izboru škole države pružaju centralizirane informacije kako bi olakšale informirani izbor. Pružanje informacija kojima se podupire izbor škole ne može, međutim, nadoknaditi učinak razlika u regulatornom okviru.

U Europi je utvrđeno pet glavnih vrsta sustava izbora škole: 1) sustavi raspodjele prema mjestu stanovanja i uvjetima izbora druge škole, 2) sustavi raspodjele prema mjestu stanovanja i uvjetima izbora druge javne škole, ali se na neke vrste škola primjenjuju različiti propisi, 3) sustavi raspodjele prema mjestu stanovanja bez uvjeta izbora druge škole, 4) sustavi raspodjele prema mjestu stanovanja bez uvjeta izbora druge javne škole, ali se na neke vrste škola primjenjuju različiti propisi, 5) slobodan izbor škole za sve (bez raspodjele prema mjestu stanovanja).

Primjena obrazovnih kriterija za upis u nižem srednjoškolskom obrazovanju ima negativne posljedice na pravičnost

Što roditelji i učenici imaju više slobode u izboru škole (bilo zbog raznolikosti ili broja škola koje se nude ili zbog politika koje uređuju izbor škole), to je izraženija uloga kriterija i procedura za upis u raspodjeli učenika po školama.

U većini obrazovnih sustava države uspostavljaju glavna načela za upis u škole. One obično i određuju koji su kriteriji za upis dopušteni. No u više od trećine sustava škole imaju veliku slobodu u primjeni dodatnih kriterija onima koji su već postavljeni. U mnogim se sustavima više autonomije obično daje privatnim školama koje financira država ili određenim vrstama javnih škola. Nastale razlike u politikama upisa između privatnih škola koje financira država i javnih škola, osobito zajedno s razlikama u politikama izbora škole, znatno pridonose obrazovnoj segregaciji i snažnijem učinku socioekonomskog položaja na uspjeh učenika.

Kriteriji za upis koje je definirala država obično nisu povezani s obrazovnim postignućima na osnovnoškolskoj razini. Obrazovni kriteriji za upis češći su u srednjoškolskom obrazovanju, kada učenici odabiru različite obrazovne programe ili smjerove. Trećina obrazovnih sustava počinje ovaj proces obrazovne selekcije već nakon nižeg srednjoškolskog obrazovanja. Primjena obrazovnih kriterija za upis na ovoj razini snažno je povezana i s obrazovnom segregacijom i razinom utjecaja socioekonomskog položaja na postignuće. Na srednjoškolskoj razini pri upisu u škole nekoliko sustava primjenjuje kriterije koji nisu povezani s obrazovanjem, osobito socioekonomske kriterije.

Rani odabir smjera vrlo negativno utječe na pravičnost

Utvrđeno je kako odabir učenika različitih obrazovnih programa ili smjerova znatno utječe na pravičnost u obrazovanju. Učinci odabira smjera mogu se, međutim, razlikovati, ovisno o tome kako je organiziran, osobito s obzirom na dob u kojoj učenici prvi put odabiru obrazovni program ili smjer. Također je važan broj programa, stupanj razlika i relativni udio učenika u strukovnim programima u višem srednjoškolskom obrazovanju.

U Europi je utvrđeno pet glavnih vrsta sustava odabira smjera: 1) sustavi u kojima se rano odabire smjer (u dobi između 10 i 13 godina), često s hijerarhijski uređenim općim programima, 2) sustavi u kojima se smjer odabire u dobi od otprilike 14 ili 15 godina, s visokim stupnjem razlika pretežito među strukovnim programima, 3) sustavi u kojima se smjer odabire u dobi između 14 i 16 godina, s visokim stupnjem razlika među općim programima, 4) sustavi u kojima se smjer odabire kasnije (u dobi od 15 ili 16 godina), s malim brojem programa, ograničenim obrazovnim izborom i relativno visokom prohodnošću i 5) sustavi u kojima se smjer odabire uglavnom prema predmetima.

Rani odabir smjera zajedno s drugim čimbenicima može znatno utjecati na pravičnost. Na primjer, uz velik strukovni sektor (te obično visok stupanj razlika među strukovnim programima) rani odabir smjera često rezultira značajnijom obrazovnom segregacijom. Rani odabir smjera pridonosi i snažnijoj povezanosti socioekonomskog položaja i postignuća.

Ponavljjanje razreda rezultira nižom pravičnošću u srednjim školama, no ono je i dalje raširena praksa

Ponavljjanje razreda negativno utječe na pravičnost na srednjoškolskoj razini. To može pridonijeti povećanju razlika između učenika sa slabim i onih s visokim postignućima, a socioekonomski položaj čini još važnijim pretkazateljem uspjeha učenika. Unatoč tomu, ponavljanje razreda i dalje je raširena praksa u Europi. U prosjeku 4 % europskih učenika ponavlja razred najmanje jedanput, ali u pojedinim obrazovnim sustavima stopa ponavljanja razreda može premašiti 30 %.

U usporedbi sa školskom godinom 2009/2010. manje europskih obrazovnih sustava sada omogućava ponavljanje razreda. Nadalje, broj obrazovnih sustava u kojima učenici automatski prelaze u sljedeći razred povećao se s četiri na šest u osnovnoškolskom obrazovanju i s dva na četiri u nižem srednjoškolskom obrazovanju. Kako bi se učenicima pomoglo da izbjegnu ponavljanje razreda, većina obrazovnih sustava ima i mehanizme kojima se učenicima pruža druga prilika, često u obliku ispita prije početka nove školske godine. Usto, u približno četvrtini obrazovnih sustava učenici mogu prijeći u sljedeći razred ako ispune određene uvjete u sljedećoj školskoj godini.

Ograničena autonomija škola najčešći je model u Europi

Autonomija škola zajedno s odgovornošću često se smatra načinom poboljšanja postignuća učenika. Istodobno, vrlo visok stupanj autonomije škola može pridonijeti razlikama u kvaliteti pružanja obrazovanja, što može negativno utjecati na pravičnost.

Općenito, diljem Europe potpuna autonomija škola najčešće se odnosi na nastavne metode, izbor udžbenika i interne kriterije vrednovanja te upravljanje ljudskim potencijalima. Za druga područja, poput sadržaja obvezatnoga kurikuluma i raspodjele sredstava, često je odgovorna država.

Ograničena autonomija škola u kojoj škole odlučuju zajedno s tijelima državne i/ili lokalne razine najčešći je model u Europi. Istodobno, određeni se sustavi mogu klasificirati kao sustavi koji imaju vrlo visoku ili pak vrlo nisku razinu autonomije škola.

Primjena alata odgovornosti škola razlikuje se među sustavima

Europski obrazovni sustavi razlikuju se po tome u kojoj mjeri primjenjuju dvije glavne mjere odgovornosti škola: podatke o uspjehu učenika (rezultati nacionalnih ispitivanja za certificirane kvalifikacije ili drugih nacionalnih standardiziranih ispita) i podatke o uspješnosti škole (rezultati vanjskog vrednovanja škola). Prakse se razlikuju i u pristupima javnom izvješćivanju o tim rezultatima.

U Europi su utvrđene tri vrste sustava odgovornosti škola.

- Prva vrsta uključuje relativno razrađen sustav odgovornosti škola. Taj sustav obuhvaća održavanje niza nacionalnih ispitivanja i/ili drugih nacionalnih ispita. Rezultati pojedinih škola u (barem nekim) ispitivanjima i/ili ispitima objavljuju se i primjenjuju u procesu vanjskog vrednovanja škola. S druge strane, objavljuju se i izvješća koja su rezultat procesa vrednovanja škola.
- Druga vrsta sustava odgovornosti jednostavnija je inačica prvoga. Osim provedbe nacionalnih ispitivanja i/ili drugih nacionalnih ispita, provode se jedna ili dvije druge mjere odgovornosti (primjena rezultata ispitivanja u vanjskom vrednovanju škola i objavljivanje izvješća vrednovanja). Većina sustava u ovoj skupini, međutim, ne objavljuje rezultate ispitivanja pojedinih škola.

- Posljednja vrsta sustava odgovornosti manje je razvijena. Provodi se manje nacionalnih ispitivanja i/ili drugih nacionalnih ispita ili se u nekim slučajevima uopće ne provode. Ti obrazovni sustavi rijetko imaju propise na državnoj razini za objavljivanje rezultata nacionalnih ispitivanja ili ispita, a neki od njih ne provode vanjsko vrednovanje škola. Kada se provodi vanjsko vrednovanje škola, rezultati ispitivanja/ispita ne uzimaju se u obzir i izvješća o vrednovanju se ne objavljuju.

Ovom analizom nije utvrđen statistički značajan odnos između pokazatelja o autonomiji škola i odgovornosti (pojedinačno ili zajedno) i pravičnosti.

Samo četvrtina obrazovnih sustava primjenjuje širok raspon mjera za potporu školama u nepovoljnom položaju

U mnogim obrazovnim sustavima i dalje ima škola u nepovoljnom položaju – onih koje upisuju visok udio učenika niskoga socioekonomskog statusa – a koje se često suočavaju s problemima vezanim uz obrazovni uspjeh i školsko ozračje. Kako bi se smanjile razlike u uspjehu među školama, države imaju na raspolaganju nekoliko mogućnosti: ispraviti neravnotežu u socioekonomskom sastavu škola, pružiti ciljanu potporu školama u nepovoljnom položaju i poticati dobre nastavnike da rade u tim školama.

Iako više od polovice svih sustava dodjeljuje dodatnu financijsku ili nefinancijsku potporu školama u nepovoljnom položaju, rjeđe su mjere za poboljšanje socioekonomskog sastava škola i poticaji za privlačenje nastavnika u škole u nepovoljnom položaju.

Kada je riječ o provedenim mjerama politika, utvrđene su tri skupine obrazovnih sustava: oni koji provode sve tri (11 sustava), oni koji provode najmanje jednu (obično pružanje dodatne potpore školama u nepovoljnom položaju; 26 sustava) i oni koji ne provode nijednu od mjera (pet sustava).

Zapošljavanje nastavnika specijaliziranih za rad s učenicima sa slabim postignućima povezano je sa slabijom obrazovnom segregacijom u srednjim školama

Većina europskih obrazovnih sustava ima uspostavljene određene mjere za potporu učenicima sa slabim postignućima. Potpora psihologa ili drugih stručnjaka najčešća je vrsta potpore dostupna na svim razinama obrazovanja. Nastavnici koji se specijaliziraju za rad s učenicima sa slabim postignućima rijetko su dostupni, ali mogu pridonijeti smanjenju razlika među školama kad je riječ o postignućima učenika, osobito na srednjoškolskoj razini. U osnovnoškolskom obrazovanju učitelji specijalizirani za potporu učenicima sa slabim postignućima dostupni su u svim školama u samo 12 obrazovnih sustava. U nižem srednjoškolskom obrazovanju riječ je o 10 sustava, a u višem srednjoškolskom obrazovanju o sedam.

Dodatne nastavne aktivnosti izvan službenoga školskog dana i tijekom duljih školskih praznika rijetke su u europskim školama

Znatne su razlike u duljini obvezatnog školovanja (između osam i dvanaest godina) i broja nastavnih sati za obvezatni kurikulum (između 4541 i 11.340 sati) diljem Europe. Slično tomu, postoje velike razlike u obrazovnim sustavima u ukupnom i godišnjem prosječnom broju nastavnih sati u osnovnoškolskom obrazovanju, kada svi učenici obično slijede isti kurikulum i pohađaju isti broj nastavnih sati u javnom obrazovanju i privatnom obrazovanju koje financira država.

Države u samo otprilike polovici obrazovnih sustava preporučuju besplatne ili subvencionirane dodatne izvannastavne aktivnosti u školama. Još manje obrazovnih sustava zahtijeva da se obrazovne aktivnosti pružaju u školama tijekom ljetnih praznika. U tom je slučaju obično riječ o produžnoj nastavi za učenike kojima prijeti ponavljanje razreda.

Smatra se da više nastavnih sati i više godina školovanja smanjuju razlike u postignućima među različitim socioekonomskim skupinama. U ovoj analizi, međutim, nije pronađena statistički značajna povezanost između prosječnoga godišnjeg broja nastavnih sati u osnovnoškolskom obrazovanju i pravičnosti.

Visokostratificirani sustavi imaju niže razine pravičnosti, osobito u srednjoškolskom obrazovanju

Obrazovna segregacija važan je posrednički čimbenik između obilježja na razini obrazovnog sustava i razlika u postignućima učenika. Na osnovnoškolskoj razini obrazovna segregacija jedini je čimbenik sa znatnim izravnim učinkom na razlike u uspjehu između učenika s visokim i onih sa slabim postignućima, a obrazovna segregacija ostaje važan pretkazatelj ove razlike u postignućima na srednjoškolskoj razini. Kada se, međutim, kontroliraju važna obilježja na razini sustava, učinak socioekonomskog položaja na postignuće uvelike je neovisan o stupnju obrazovne segregacije.

Obilježja na razini sustava koja se kontroliraju su dob u kojoj učenici prvi put odabiru program ili smjer, stupanj ponavljanja razreda i stupanj razlika među vrstama škola (u odnosu na izbor škole i politike upisa u školu). Stoga je učinak socioekonomskog položaja na uspjeh učenika veći u sustavima s ranim odabirom smjera, visokim stupnjem ponavljanja razreda i opsežnim razlikama među vrstama škola kada je riječ o izboru škole i politike upisa u školu. Ta obilježja, međutim, povećavaju stupanj stratifikacije u obrazovnim sustavima, a pojavljuju se kao glavni čimbenici koji negativno utječu na pravičnost u odgoju i obrazovanju.

Postoji visoka povezanost između socioekonomskog položaja i postignuća u osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju. No razlika u postignućima učenika u osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju ovisi o različitim čimbenicima koji nisu nužno međusobno povezani. Razlike u postignućima uočene na osnovnoškolskoj razini ne predviđaju nužno razlike u uspjehu uočene na srednjoškolskoj razini. Obrazovni sustavi s manjim razlikama u postignućima stoga ne održavaju nužno tu razinu uključivosti nakon uvođenja stratifikacijskih politika poput odabira smjera.

Nije utvrđeno da ijedna politika koja nastoji suzbiti sustavnu stratifikaciju ima statistički značajan učinak na pravičnost. To znači da politike standardizacije (povezane s različitim razinama autonomije škola i uporabom alata odgovornosti), financijska i pedagoška potpora školama u nepovoljnom položaju ili potpora slabijim učenicima i dodatne mogućnosti za učenje ne mogu same po sebi nadoknaditi učinak stratifikacijskih politika. Ipak, s obzirom na važnu ulogu obrazovne segregacije u objašnjavanju razina pravičnosti u osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju, rana javna ulaganja kojima se smanjuje takva obrazovna segregacija mogu potencijalno imati trajan učinak.

Obrazovanje ima ključnu ulogu u uključivanju mladih u društvo i na tržište rada. Obrazovanje je ujedno i sredstvo kojim europska društva mogu postati pravednija i uključivija. Da bi se to ostvarilo, obrazovni sustavi moraju biti pravični, omogućujući svim mladima da razvijaju svoje talente i iskoriste svoj puni potencijal. Socioekonomski je položaj, međutim, i dalje snažna odrednica uspjeha učenika – nedovoljan uspjeh, rano napuštanje obrazovanja ili osposobljavanja te socijalna isključenost i dalje su vrlo stvarne opasnosti za pojedine učenike.

Politički kontekst

Posljednjih godina pravičnost u obrazovanju bilo je glavno političko pitanje na najvišoj razini. Čelnici europskih država i vlada raspravljali su o važnosti obrazovanja za budućnost Europe na sastanku na vrhu za socijalna pitanja u Göteborgu u studenome 2017. godine. Sastanak na vrhu pozvao je zemlje da rade na „pravednim poslovima i rastu” u Europi i uspostavio Europski stup socijalnih prava¹. Pravičnost u obrazovanju ključan je element stupa. U prvom se načelu navodi da „svatko ima pravo na kvalitetno i uključivo obrazovanje, osposobljavanje i cjeloživotno učenje”, a u trećem se načelu ističe kako svatko ima pravo na jednako postupanje i jednake mogućnosti u obrazovanju (te u zapošljavanju i socijalnoj zaštiti). Nadalje, u zaključcima Europskog vijeća od 14. prosinca 2017.² navedeno je kako je obrazovanje jedan od ključnih čimbenika za izgradnju uključivih i povezanih društava. Stoga je od država članica EU-a, Vijeća i Komisije zatraženo „ispitivanje mogućih mjera za rješavanje potrebe za uključivim [sustavom]... obrazovanja i osposobljavanja”.

Nadalje, u skladu sa zaključcima Vijeća iz 2017. godine o uključivosti raznolikosti kako bi se postiglo visokokvalitetno obrazovanje za sve³, države članice EU-a složile su se promicati uključivu školsku kulturu i razviti mjere za rano utvrđivanje onih kojima prijeti socijalna isključenost te poduzeti mjere za njezino sprječavanje. U Zaključcima Vijeća o razvoju škola i izvrsnosti u poučavanju⁴ 2017. godine stoji kako je prioritet omogućiti „visokokvalitetno, uključivo i pravično obrazovanje za sve učenike”.

Na temelju ranijih strateških dokumenata, Preporukom Vijeća od 22. svibnja 2018. o promicanju zajedničkih vrijednosti, uključivog obrazovanja i europske dimenzije poučavanja⁵ ponovo je potvrđena potreba za osiguranjem „učinkovitoga jednakog pristupa kvalitetnom uključivom obrazovanju za sve učenike, što je nužno za izgradnju povezanijih društava”. U Preporuci se države članice EU-a poziva da pruže „potrebnu potporu svim učenicima u skladu s njihovim specifičnim potrebama, uključujući učenike u nepovoljnom socioekonomskom položaju” i „olakšaju prelazak između različitih obrazovnih smjerova i razina”. Nedavno je Rezolucija Vijeća o obrazovanju i osposobljavanju u okviru europskog semestra od 31. siječnja 2020. ponovo potvrdila da se „kvalitetnim i uključivim obrazovanjem i osposobljavanjem omogućavaju osobno ispunjenje, socijalna povezanost i uključiva društva”⁶.

Kriza uzrokovana bolešću COVID-19, koja je u tijeku, potiče na unaprjeđenje pravičnosti u obrazovanju. U zaključcima Vijeća od 16. lipnja 2020. o suzbijanju krize u području obrazovanja i osposobljavanja uzrokovane bolešću COVID-19 potvrđeno je kako je „jedan od glavnih izazova bilo

¹ Međuinstitucionalni proglasio Europskom stupu socijalnih prava (EU/C428 13.12.2017., str. 10 – 15). Proglasje potpisao Europski parlament, Vijeće i Komisija 17. studenoga 2017. godine u Göteborgu, Švedska.

² [Zaključci Europskog vijeća u Bruxellesu, 14.12.2017.](#)

³ Zaključci Vijeća i predstavnika vlada država članica koji su se sastali unutar Vijeća o uključivosti raznolikosti radi postizanja visokokvalitetnog obrazovanja za sve. 2017/C 62/02.

⁴ Zaključci Vijeća od 8. prosinca 2017. o razvoju škola i izvrsnosti u poučavanju. 2017/C 421/03.

⁵ Preporuka Vijeća od 22. svibnja 2018. o promicanju zajedničkih vrijednosti, uključivog obrazovanja i europske dimenzije poučavanja. 2018/C 195/01.

⁶ Rezolucija Vijeća od 31. siječnja 2020. o obrazovanju i osposobljavanju u okviru europskog semestra: osiguravanje utemeljenih rasprava o reformama i ulaganjima. 2020/C 64/01.

pitanje omogućavanja uključivosti i jednakog pristupa mogućnostima kvalitetnog učenja na daljinu⁷. Fizičkim zatvaranjem škola i prelaskom na učenje na daljinu povećani su izazovi s kojima se suočavaju učenici u nepovoljnom položaju kad je riječ o potrebi za dobrim digitalnim vještinama, pristupu tehnologiji ili internetu i potpori za učenje kod kuće. Kako bi se suprotstavilo učincima krize uzrokovane bolešću COVID-19, Vijeće je pozvalo države članice EU-a da „posvete dodatnu pozornost osiguravanju jednakih mogućnosti i stalnog pristupa visokokvalitetnom obrazovanju i osposobljavanju za osobe koje uče iz svih dobni skupina“⁸.

U tom kontekstu politike i u skladu sa snažnim isticanjem promicanja uključivog i pravičnog obrazovanja u Europi, mreža Eurydice preuzela je zadaću izrade izvješća kojim se podupire razvoj politika utemeljenih na dokazima u području pravičnosti u odgoju i obrazovanju na nacionalnoj i europskoj razini.

Sadržaj i struktura izvješća

U ovom izvješću koncept pravičnosti u obrazovanju odnosi se na pružanje obrazovanja koje je uključivo (odnosno svi učenici imaju barem najmanju moguću razinu kvalitetnog obrazovanja) i pravedno (odnosno uspjeh učenika uvelike je neovisan o socioekonomskom položaju).

Izvješćem se ponajprije želi dati pregled obrazovnih struktura i politika koje utječu na pravičnost u odgoju i obrazovanju, a zatim povezati ta obilježja na razini sustava s uspjehom učenika (na temelju međunarodnih istraživanja vrednovanja učenika). Oslanjajući se na te dvije sastavnice i promatrajući 42 europska obrazovna sustava, u izvješću se nastoji utvrditi koja su obilježja obrazovnog sustava povezana s nižim razinama pravičnosti.

Dizajn i struktura obrazovnih sustava mogu utjecati na uspjeh učenika i nejednakosti u obrazovanju. Istraživanje pokazuje kako mnoga obilježja sustava mogu utjecati na pravičnost u obrazovanju na različite načine i u različitoj mjeri. One uključuju odabir smjera, ponavljanje razreda, politike izbora škole i upisa u školu te raznolikost škola⁹. Usto, ti i drugi čimbenici usko su povezani i često utječu jedan na drugi. Stoga ih nije dovoljno pojedinačno proučavati, nego se moraju ispitivati zajedno uzimajući u obzir njihove međusobne odnose.

Izvješće je podijeljeno na tri dijela.

- I. Koncepti i pokazatelji pravičnosti u obrazovanju
- II. Obilježja obrazovnog sustava
- III. Obilježja obrazovnog sustava i pravičnost

U prvom dijelu nudi se teorijski pregled koncepta pravičnosti u obrazovanju te analiza pokazatelja učinka socioekonomskog položaja na uspjeh učenika u međunarodnim istraživanjima (PISA, PIRLS i TIMSS). Ispituju se i napomene za pojedine zemlje o nacionalnim definicijama koje se odnose na pravičnost u obrazovanju i nepovoljan položaj te o inicijativama politika na državnoj razini za rješavanje nejednakosti.

Drugi dio sadrži 12 poglavlja koja istražuju svaki od sustavnih čimbenika za koje znanstvena literatura ističe da utječu na pravičnost u obrazovanju. Ti čimbenici obuhvaćaju uključivanje u rani i predškolski

⁷ Zaključci Vijeća od 16. lipnja 2020. o suzbijanju krize u području obrazovanja i osposobljavanja uzrokovane bolešću COVID-19 2020/C 212 I/03.

⁸ Ibid.

⁹ Za potpuni popis čimbenika na razini sustava koji će se uzeti u obzir vidi poglavlje I.1.

odgoj i obrazovanje (RPOO), razine financiranja u obrazovanju, razlike i vrste škola, izbor škole, politike upisa, sustave odabira smjera, ponavljanje razreda, autonomiju škola, odgovornost škola, potporu školama u nepovoljnom položaju, potporu učenicima sa slabim postignućima i mogućnost za učenje. Svako poglavlje opisuje i uspoređuje strukture i politike na državnoj razini te nastoji razlikovati skupine obrazovnih sustava sa sličnim pristupima. Pregled obrazovnih smjerova nalazi se u Prilogu I.

Treći dio okuplja informacije opisane u II. dijelu s podacima o uspjehu učenika iz međunarodnih istraživanja vrednovanja učenika. Analizira se odnos između obilježja obrazovnog sustava (kategoriziranih za potrebe kvantitativne analize kao opisne varijable) i pokazatelja pravičnosti izračunat na temelju istraživanja vrednovanja. Ponajprije se ispituje odnos između obilježja obrazovnog sustava i pravičnosti u obrazovanju u dvovarijabilnom kontekstu, odnosno kada se svaki opisni čimbenik analizira samostalno, bez kontrole drugih čimbenika. Zatim se analiziraju međudjelovanja, obrasci i odnosi s pomoću analize puta. Dodatne informacije povezane sa statističkim izračunima nalaze se u Prilogu II.

Metodologija i izvori podataka

Izvešće se izrađuje primjenjujući kvalitativne i kvantitativne metode. Kada je riječ o kvaliteti, nude se opisi obilježja na razini sustava i analiziraju razlike među sustavima na temelju informacija koje je prikupila mreža Eurydice.

Kada je riječ o kvantiteti, pokazatelji pravičnosti u obrazovanju temelje se na nekoliko velikih međunarodnih baza podataka o vrednovanju (PISA 2015. i 2018., PIRLS 2011. i 2016. te TIMSS 2011. i 2015.). Pokazatelji pravičnosti analizirani su kao ishodi uvjetovani različitim obilježjima obrazovnog sustava, prvo nizom dvovarijabilnih linearnih regresija, a zatim analizom puta. Analiza puta omogućava modeliranje složenijih obrazaca odnosa, uključujući ulogu intervencijskih čimbenika (u ovom slučaju obrazovne segregacije) između opisnih varijabli i pokazatelja pravičnosti. Pokazatelji pravičnosti povezani su i s ukupnom raspodjelom obrazovnih ishoda (npr. razlike između učenika s visokim i slabim postignućima) te s jednakošću mogućnosti dostupnih učenicima (odnosno u kojoj mjeri obrazovno postignuće pojedinca ovisi o njegovim/njezinim osobnim i socijalnim okolnostima, a najvažnije socioekonomskom položaju). Kako bi se osigurao jasan smjer, u ovom izvješću nisu uzeta u obzir dodatna obilježja učenika poput njihova spola, migrantskog podrijetla¹⁰ ili posebnih obrazovnih potreba.

Zbirka podataka Eurydice obuhvaća osnovnoškolsko, niže i više srednjoškolsko obrazovanje (razine ISCED 1 – 3), a usredotočena je na glavna obilježja sustava tih razina obrazovanja. Ako je relevantno, razlikuje se između općih i početnih strukovnih programa.

U svim je zemljama pozornost usmjerena prema javno financiranim školama¹¹. Privatne škole nisu uključene, osim privatnih škola koje financira država u svim obrazovnim sustavima u kojima postoje¹².

Referentna je 2018/2019. godina. Nacionalni podaci o velikim političkim odlukama koje se provode od kraja školske godine 2018/2019. dostupni su u opisima obrazovnih sustava Eurydicea¹³. Izvešće obuhvaća 42 obrazovna sustava, uključujući 27 država članica EU-a te Ujedinjenu Kraljevinu,

¹⁰ Za najnoviji pregled nacionalnih politika potpore učenicima migrantskog podrijetla vidi Izvešće Eurydicea o *Uključivanju učenika migrantskog podrijetla u škole u Europi – Nacionalne politike i mjere* (Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2019e).

¹¹ Vidi i UNESCO-UIS (2019.).

¹² Privatne škole koje financira država dobivaju više od polovice svojih osnovnih sredstava iz javnih izvora (UNESCO-UIS / OECD / Eurostat, 2018. str. 26).

¹³ Vidi osobito [Poglavlje 14. Reforme u tijeku i kretanja politika](#) (Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2020.).

Albaniju, Bosnu i Hercegovinu, Švicarsku, Island, Crnu Goru, Sjevernu Makedoniju, Norvešku, Srbiju i Tursku. Lihtenštajn nije sudjelovao u ovom izvješću.

Informacije u ovom izvješću prikupljene su s pomoću upitnika koji su ispunili nacionalni stručnjaci i/ili nacionalni predstavnici mreže Eurydice. Glavni izvori informacija i analize sadržani u izvješću uvijek se odnose na propise/zakonodavstvo i službene smjernice koje su izdale države, odnosno njihove obrazovne vlasti, osim ako nije navedeno drukčije. Svi koji su pridonijeli ovom izvješću navedeni su na njegovu kraju.

I. dio

Koncepti i pokazatelji pravičnosti u obrazovanju

I.1. Konceptualni okvir	27
I.1.1. Pravičnost u odgoju i obrazovanju	27
I.1.2. Pravičnost i učinak obrazovnog sustava	30
I.2. Razine Pravičnosti u obrazovanju	33
I.2.1. Uključivost	35
I.2.2. Pravednost ili jednakost mogućnosti	43
I.2.3. Povezanost uključivosti i pravednosti	46
I.3. Nacionalne definicije i strategije	49
I.3.1. Što je pravičnost u obrazovanju i kako se definiraju učenici u nepovoljnom položaju – službene definicije	50
I.3.2. Strateške inicijative za promicanje pravičnosti u obrazovanju	52

I.1. KONCEPTUALNI OKVIR

Obrazovanje nam omogućava pristup skupu znanja i razvoj vještina koje nam pak pomažu u razvoju važnih kvaliteta što nas čine ljudima: naše osobnosti, naše društvenosti i naše sposobnosti da djelujemo kao zagovornici morala. Stoga se obrazovanje samo po sebi treba cijeniti. Na kolektivnoj razini obrazovanje ima važnu ulogu u jačanju osjećaja pripadnosti zajednici, promicanju i zaštiti kolektivnog identiteta i kulture te podizanju zajedničkoga životnog standarda. Ukratko, obrazovanje je ključno za postojanje i napredak zajednice. Obrazovanje je i sredstvo za postizanje cilja – ono nam omogućava ostvarivanje ciljeva koji bi inače bili neostvarivi.

Nije slučajno utvrđeno kako je obrazovanje „najvažnija odrednica životnih izgleda“ (Barone, 2019., str. 1). Veća je vjerojatnost da će dijete s kvalitetnijim obrazovanjem imati kasnije visokokvalificiran posao, što pak rezultira boljim izgledima za osiguranje viših prihoda. Osim toga, povećanje razine obrazovanja pridonosi rastu produktivnosti, višim nacionalnim prihodima i zdravijim društvima s većom socijalnom povezanošću (NEESCO-UIS, 2018.). Stoga društva imaju mnogo dobrih razloga za pružanje obrazovnih mogućnosti i poboljšanje uspjeha učenika kada je riječ o obrazovnim rezultatima. Ostaje, međutim, pitanje kako bi se te obrazovne mogućnosti trebale raspodijeliti i trebaju li svi učenici postići pozitivne obrazovne rezultate. Drugim riječima, postavlja se pitanje socijalne pravde.

Ako obrazovanje na školskoj razini, koje je u središtu ovog izvješća, utječe na izgleda za zapošljavanje i prihode, treba li ono biti sredstvo za rješavanje ekonomskih nejednakosti u društvu? Trebaju li obrazovne vlasti težiti pravičnoj raspodjeli obrazovnih mogućnosti, pozitivnih obrazovnih rezultata ili pak i jednom i drugom? Štoviše, trebaju li obrazovne vlasti djelovati kako bi se suprotstavile fenomenu u kojemu su učenici slabijega socioekonomskog položaja u prosjeku manje skloni postizanju dobrih rezultata u školi? Sve su to pitanja vezana uz pravičnost u obrazovanju i kao takva traže različite odgovore.

U ovom se poglavlju ne nastoje dati iscrpni, konkretni odgovori, nego objasniti što je pojam pravičnosti i kako se primjenjuje u izvješću. Prema tome, sljedeća dva odjeljka bave se pružanjem radne definicije pravičnosti u obrazovanju i načinu na koji razni parametri u obrazovnom sustavu mogu utjecati na pravičnost.

I.1.1. Pravičnost u odgoju i obrazovanju

Može biti neslaganja u tome što škole mogu ili trebaju učiniti kako bi promicale socijalnu pravdu, ali uglavnom se, čak i prešutno, pretpostavlja da škole u tome imaju svoju ulogu. Tako Allen i Goddard (2017., str. 22) navode kako je „obrazovanje, kao put prema socijalnoj pravdi, očit neuspjeh; iako tvrdi da nudi mogućnost svima – to nije istina“. Autori predmnijevaju da škole, iako nesavršeno, rješavaju „nejednakosti mogućnosti, iskustva i ishoda“ (ibid.). Njihov pesimističan zaključak ne dijele, međutim, svi. Na primjer, Barone (2019.) smatra da su se u zapadnim zemljama nejednakosti obrazovnih mogućnosti smanjile u poslijeratnim desetljećima (ali stagniraju za skupine učenika od 1980-ih). Bilo kako bilo, postoje dobri razlozi zašto bi trebalo težiti jednakosti u obrazovanju, ali postoje i razlozi zašto to ne bi trebalo učiniti.

Polazeći od negativnih razloga, zajedničko obrazloženje zašto se ne bi trebalo težiti jednakosti, bilo da je riječ o mogućnostima ili ishodima, jest to da je to gubitak sredstava. Društvo će, kaže se u obrazloženju, imati veću korist ako se učenike potakne da razviju svoje talente, bez obzira jesu li ti talenti urođeni ili su rezultat socioekonomskog položaja njihovih obitelji. Neki učenici imaju prirodnu sposobnost primiti više znanja od drugih. Stoga je izdvajanje sredstava kako bi se svim učenicima

omogućilo da ostvare jednake obrazovne rezultate ili pružanje jednakih mogućnosti, kaže se u obrazloženju, gubitak vremena i novca¹.

No obrazloženja o mogućem kompromisu između ekonomske učinkovitosti i pravičnosti u obrazovanju se osporavaju. Prema OCED-u (2012.), „pravičnost u obrazovanju se isplati“. Sve je više dokaza da najkvalitetniji obrazovni sustavi kombiniraju kvalitetu s pravičnošću u obrazovanju (Europska komisija, 2019., Parker i sur., 2018., Checchi i sur., 2014., OECD, 2012.). Prema tomu, „obrazovni sustavi mogu istodobno težiti izvrsnosti i pravičnosti“ (Europska komisija, 2019., str. 6).

Kao i obrazovanje, pravda je sama po sebi dobra². Polazeći od temeljne pretpostavke da su svi ljudi u pravilu jednaki (kao što je navedeno u članku 1. Opće deklaracije o ljudskim pravima)³, socijalna pravda odnosi se na egalitarizam, bez obzira na njegova specifična obilježja. Slično tomu, socijalna pravda u obrazovnom kontekstu odnosi se na jednakost u obrazovanju. Prevladavajuća inačica jednakosti u obrazovanju je „meritokratska jednakost u obrazovanju“ (Brighouse, 2009.). Meritokratska jednakost počiva na pretpostavci da bi „izgledi pojedinca za obrazovno postignuće trebali biti ishod njegova napora i talenata, a ne njegova socijalnog položaja“ (ibid., str. 42). Ostale inačice jednakosti u obrazovanju mogu biti manje ili više radikalne, ali se ovdje ne razmatraju⁴.

Dakle, jednakost u obrazovanju obično „razmatra posljedice socijalne pravde u obrazovanju s obzirom na poštenost, pravednost i nepristranost njegove raspodjele“ (Jacob i Holsinger, 2009., str. 4). No u ovom se izvješću usvaja šira definicija. Kako bi se uzelo u obzir shvaćanje da je obrazovanje opće pravo, u ovom se izvješću primjenjuje izraz „pravičnost“ kako bi se obuhvatila ne samo obrazovna pravednost, nego i uključivost.

Prema Fieldu, Kuczeri i Pontu (2007.), pravičnost u obrazovanju omogućava „osnovno standardno minimalno obrazovanje za sve“ (ibid., str. 11). Osim toga, njime se omogućava „da osobne i socijalne okolnosti – primjerice spol, socioekonomski status ili etničko podrijetlo – ne budu prepreka ostvarivanju obrazovnog potencijala“. Ukratko, pravičnost, kako je ovdje objašnjeno, ima dvije dimenzije o kojima se ukratko raspravlja u nastavku.

Na školskoj razini uključivost podrazumijeva mogućnost da se sva djeca „školuju na dostatan i učinkovit način“ (Ballarino i dr., 2014.). Drugim riječima, svi učenici trebali bi moći uživati u prednostima obrazovanja. Nije dovoljno jednostavno ići u školu, nego bi učenici iz toga trebali moći izvući najveću moguću korist. Ako je obrazovanje uključivo, razlike u postignućima među raznim dijelovima učeničke populacije ne bi trebale biti neopravdano velike.

Naravno, postignuće se može izraziti na različite načine. Primjerice, brojem završenih školskih godina, razinama i vrstama dobivenih kvalifikacija ili stvarno stečenim kompetencijama (koje su vidljive u

¹ Ovo obrazloženje seže daleko u prošlost. Najpoznatiji je primjer u Platonovoj *Republici* (npr. Rowe, 2012.). Platon tvrdi kako se pravda postiže u visokostratificiranom društvu u kojemu članovi različitih staleža dobivaju različito obrazovanje prema svojim sposobnostima i propisanoj ulozi u društvu.

² I ovo se obrazloženje može naći u Platonovoj *Republici* (Rowe, 2012.). Vidi Heinaman (2002.) u vezi spodjelom dobara u *Republici*.

³ U članku 1. UN-ove deklaracije navodi se: „Sva ljudska bića rađaju se slobodna i jednaka u dostojanstvu i pravima.“ (UN, 1948.).

⁴ Brighouse (2009.) spominje i „radikalnu jednakost u obrazovanju“ (obrazovno postignuće treba biti neovisno o socijalnom položaju i prirodnim talentima), „treba koristiti onima u najnepovoljnijem položaju“ (obrazovanje bi trebalo raspodijeliti tako da se najviše moguće povećaju izgledi za dobrobit onih u najnepovoljnijem položaju), „primjerenost“ (učenici bi trebali dobiti vrstu obrazovanja koja bi im omogućila postizanje određenog cilja) i „povećanje izvrsnosti“ („obrazovni materijali trebaju se raspodijeliti onima koji ih mogu najviše iskoristiti“). Treba napomenuti da postoje i različite inačice spomenutih načela jednakosti u obrazovanju.

rezultatima standardiziranih ispita)⁵. U ovom se izvješću uključivost mjeri udjelom učenika sa slabim postignućima i razlikama u rezultatima ispitivanja između učenika sa slabim i visokim postignućima (vidi poglavlje I.2.). U usporedbi s alternativama, ova dva pokazatelja nude osjetljivija mjerenja i daju veće razlike u podacima⁶. Stoga se može tvrditi: što je niži postotak učenika koji imaju slaba postignuća i što su manje razlike u rezultatima između učenika sa slabim i onih s visokim postignućima, to je uključivost obrazovanja veća.

Pravednost je druga dimenzija pravičnosti u obrazovanju. To upućuje na zaključak da osobne i socijalne okolnosti poput spola, socioekonomskog statusa ili etničkog podrijetla ne bi trebale biti prepreka obrazovnom uspjehu (Ballarino i dr., 2014., str. 122). Kao takav, koncept pravednosti usko je povezan s jednakosti mogućnosti, što znači da „svatko treba imati jednaku mogućnost napredovati, bez obzira na razlike u okolnostima u kojima se rodio“ (Cameron, Daga i Outhred, 2018., str. 17). I pravednost i jednakost mogućnosti temelje se na normativnoj pretpostavci da bi obrazovni sustavi trebali biti 1) nepristrani, tako da obrazovanje ne ovisi o osnovnim obilježjima učenika i 2) meritokratski, tako da obrazovno postignuće bude povezano sa sposobnošću, a ne s drugim obilježjima učenika (*ibid.*).

Studije koje opisuju mehanizme s pomoću kojih razlike u osnovnim obilježjima oblikuju obrazovne nejednakosti često primjenjuju Bourdieuv koncept „kulturnoga kapitala“ (Bourdieu, 1986.). Obitelji s nižom razinom obrazovanja ili migrantskim statusom često nemaju ni kulturni kapital koji školski sustav cijeni, kao ni sredstva i društveni kapital (mreže) kojim bi ga mogle pribaviti. To pak utječe na uspjeh takve djece u školama (Lynch i Baker, 2005.). Slab uspjeh djece slabijega socioekonomskog položaja potom rezultira nižim kvalifikacijama kada djeca napuste školski sustav. To se često naziva glavnim učinkom socioekonomskih razlika (Parker i dr., 2016.). Štoviše, sporedni učinci socioekonomskih razlika su ti da utječu na očekivanja i ambicije učenika (odakle dolazi zamisao o ostvarivim mogućnostima), što dodatno jača glavne učinke (*ibid.*).

Kao i kod uključivosti, mjerenje pravednosti obrazovnih sustava može se temeljiti na raspodjeli kvalifikacija koje postižu različite socioekonomske, rasne ili etničke skupine ili na ispitnim rezultatima koji upućuju na stečene kompetencije ili razine postignuća. Ovaj drugi pristup podrazumijeva ispitivanje razlika među društvenim skupinama s obzirom na njihova postignuća i ispitivanje učinka određenih osnovnih obilježja na njihove ispitne rezultate (vidi poglavlje I.2.).

Ukratko, u ovom izvješću pravičnost u obrazovanju definira se kao pružanje obrazovanja koje je uključivo (odnosno svi učenici imaju barem najmanju moguću razinu kvalitetnog obrazovanja) i pravedno (odnosno uspjeh učenika uvelike je neovisan o socioekonomskom položaju).

⁵ EU je prihvatio mnogamjerila vezana uz uključivost i posljedično pravičnost u obrazovanju: (1) „Udio učenika koji rano napuštaju obrazovanje i osposobljavanje trebao bi biti manji od 10 %“, (2) „Udio osoba od 30 do 34 godine s visokim obrazovanjem trebao bi biti najmanje 40 %“ i (3) „Udio učenika u dobnoj skupini od 15 godina sa slabim rezultatima iz čitanja, matematike i prirodoslovlja trebao bi biti manji od 15 %“ (vidi Zaključke Vijeća od 12. svibnja 2009. o strateškom okviru europske suradnje u obrazovanju i osposobljavanju („ET 2020.“), SL 2009/119/02).

⁶ „Osjetljivo“ podrazumijeva da je mogući raspon ispitnih rezultata učenika sa slabim i visokim postignućima znatno veći od raspona koji nude osnovni podaci o završetku školovanja (da ili ne) ili koliko je godina učenik proveo u školi (obično otprilike 12).

I.1.2. Pravičnost i učinak obrazovnog sustava

Škole su ključne za proces pružanja pravičnog obrazovanja i, šire, socijalne pravde. Kvaliteta obrazovanja koju pružaju škole u središtu je učinkovitosti pružanja obrazovanja u cjelini, ali škole također mogu oblikovati način na koji se socioekonomske nejednakosti pretvaraju u obrazovne nejednakosti. Škole su, međutim, dio širega obrazovnog sustava, a svaki sustav ima svoja posebna obilježja kad je riječ o strukturi, politikama, praksama i tradiciji. S druge strane, ta obilježja utječu na proces obrazovanja, što u konačnici utječe na stupanj pravičnosti u obrazovanju (vidi slike I.1.1. i II. dio).

Jedan od načina analize i procjene obilježja obrazovnih sustava jest praćenje okvira za stratifikaciju i standardizaciju koji je naveo Allmendinger (1989.). U tom se okviru međusobno povezana obilježja na razini sustava ocjenjuju u skladu s kontinuumom standardizacije i stratifikacije. S obzirom na široku primjenu tih konceptata u obrazovnim istraživanjima (npr. Checchi i dr., 2014., Gross, Meyer i Hadjar, 2016., Horn, 2009.) i empirijski okvir ovog izvješća uvelike se oslanja na njih.

Stupanj stratifikacije u obrazovnom sustavu pokazuje stupanj obrazovne diferencijacije. Diferencijacija može poprimiti različite oblike – učenici mogu biti razvrstani u različite razrede, škole ili školske programe na temelju njihove sposobnosti, sklonosti ili drugih obilježja. Stratifikacija se najčešće spominje s obzirom na diferencirane smjerove (odabir smjera) ili programe (vidi poglavlje II.6.), ali može biti i rezultat geografske segregacije, velikog broja vrsta škola i politika odabira škole (vidi poglavlja II.3. i II.4.), selektivnih politika obrazovanja (vidi poglavlje II.5.) ili čak raspodjele učenika u skupine ili razrede prema različitim sposobnostima (vidi poglavlje II.6.) (Ammermouller, 2005., Parker i dr., 2016.).

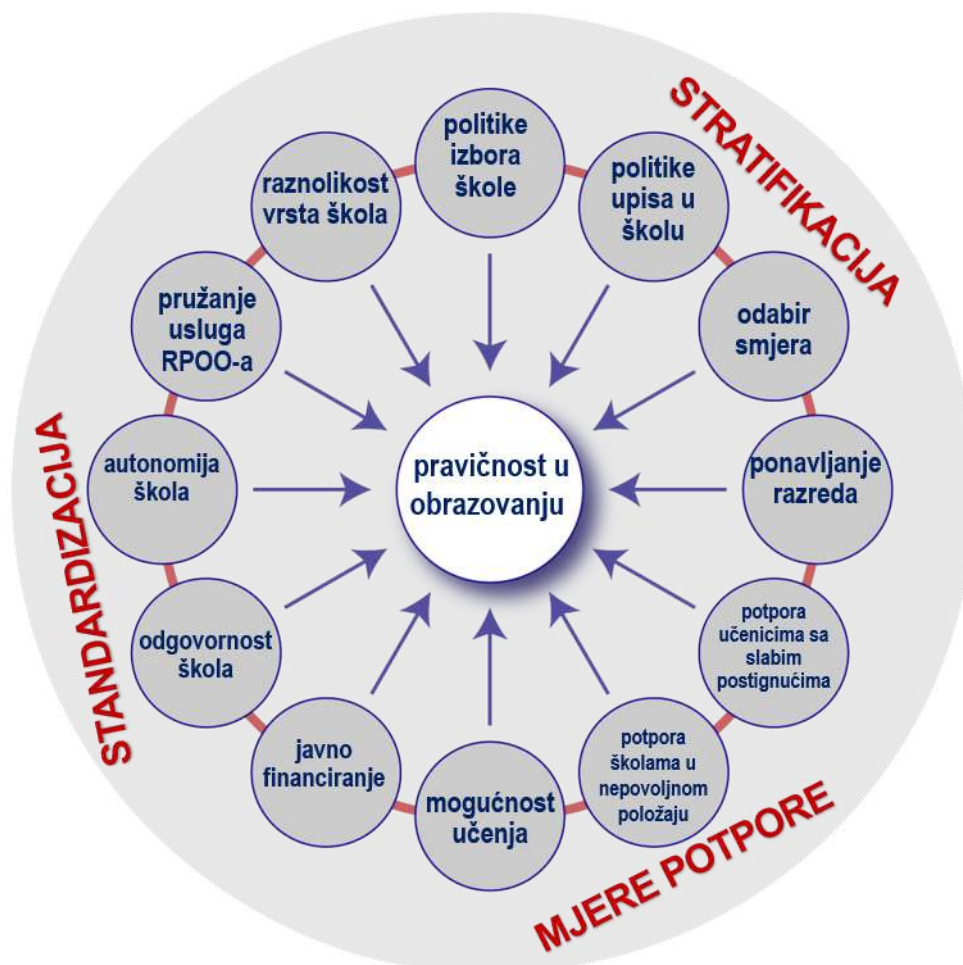
Važan učinak stratifikacije jest da se učenici sličnih razina sposobnosti razvrstaju u iste škole ili unutar istih razreda (Parker i dr., 2016., str. 12). Istodobno, učinak socioekonomskog položaja na postignuća često je veći u visokostratificiranim sustavima s većim razlikama među učenicima iz viših i nižih socioekonomskih položaja (Strietholt i dr., 2019.).

Standardizacija se pak odnosi na „mjeru u kojoj obrazovanje zadovoljava jednake standarde diljem zemlje“ (Checchi i dr., 2014., str. 296). Standardizacija se javlja unutar dviju dimenzija. Prva je standardizacija ulaznih informacija koja se odnosi na kurikulumu standardizaciju, standardizaciju kvalitete nastavnika i standardizaciju u dodjeli školskih sredstava. Sukladno tomu, opseg standardizacije u obrazovnom sustavu može se kretati od potpuno standardiziranih (obično kada je sustav visoko centraliziran) do nestandardiziranih (npr. ako škole imaju potpunu autonomiju) (vidi poglavlje II.8.). Druga dimenzija je standardizacija izlaznih rezultata ili obrazovnih ishoda, što se naziva i „odgovornost“ (Horn, 2009.). Najrašireniji instrument za standardizaciju obrazovnih ishoda je standardizirani završni ispit na kraju školovanja, ali se mogu upotrebljavati i drugi alati odgovornosti, poput vanjskog vrednovanja škola (vidi poglavlje II.9.).

Iako koncepti stratifikacije i standardizacije daju okvir ovom izvješću, detaljno se istražuje mogući učinak čimbenika povezanih s tim konceptima. Kad je riječ o stratifikaciji (vidi sliku I.1.1.), obuhvaćene su raznolikost vrsta škola (vidi poglavlje II.3.), politike izbora škole (vidi poglavlje II.4.) i upisa u školu (vidi poglavlje II.5.), odabir smjera (vidi poglavlje II.6.) i ponavljanje razreda (vidi poglavlje II.7.). Kada je riječ o standardizaciji, obuhvaćene su autonomija škola (vidi poglavlje II.8.) i odgovornost škola (vidi poglavlje II.9.). Razmatraju se i posebne politike potpore koje se uvode radi promicanja pravičnosti u obrazovanju i ublažavanja nepovoljnog položaja. One uključuje potporu školama u nepovoljnom položaju (vidi poglavlje II.10.) i potporu učenicima sa slabim postignućima (vidi poglavlje II.11.) te mjere poduzete radi povećanja mogućnosti učenika za učenjem (vidi poglavlje II.12.). Naposljetku,

razmatraju se i rani i predškolski odgoj i obrazovanje (vidi poglavlje II.1.) te financiranje obrazovanja (vidi poglavlje II.2.).

Slika I.1.1.: Sustavni čimbenici koji potencijalno utječu na pravičnost u odgoju i obrazovanju



Izvor – Eurydice

Kao što slika I.1.1. prikazuje, izvješće se temelji na pretpostavci da se sustavni čimbenici ne mogu procijeniti zasebno. Ondje gdje je to moguće, važno je razmotriti odnos među obilježjima obrazovnih sustava te proučiti njihove različite međudnose i međuovisnosti. To je jedan od ciljeva III. dijela izvješća, uz vrednovanje učinka svakoga sustavnog čimbenika na pravičnost.

I.2. RAZINE PRAVIČNOSTI U OBRAZOVANJU

Ključne spoznaje

U ovom poglavlju prikazani su glavni pokazatelji uključenosti i pravednosti u osnovnoškolskom (četvrti razred) i srednjoškolskom obrazovanju (učenici u dobi od 15 godina). Pokazatelji uključenosti temelje se na razlikama u postignućima između učenika sa slabim i onih s visokim postignućima, koji se analiziraju zajedno s postotkom učenika sa slabim postignućima te na pokazateljima pravednosti o povezanosti između postignuća učenika i socioekonomskog položaja. Oba skupa pokazatelja odnose se na postignuća u čitalačkoj pismenosti i matematici.

- Razine pravičnosti prilično su slične u svakom predmetnom području za sve pokazatelje. To znači da ako je postotak učenika sa slabim postignućima, razlika u postignućima ili učinak socioekonomskog položaja na uspjeh visok u jednom predmetnom području, visok je i u drugom području.
- Postoji snažnija povezanost između razina pravičnosti u osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju u dimenziji pravednosti nego u dimenziji uključenosti. U obrazovnim sustavima u kojima je učinak socioekonomskog položaja učenika na njihov uspjeh već visok na nižim razinama obrazovanja, takav učinak često ostaje visok i u kasnijim godinama.
- Neki obrazovni sustavi pokazuju dosljedne relativne razine pravičnosti na objema razinama obrazovanja, a ostali pokazuju izrazitu promjenu, npr. od relativne pravednosti u osnovnoškolskom obrazovanju do relativne nejednakosti u srednjoškolskom obrazovanju.
- Položaji zemalja razlikuju se ovisno o odabranom pokazatelju pravičnosti. Viši postoci učenika sa slabim postignućima mogu se usporediti s većim ili manjim razlikama u postignućima i obratno. Isto vrijedi i za usporedbu razlika u postignućima s koeficijentima povezanosti između položaja učenika i postignuća.
- Snažnija je povezanost između dviju dimenzija pravičnosti u čitalačkoj pismenosti nego u matematici.

U ovom se poglavlju nastoje prenijeti glavni koncepti uključenosti i pravednosti (vidi poglavlje I.1.) u pokazatelje koji mogu dati uvid u razine pravičnosti u europskim zemljama. U poglavlju se upotrebljava bogata literatura te se primjenjuju rezultati međunarodnih istraživanja vrednovanja poput istraživanja Međunarodne udruge za vrednovanje obrazovnih postignuća (IEA) Napretka u međunarodnoj studiji čitalačke pismenosti (PIRLS) i Međunarodno istraživanje trendova u znanju matematike i prirodoslovja (TIMSS) te Program OECD-a za međunarodnu procjenu znanja i vještina učenika (PISA) za mjerenje nejednakosti u obrazovanju.

Oslanjanje na međunarodna istraživanja vrednovanja ima svoje prednosti i nedostatke. Naravno, međunarodna istraživanja vrednovanja mogu obuhvatiti samo djelić obrazovnih ishoda. No među takvim vrstama mjera usporedba obrazovnih sustava na temelju istraživanja koja su smišljena tako da budu usporediva kad je riječ o dizajnu i sadržaju uzorkovanja, svakako je najpouzdaniji izbor za istraživače. Budući da se međunarodna istraživanja vrednovanja provode u redovitim vremenskim razmacima, ona omogućavaju usporedbu ne samo među mnogim europskim zemljama, nego i tijekom vremena.

Neka bi pitanja povezana s međunarodnom usporedivošću rezultata mogla, međutim, ostati bez odgovora i nakon pomnog oblikovanja istraživanja, osobito ako su socijalne, kulturne i ekonomske

razlike među obrazovnim sustavima znatne (Schnepf, 2018.). To može biti točno i za mjerenje vještina (učenici možda nemaju isti stav prema uspjehu na ispitu općenito, a osobito na ispitima koji nisu toliko važni) i za druge varijable poput socioekonomskog statusa učenika (vidi također u nastavku). Osim toga, svako istraživanje o nejednakostima u obrazovanju mora uzeti u obzir da međunarodna istraživanja vrednovanja uzimaju uzorak samo onih učenika koji pohađaju školu, izostavljajući one koji su rano napustili školovanje. To različito utječe na obrazovne sustave ovisno o udjelu djece koja ne pohađaju školu u populaciji (Schnepf, 2018.). Usto, obrazovni sustavi razlikuju se i prema udjelu učenika s posebnim obrazovnim potrebama uključenima u uzorke istraživanja. Imajući to na umu, međunarodna istraživanja vrednovanja i dalje su najbolji raspoloživi alati za izračunavanje usporedivih pokazatelja povezanih s pravičnošću u obrazovanju.

U ovom poglavlju prikazani su glavni pokazatelji uključivosti i pravednosti u osnovnoškolskom (četvrti razred) i srednjoškolskom obrazovanju (učenici u dobi od 15 godina). Da bi se razumjelo kako sustavna obilježja ustanova utječu na nejednakosti u obrazovanju, nužno je početi analizu promatrajući razine pravičnosti na najranijoj dostupnoj razini. Nejednakosti u obrazovanju počinju rano i postaju sve izraženije kako učenici napreduju u osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju.

Dostupna istraživanja obuhvaćaju dva važna trenutka u školovanju učenika: četvrti razred, koji je obično dio osnovnoškolskog obrazovanja (s pomoću PIRLS-a i TIMSS-a), i dob od 15 godina (s pomoću PISA-e), kada su učenici u nižem ili višem srednjoškolskom obrazovanju⁷. Analizom istraživanja četvrtih razreda i 15-godišnjaka moguće je ispitati razlike u pravičnosti za mlađe i starije dobne skupine, pa čak i u određenoj mjeri usporediti njihovu situaciju.

Istraživanjem PIRLS vrednuju se vještine čitalačke pismenosti četvrtih razreda, a istraživanjem TIMSS uspjeh iz matematike i prirodoslovja iste skupine učenika⁸. Istraživanje PIRLS provodi se svakih pet godina, a posljednja dostupna godina je 2016. Istraživanje TIMSS provodi se svake četiri godine, a najnoviji dostupni podaci su iz 2015. godine. Za svako istraživanje dostupni su podaci za 25 europskih obrazovnih sustava koji sudjeluju u ovom izvješću, iako nije u svakom pojedinom slučaju riječ o istih 25 sustava⁹.

PISA je program OECD-a za međunarodnu procjenu znanja i vještina učenika. PISA mjeri sposobnost 15-godišnjaka da primjene vlastito znanje i vještine čitalačke pismenosti, matematike i prirodoslovja za suočavanje s izazovima u stvarnom životu¹⁰. PISA je pokrenuta 2000. godine i od tada se provodi svake tri godine. Najnovije dostupno istraživanje PISA je iz 2018. godine, a dostupni su podaci za sve obrazovne sustave koji sudjeluju u ovom izvješću.

⁷ Zbog ograničenog obuhvata zemalja istraživanja osmog razreda i relativne blizine osmog razreda i dobi od 15 godina, istraživanje TIMSS-a osmog razreda nije uključeno u ovo poglavlje.

⁸ Više pojedinosti potražite na mrežnoj stranici IEA-e: <https://www.iea.nl/>. U ovom izvješću analiziraju se postignuća iz matematike, ali ne i prirodoslovja zbog prostornih ograničenja.

⁹ Za popis zemalja sudionica u svakom međunarodnom istraživanju vrednovanja vidi tablicu A1 u Prilogu II.

¹⁰ Više pojedinosti potražite na mrežnoj stranici OECD-a posvećenoj istraživanju PISA: <https://www.oecd.org/pisa/>. Ovo izvješće usredotočuje se na postignuća u čitalačkoj pismenosti i matematici.

I.2.1. Uključivost

Uključivost podrazumijeva minimalan standard obrazovanja za sve (vidi poglavlje I.1.). Jedan od uobičajenih načina mjerenja uključivosti je izračun udjela učenika sa slabim postignućima u određenoj učeničkoj populaciji. Ovaj pokazatelj daje postotak učenika koji ne mogu dosegnuti određenu minimalnu razinu postignuća (u ovom odjeljku međunarodne srednje referentne vrijednosti u PIRLS-u i TIMSS-u te osnovne razine postignuća u PISA-i). No samo ovaj pokazatelj u usporednom kontekstu možda neće točno pokazati razinu uključivosti u svim zemljama. To je zato što se, kada se na sve obrazovne sustave primjenjuju jednaki minimalni standardi obrazovanja ili pragovi, udio učenika sa slabim postignućima može činiti vrlo visokim u vrlo neučinkovitim sustavima. U iznimnim se okolnostima čak i sva učenička populacija može smatrati neuspješnom prema međunarodnim standardima, što upućuje na probleme učinkovitosti, a ne uključivosti.

Stoga ovo poglavlje obuhvaća i drugi pokazatelj uključivosti koji se analizira usporedno s udjelom učenika sa slabim postignućima – razliku između učenika s visokim i onih sa slabim postignućima. Razlike u postignućima pridonose procjeni o tome je li relativno visok udio učenika sa slabim postignućima uzrokovan sastavnicama obrazovnih sustava koji nisu uključivi ili pak upućuje na nedovoljno ili neučinkovito pružanje obrazovanja uopće. Učenici sa slabim i oni s visokim postignućima mogu se definirati različito. Najčešće se primjenjuju razlike u postignućima između učenika s uspjehom na 25. i 75. postotniku (P25 i P75), odnosno na 10. i 90. postotniku (P10 i P90). Što je ta razlika veća (što su veće razlike u uspjehu između učenika sa slabim i onih s visokim postignućima), to je sustav obrazovanja manje uključiv. U ovom izvješću primijenit će se razlika između 10. i 90. postotnika, kao i u gotovo svim obrazovnim sustavima (iznimka je jedino Finska u istraživanju PIRLS), učenik 10. postotnika dio je skupine učenika sa slabim postignućima na svim razinama obrazovanja u svim predmetnim područjima prema međunarodnim standardima.

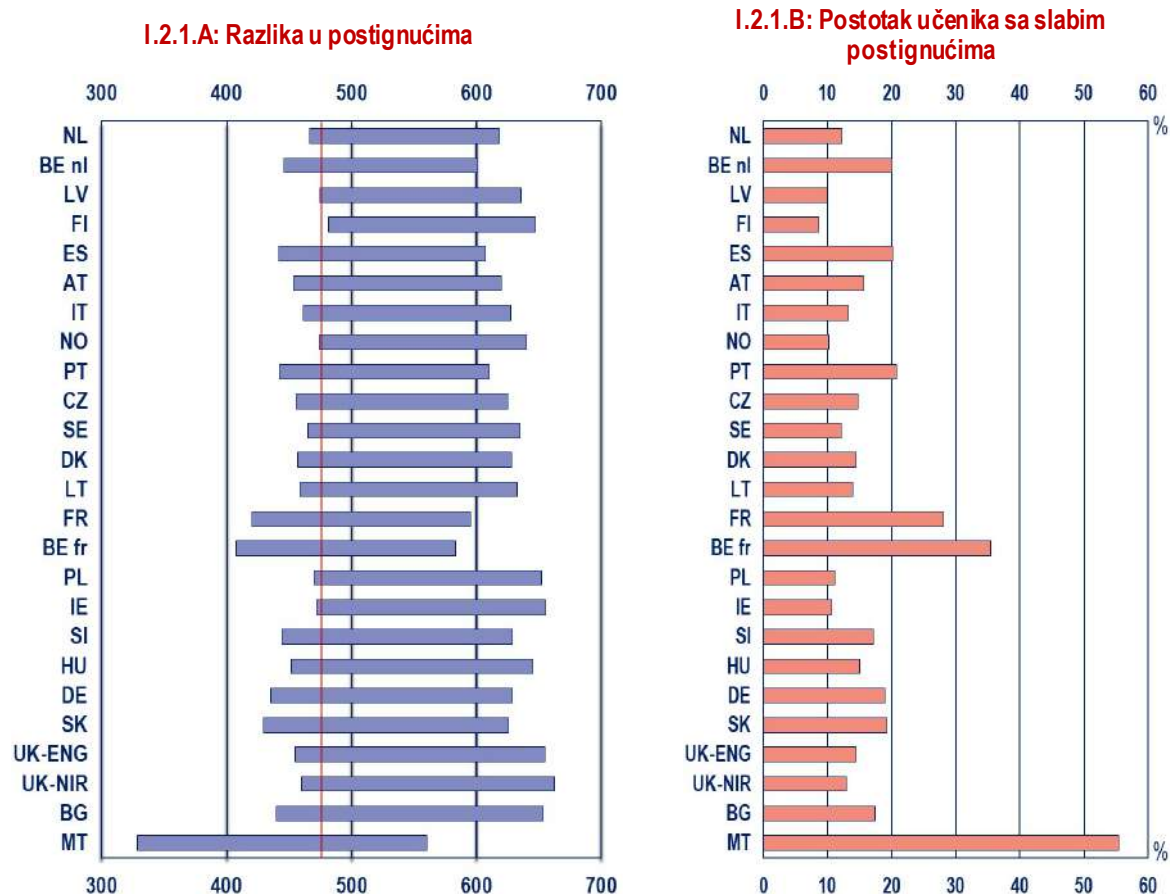
I.2.1.1. Uključivost u osnovnoškolskom obrazovanju

Razine uključivosti u osnovnoškolskom obrazovanju mogu se izračunati na temelju istraživanja PIRLS 2016. i TIMSS 2015. Oba istraživanja uzimaju uzorak učenika četvrtih razreda. Slika I.2. 1. prikazuje razlike u postignućima između učenika sa slabim i onih s visokim postignućima (10. i 90. postotnik, slika I.2.1.A) te postotak učenika sa slabim postignućima (slika I.2.1.B) u čitalačkoj pismenosti, a slika I.2.2. pokazuje isto u matematici. Iako države mogu imati različit položaj u dvama istraživanjima, povezanost između razlika u postignućima u čitalačkoj pismenosti i matematici prilično je visoka¹¹, što znači da ako je razlika u postignućima relativno velika u jednom obrazovnom području, ona je često velika i u drugom području.

Udio učenika sa slabim postignućima u čitalačkoj pismenosti najniži je u Irskoj, Letoniji, Finskoj i Norveškoj, otprilike 10 %. Finski obrazovni sustav jedini je u kojemu je udio učenika sa slabim postignućima manji od 10 % u istraživanju PIRLS. Dakle, to je jedini sustav u kojemu učenik 10. postotnika nema slaba postignuća po međunarodnim standardima. S druge strane, udio učenika sa slabim postignućima najveći je u Malti u kojoj je više od polovice učenika četvrtih razreda ispod srednje referentne vrijednosti (praga za slaba postignuća) u čitalačkoj pismenosti. U matematici se najmanji udio učenika sa slabim postignućima nalazi u flamanskoj zajednici u Belgiji, Ujedinjenoj Kraljevini (Sjeverna Irska) i Norveškoj (između 12,1 i 14,3 %), a udio učenika sa slabim postignućima najveći je u Francuskoj i Turskoj, u obje zemlje više od 40 %.

¹¹ Spearmanov koeficijent povezanosti između razlika u postignućima u čitalačkoj pismenosti i matematici iznosi 0,70.

Slika I.2.1.: Razlika u postignućima između učenika s visokim (P90) i učenika sa slabim (P10) postignućima (uzlaznim redoslijedom) i postotak učenika sa slabim postignućima u čitalačkoj pismenosti u četvrtom razredu 2016. godine



	NL	BE nl	LV	FI	ES	AT	IT	NO	PT	CZ	SE	DK	LT
Razlika u postignućima	153	155	161	165	166	166	166	166	168	169	170	171	174
% učenika sa slabim postignućima	12,3	20,0	10,0	8,7	20,1	15,6	13,2	10,2	20,8	14,8	12,2	14,4	13,9
	FR	BE fr	PL	IE	SI	HU	DE	SK	UK-ENG	UK-NIR	BG	MT	
Razlika u postignućima	175	176	182	183	185	194	194	196	200	202	213	232	
% učenika sa slabim postignućima	28,1	35,4	11,2	10,6	17,2	14,9	18,9	19,3	14,5	13,0	17,4	55,4	

Izvor: IEA, baza podataka PIRLS 2016. g.

Objašnjenje

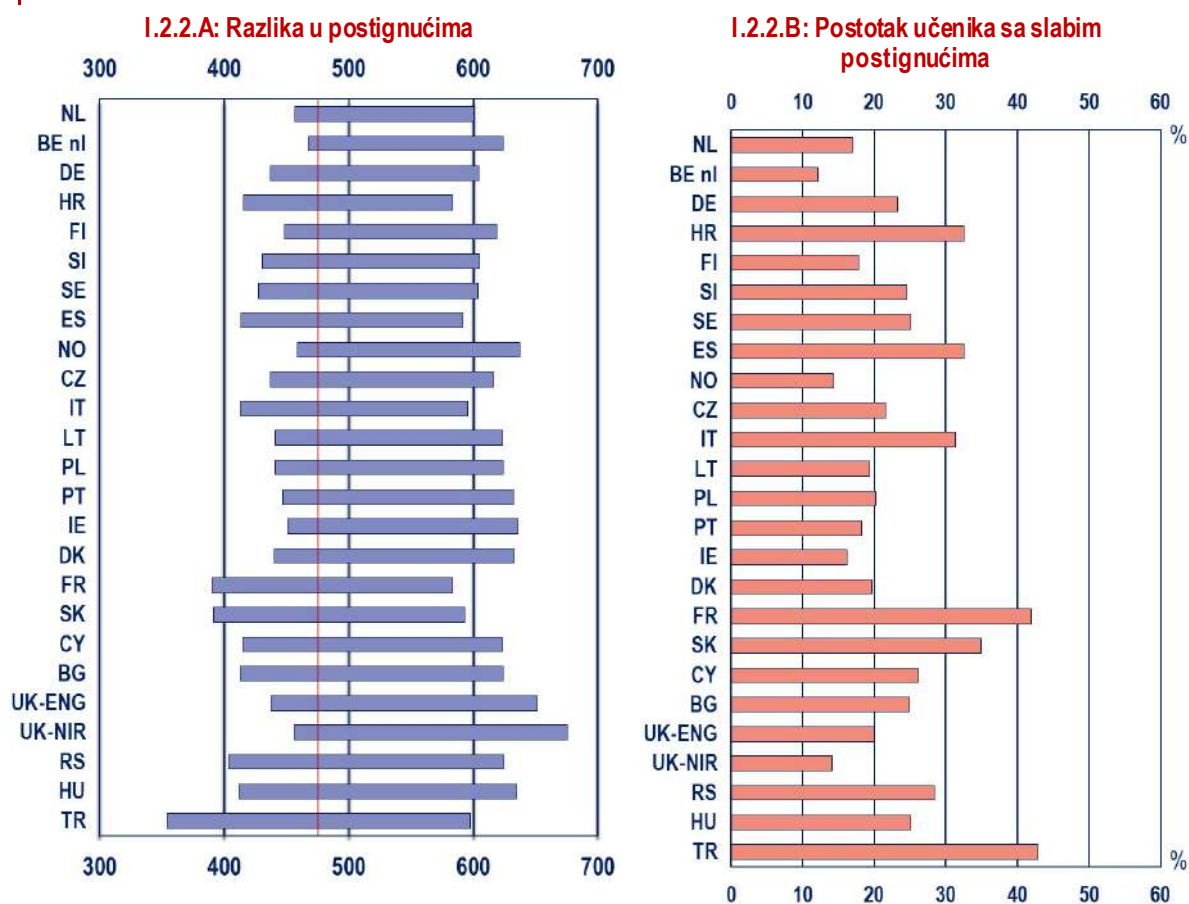
Na slikama su prikazani samo obrazovni sustavi koji sudjeluju u istraživanju PIRLS 2016. Obrazovni sustavi poredani su prema razlikama u postignućima – od najmanje do najveće razlike unutar jednog istraživanja.

Ljestvica postignuća u čitalačkoj pismenosti PIRLS uspostavljena je u istraživanju PIRLS 2001. godine na temelju postignuća svih zemalja sudionica, pri čemu se svaka zemlja tretira jednako. Ljestvice imaju uobičajen raspon postignuća između 300 i 700. Središnja točka od 500 trebala bi odgovarati prosjeku ukupnog postignuća pri prvom prikupljanju podataka, a 100 bodova je postavljeno tako da odgovara standardnom odstupanju. Podaci o postignućima iz svakoga sljedećeg vrednovanja PIRLS prikazani su na ovim ljestvicama, tako da se povećanja ili smanjenja postignuća mogu pratiti u svim vrednovanjima. PIRLS kao referentnu točku upotrebljava središnju točku ljestvice, koja ostaje stalna od vrednovanja do vrednovanja.

Postotak učenika sa slabim postignućima definira se kao postotak učenika koji ne postižu međunarodne srednje referentne vrijednosti određene rezultatom 475 na ljestvici označen crvenom crtom na slici I.2.1.A.

P90 i P10 odnose se na 90. i 10. postotnik. Razlike u postignućima izračunate su s pomoću svih pet prihvatljivih vrijednosti (rezultati postignuća učenika u čitanju). Standardne pogreške uključene su u tablicu A2 u Prilogu II.

Slika I.2.2.: Razlika u postignućima između učenika s visokim (P90) i učenika sa slabim (P10) postignućima (uzlaznim redoslijedom) i postotak učenika sa slabim postignućima u matematici u četvrtom razredu 2015. godine



	NL	BE nI	DE	HR	FI	SI	SE	ES	NO	CZ	IT	LT	PL
Razlika u postignućima	144	156	168	168	171	175	176	178	179	179	182	183	183
% učenika sa slabim postignućima	17,0	12,1	23,3	32,5	17,8	24,5	25,1	32,6	14,3	21,6	31,3	19,3	20,2
	PT	IE	DK	FR	SK	CY	BG	UK-ENG	UK-NIR	RS	HU	TR	
Razlika u postignućima	185	185	193	193	202	208	211	214	219	221	223	244	
% učenika sa slabim postignućima	18,2	16,1	19,7	41,9	35,0	26,2	24,9	20,0	14,1	28,4	25,1	42,9	

Izvor: IEA, baza podataka TIMSS 2015. g.

Objašnjenje

Na slikama su prikazani samo obrazovni sustavi koji sudjeluju u istraživanju TIMSS 2015. Obrazovni sustavi poredani su prema njihovim razlikama u postignućima – od najmanje do najveće razlike unutar jednog istraživanja.

Ljestvica postignuća u matematici TIMSS uspostavljena je u istraživanju TIMSS 1995. godine na temelju postignuća svih zemalja sudionica, pri čemu se svaka zemlja tretira jednako. Ljestvice imaju uobičajen raspon postignuća između 300 i 700. Središnja točka od 500 trebala bi odgovarati prosjeku ukupnog postignuća pri prvom prikupljanju podataka, a 100 bodova je postavljeno tako da odgovara standardnom odstupanju. Podaci o postignućima iz svakoga sljedećeg vrednovanja TIMSS prikazani su na ovim ljestvicama, tako da se povećanja ili smanjenja postignuća mogu pratiti u svim vrednovanjima. TIMSS kao o referentnu točku upotrebljava središnju točku ljestvice, koja ostaje stalna od vrednovanja do vrednovanja.

Postotak učenika sa slabim postignućima definira se kao postotak učenika koji ne postižu međunarodne srednje referentne vrijednosti određene rezultatom 475 na ljestvici označen crvenom crtom na slici I.2.2.A.

P90 i P10 odnose se na 90. i 10. postotnik. Razlike u postignućima izračunate su s pomoću svih pet prihvatljivih vrijednosti (rezultati postignuća učenika u čitanju). Standardne pogreške uključene su u tablicu A3 u Prilogu II.

Obrazovni sustavi s najmanjim razlikama u postignućima među četvrtim razredima su Nizozemska i flamanska zajednica u Belgiji u čitalačkoj pismenosti i matematici (sa 153 i 155 bodova u čitalačkoj pismenosti i 144, odnosno 156 bodova u matematici). Razlike između najviših i najnižih postotnika najveće su (premašuju 200 bodova) u Ujedinjenoj Kraljevini (Sjeverna Irska), Bugarskoj i Malti u čitanju, a u Slovačkoj, Ujedinjenoj Kraljevini (Engleska i Sjeverna Irska), Bugarskoj, Cipru, Mađarskoj, Srbiji i Turskoj u matematici.

Usporedba postotka učenika sa slabim postignućima uz razlike u postignućima dobro pokazuje kako slični udjeli učenika sa slabim postignućima mogu prikriti razlike u postignućima te obratno, slične razlike mogu postojati i u obrazovnim sustavima s različitim udjelima učenika sa slabim postignućima. Na primjer, iako Irska, Letonija, Poljska i Finska imaju slične udjele učenika sa slabim postignućima u čitalačkoj pismenosti, razlike u postignućima otprilike su 20 bodova veće u Irskoj i Poljskoj nego u Letoniji i Finskoj (vidi sliku I.2.1.). Istodobno, iako su razlike u postignućima slične u francuskoj zajednici u Belgiji te u Irskoj, Francuskoj i Poljskoj, udio učenika sa slabim postignućima znatno je veći u francuskoj zajednici u Belgiji te u Francuskoj nego u Irskoj i Poljskoj. Slične usporedbe mogu se napraviti na temelju slike I.2.2. iz matematike. Na primjer, Norveška i Ujedinjena Kraljevina (Sjeverna Irska) imaju sličan udio učenika sa slabim postignućima, ali vrlo različite razlike u postignućima, a slične razlike u postignućima prikrivaju različite udjele učenika sa slabim postignućima u Ujedinjenoj Kraljevini (Sjeverna Irska) i Srbiji.

Unatoč tomu, u nekim slučajevima, a osobito u dvjema krajnostima, visoki ili niski udjeli učenika sa slabim postignućima podudaraju se s velikim ili malim razlikama u postignućima. Flamanska zajednica u Belgiji i Nizozemska imaju relativno niske udjele učenika sa slabim postignućima i male razlike u postignućima u čitalačkoj pismenosti i matematici, a Malta i Turska imaju i najveći postotak učenika sa slabim postignućima i najveće razlike u postignućima u čitalačkoj pismenosti i matematici.

I.2.1.2. Uključivost u srednjoškolskom obrazovanju

Istraživanje PISA 2018. pruža informacije o postignućima učenika u dobi od 15 godina u čitalačkoj pismenosti, matematici i prirodoslovlju. U svim obrazovnim sustavima 15-godišnjaci su uglavnom srednjoškolci – neki na nižoj, a neki na višoj srednjoškolskoj razini. Na slikama I.2.3. i I.2.4. prikazane su razlike u postignućima i postoci učenika sa slabim postignućima u čitalačkoj pismenosti i matematici na temelju baze podataka PISA 2018. Kao i kod razlika u osnovnoškolskom obrazovanju, povezanost između razlika u postignućima u čitalačkoj pismenosti i matematici prilično je velika¹², što znači da ako je razlika u postignućima relativno velika u jednom predmetnom području, ona je često velika i u drugom predmetnom području.

Postotak učenika sa slabim postignućima u čitanju je između 11 i 55 % (vidi sliku I.2.3.) te 10 i 61 % u matematici (vidi sliku I.2.4.). U oba predmetna područja taj je postotak najniži u Estoniji i najviši u Sjevernoj Makedoniji. U Sjevernoj Makedoniji više od polovice 15-godišnjaka smatra se učenicima sa slabim postignućima u skladu s međunarodnim standardima. Osim Estonije, udio učenika sa slabim postignućima u čitanju iznosi ili je manji od 15 %, što se uzima kao referentna vrijednost za obrazovanje i osposobljavanje 2020.¹³ u Irskoj, Poljskoj i Finskoj te u Danskoj, Poljskoj i Finskoj u matematici. S druge strane, osim Sjeverne Makedonije, više od 40 % učenika ima slaba postignuća u

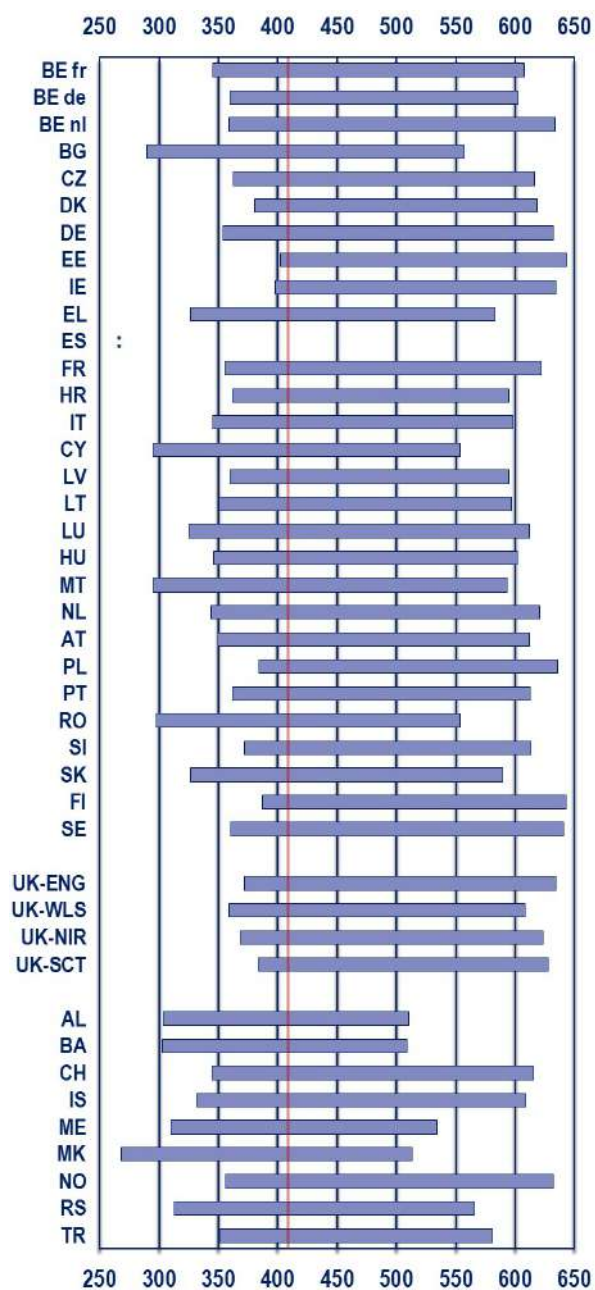
¹² Spearmanov koeficijent povezanosti između razlika u postignućima u čitalačkoj pismenosti i matematici iznosi 0,70.

¹³ Prema referentnoj vrijednosti ET 2020., „Udio učenika u dobi od 15 godina sa slabim rezultatima iz čitanja, matematike i prirodoslovlja trebao bi biti manji od 15 %“ (vidi Zaključke Vijeća od 12. svibnja 2009. o strateškom okviru europske suradnje u obrazovanju i osposobljavanju („ET 2020.“), SL 2009/119/02).

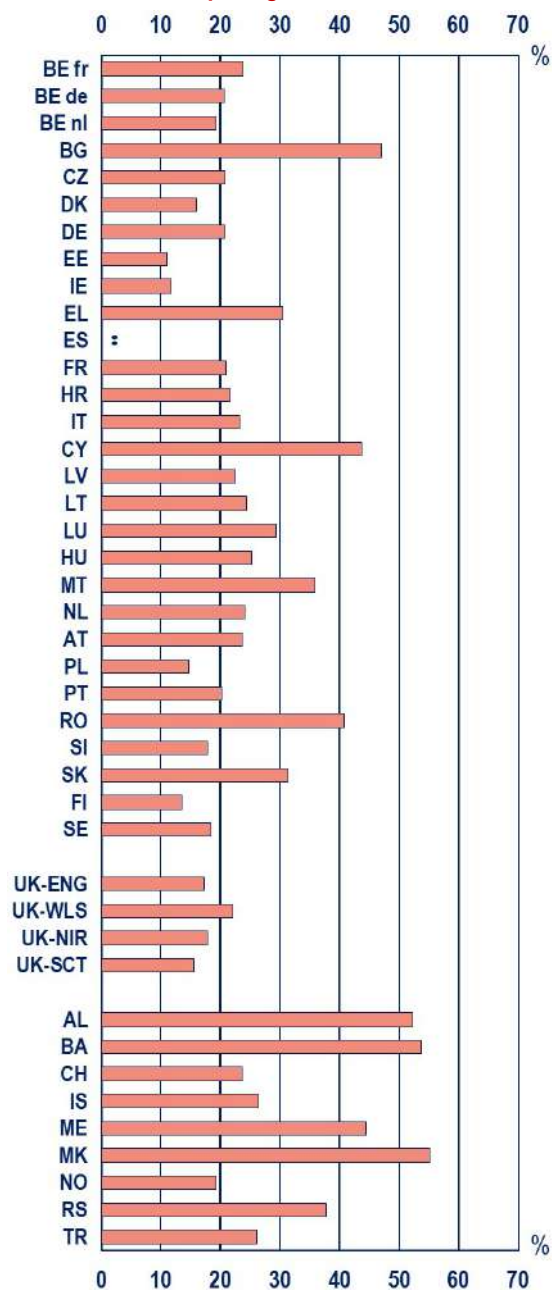
Bugarskoj, Rumunjskoj, Albaniji, Bosni i Hercegovini i Crnoj Gori u oba predmetna područja, a u Cipru u čitanju.

Slika I.2.3.: Razlika u postignućima između učenika u dobi od 15 godina s visokim (P90) i slabim (P10) postignućima i postotak učenika sa slabim postignućima u čitalačkoj pismenosti 2018. godine

I.2.3.A: Razlika u postignućima



I.2.3.B: Postotak učenika sa slabim postignućima



	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL
Razlika u postignućima	185	243	275	267	254	238	278	242	236	257	:	266	232	253	259	235	246	287	256	298	277
% učenika sa slabim postignućima	18,2	20,6	19,3	47,1	20,7	16,0	20,7	11,1	11,8	30,5	:	20,9	21,6	23,3	43,7	22,4	24,4	29,3	25,3	35,9	24,1
	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	AL	BA	CH	IS	ME	MK	NO	RS	TR
Razlika u postignućima	262	252	250	256	242	263	256	280	262	250	255	244	207	206	270	277	224	245	276	253	230
% učenika sa slabim postignućima	23,6	14,7	20,2	40,8	17,9	31,4	13,5	18,4	17,2	22,1	17,9	15,5	52,2	53,7	23,6	26,4	44,4	55,1	19,3	37,7	26,1

Izvor – OECD, baza podataka PISA 2018. g.

Objašnjenje (slika I.2.3.)

Rezultati istraživanja PISA postavljeni su u odnosu na razlike u rezultatima učenika kod svih sudionika ispitivanja. U istraživanju PISA teoretski nema najmanjeg ili najvećeg mogućeg rezultata. Rezultati su stupnjevani tako da približno odgovaraju normalnim raspodjelama, pri čemu srednja vrijednost iznosi otprilike 500 bodova, a standardna odstupanja iznose otprilike 100 bodova. Ljestvice PISA dijele se na razine postignuća (od 1 do 6) koje odgovaraju sve težim zadacima. Za svaku utvrđenu razinu postignuća izrađeni su opisi kako bi se definirale vrste znanja i vještina potrebnih za uspješno izvršavanje tih zadataka. Svaka razina postignuća odgovara rasponu od otprilike 80 bodova. Stoga se razlika od 80 bodova može tumačiti kao razlika u opisanim vještinama i znanju između uzastopnih razina postignuća.

Budući da je uzorak PISA definiran određenom dobnom skupinom, a ne određenim razredom, u mnogim zemljama učenici koji polažu ispit PISA raspoređeni su na dvije ili više razina razreda. Na temelju ove razlike u prošlim izvješćima procjenjivala se prosječna razlika u rezultatu za sve susjedne razrede za zemlje u kojima je znatan broj 15-godišnjaka upisan u najmanje dva različita razreda. Te procjene uzimaju u obzir neke socioekonomske i demografske razlike koje se također opažaju u različitim razredima. U prosjeku u svim zemljama razlika među susjednim razredima iznosi otprilike 40 bodova (vidi OECD, 2019a).

Postotak učenika sa slabim postignućima definira se kao postotak učenika koji su postigli rezultat ispod osnovne razine postignuća (razina 2) na ljestvici PISA u matematici, čitanju i/ili prirodoslovlju. U čitalačkoj pismenosti to znači nepostizanje 407,47 bodova. Crvena crta na slici I.2.3. označava rezultat od 407,47.

P90 i P10 odnose se na 90. i 10. postotnik. Razlike u postignućima izračunate su s pomoću svih 10 prihvatljivih vrijednosti (rezultati postignuća učenika u čitalačkoj pismenosti). Standardne pogreške uključene su u tablicu A4 u Prilogu II.

Napomena za pojedinu zemlju

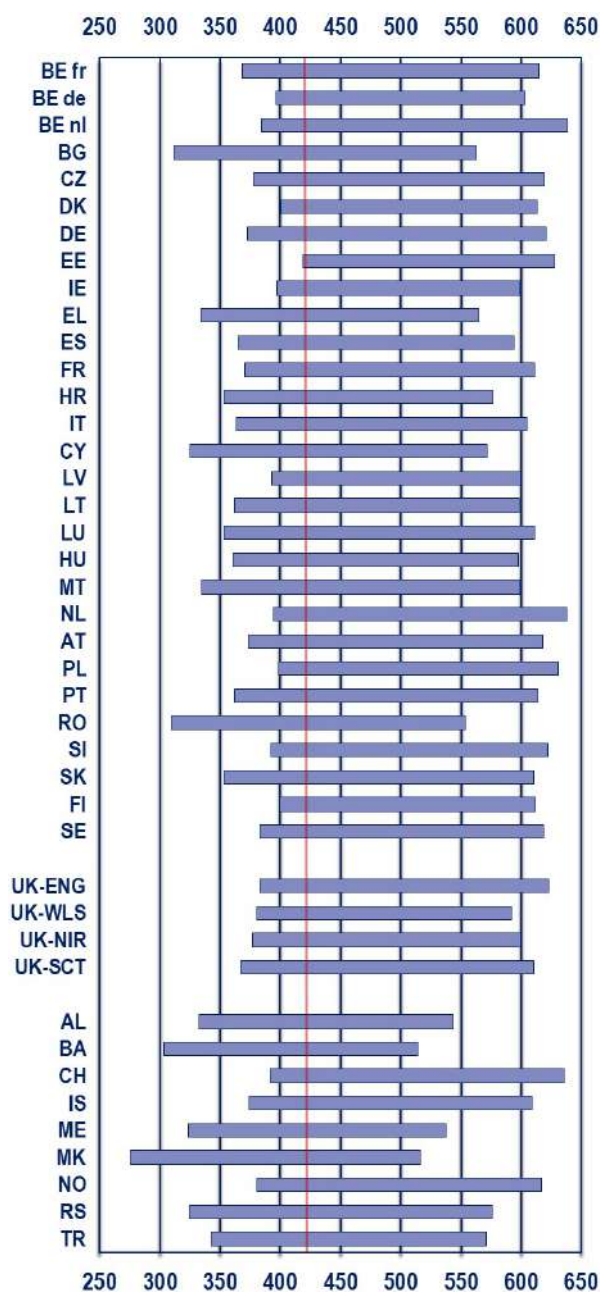
Španjolska – OECD je odlučio odgoditi objavljivanje nacionalnih i regionalnih rezultata čitanja iz istraživanja PISA 2018. za Španjolsku. Podaci iz Španjolske ispunili su tehničke standarde istraživanja PISA 2018., no neki podaci pokazuju neprihvatljive odgovore učenika. Stoga se ne može omogućiti usporedivost rezultata Španjolske u čitanju.

Obrazovni sustavi s najmanjim razlikama između učenika sa slabim i onih s visokim postignućima (nešto više od 200 bodova) u čitanju su Albanija, Bosna i Hercegovina i Crna Gora (sve su obrazovni sustavi s visokim postotkom učenika sa slabim postignućima), a u matematici u Irskoj, Letoniji, njemačkoj zajednici u Belgiji te u Estoniji. Razlike u postignućima često su veće u čitalačkoj pismenosti nego u matematici – najveće razlike u čitanju iznose gotovo 300 bodova, a u matematici ne prelaze 270 bodova. Obrazovni sustavi s najvećim razlikama u postignućima su Luksemburg i Malta (u oba predmetna područja), Njemačka i Švedska u čitanju i flamanska zajednica u Belgiji i Slovačka u matematici.

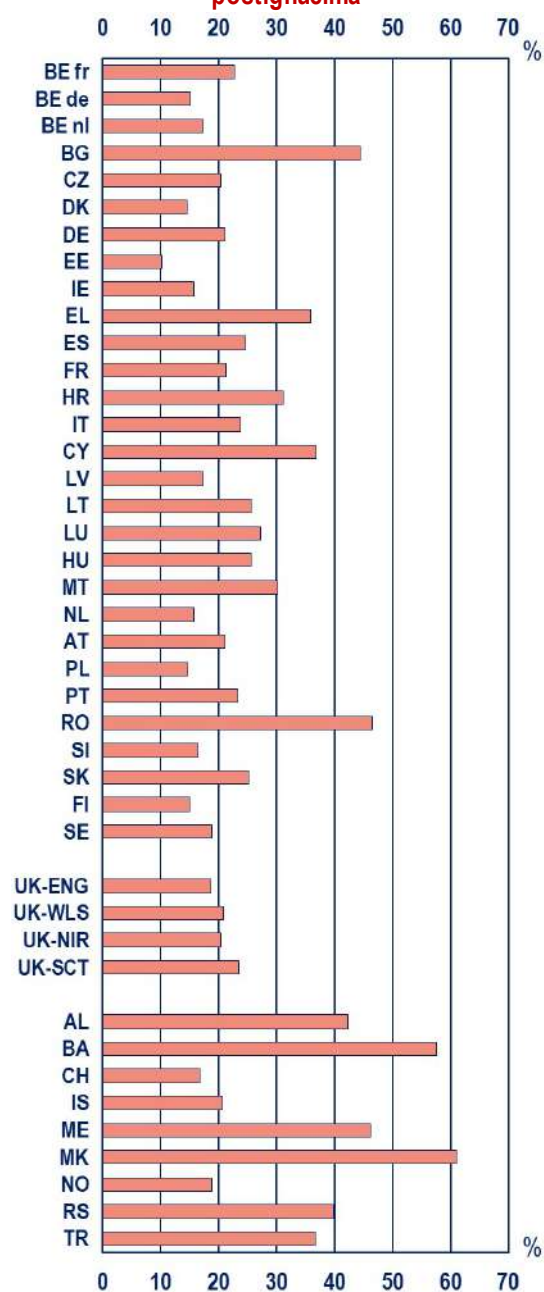
Kao i kod osnovnoškolskog obrazovanja, odnos između razlika u postignućima i postotka učenika sa slabim postignućima znatno se razlikuje. Obrazovni sustavi sa sličnim razlikama mogu imati relativno visok ili nizak postotak učenika sa slabim postignućima i obratno. Kao što su pokazali prethodni odlomci, neki obrazovni sustavi s visokim postotkom učenika sa slabim postignućima imaju relativno male razlike u postignućima, ali ne i svi (vidi, na primjer, Bugarsku u kojoj su razlike u postignućima relativno velike u oba predmetna područja). Također, nizak postotak učenika sa slabim postignućima može se usporediti s manjim (npr. Estonija) ili većim (npr. flamanska zajednica u Belgiji ili Norveška) razlikama u postignućima (vidi i sliku I.2.5.).

Slika I.2.4.: Razlika u postignućima između učenika u dobi od 15 godina s visokim (P90) i slabim (P10) postignućima i postotak učenika sa slabim postignućima u matematici 2018. godine

I.2.4.A: Razlika u postignućima



I.2.4.B: Postotak učenika sa slabim postignućima



	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL
Razlika u postignućima	246	207	254	251	241	213	248	209	202	231	229	241	223	242	246	207	236	257	237	265	243
% učenika sa slabim postignućima	22,8	15,1	17,3	44,4	20,4	14,6	21,1	10,2	15,7	35,8	24,7	21,3	31,2	23,8	36,9	17,3	25,6	27,2	25,6	30,2	15,8
	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	AL	BA	CH	IS	ME	MK	NO	RS	TR
Razlika u postignućima	244	233	252	244	230	257	213	236	240	211	223	243	211	211	245	235	214	241	236	251	228
% učenika sa slabim postignućima	21,1	14,7	23,3	46,6	16,4	25,1	15,0	18,8	18,7	20,8	20,3	23,5	42,4	57,6	16,8	20,7	46,2	61,0	18,9	39,7	36,7

Izvor – OECD, baza podataka PISA 2018. g.

Objašnjenje (slika I.2.4.)

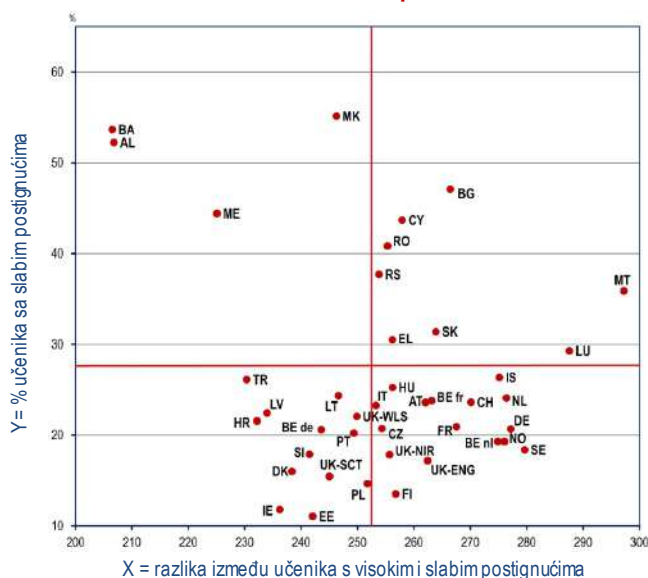
Za više informacija o bodovanju u istraživanju PISA vidi napomenu s objašnjenjem na slici I.2.3.

Postotak učenika sa slabim postignućima definira se kao postotak učenika koji su postigli rezultat ispod osnovne razine postignuća (razina 2) na ljestvici PISA u matematici, čitanju i/ili prirodoslovlju. U matematici to znači nepostizanje 420,07 bodova. Crvena crta na slici I.2.4.A označava rezultat od 420,07.

P90 i P10 odnose se na 90. i 10. postotnik. Razlike u postignućima izračunate su s pomoću svih 10 prihvatljivih vrijednosti (rezultati postignuća učenika u matematici). Standardne pogreške uključene su u tablicu A5 u Prilogu II.

Slika I.2.5.: Razlika u postignućima između učenika u dobi od 15 godina s visokim (P90) i slabim (P10) postignućima i postotak učenika sa slabim postignućima u čitalačkoj pismenosti i matematici 2018. godine

I.2.5.A: Čitalačka pismenost



Izvor – OECD, baza podataka PISA 2018. g.

S druge strane, najuključiviji obrazovni sustavi nalaze se u donjem lijevom kvadrantu slike. Ove sustave obilježavaju relativno niski udjeli učenika sa slabim postignućima i relativno male razlike između učenika sa slabim i onih s visokim postignućima.

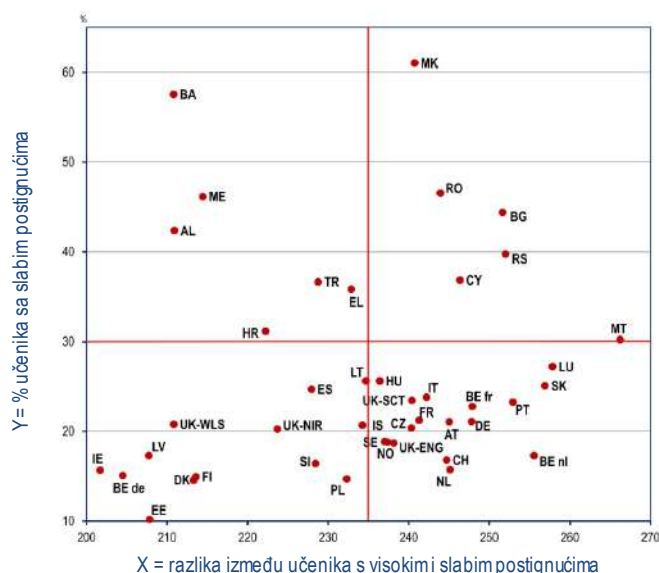
Naposljetku, sustavi u donjem desnom kvadrantu imaju relativno niže udjele učenika sa slabim postignućima, ali i velike razlike u postignućima, što jednako tako upućuje na određene probleme u pravičnosti.

Slika I.2.5 prikazuje odnose između postotka učenika sa slabim postignućima i razlika u postignućima između učenika sa slabim i onih s visokim postignućima u čitalačkoj pismenosti i matematici u europskim obrazovnim sustavima.

Sustave u gornjem lijevom kvadrantu slike obilježava relativno visok udio učenika sa slabim postignućima, ali relativno mala razlika u postignućima. To upućuje na općenit problem učinkovitosti tih obrazovnih sustava.

Sustavi u gornjem desnom kvadrantu i dalje imaju relativno više postotke učenika sa slabim postignućima, ali i relativno velike razlike u postignućima. To su najmanje uključivi obrazovni sustavi prema pokazateljima prikazanim u ovom odjeljku.

I.2.5.B: Matematika



Izvor – OECD, baza podataka PISA 2018. g.

I.2.2. Pravednost ili jednake mogućnosti

Pravednost podrazumijeva da osobne i socijalne okolnosti poput spola, socioekonomskog statusa ili etničkog podrijetla ne bi smjele biti prepreka obrazovnom uspjehu (vidi poglavlje I.1.). Pravednost se često mjeri ispitivanjem u kojoj mjeri obrazovno postignuće pojedinca ovisi o njegovu spolu, socioekonomskom položaju ili migrantskom statusu. Budući da se u ovom izvješću ističu socioekonomske razlike, ovaj je odjeljak posvećen ispitivanju u kojoj se mjeri razlike u postignućima mogu objasniti socioekonomskim statusom učenika.

I.2.2.1. Pravednost u osnovnoškolskom obrazovanju

U istraživanjima PIRLS i TIMSS ne postoji unaprijed izračunati indeks socioekonomskog statusa sličan onomu u istraživanju PISA OECD-a. Osim toga, većina pokazatelja socioekonomskog statusa poput obrazovanja ili zanimanja roditelja temelji se na upitniku koji se daje roditeljima učenika da ispune. U nekim se obrazovnim sustavima, međutim, od roditelja ne traži da ispune upitnik (npr. u Ujedinjenoj Kraljevini – Engleskoj) ili ih je samo nekoliko to učinilo, što pridonosi nepostojanju podataka i potencijalnoj pristranosti u rezultatima.

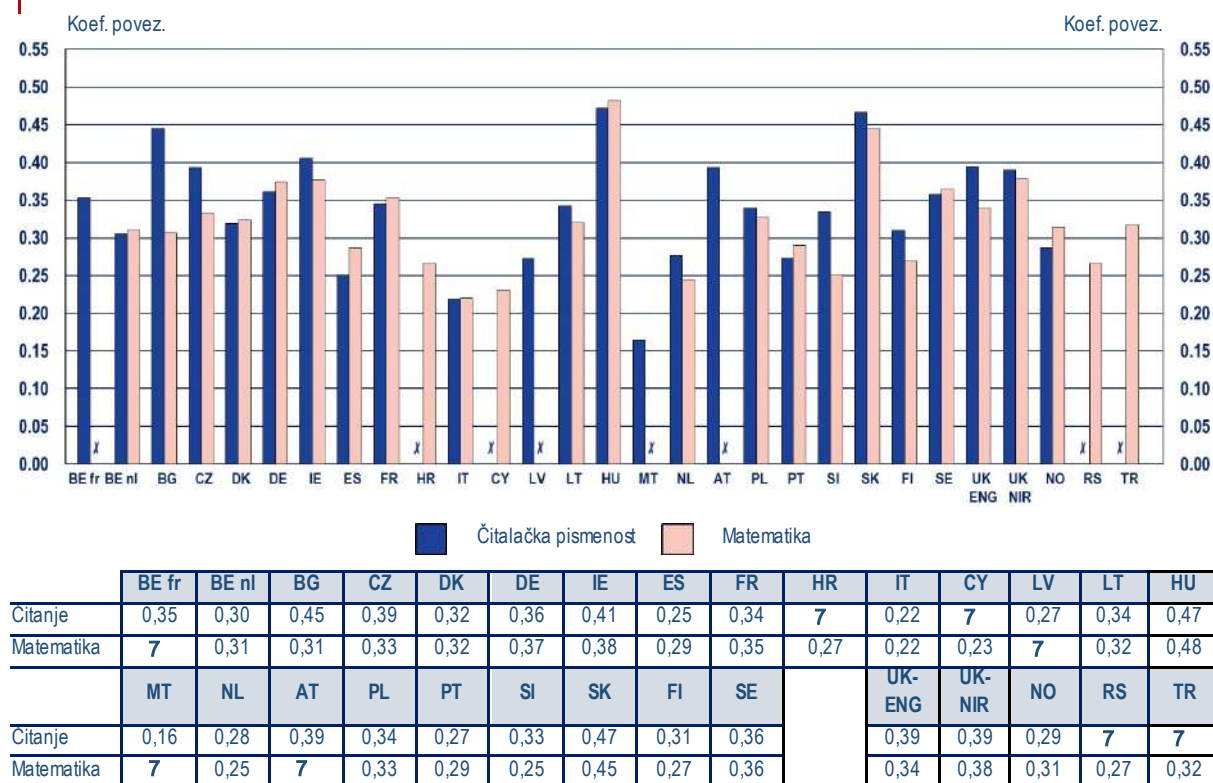
Kako bi se taj nedostatak prevladao, mnogi istraživači primjenjuju drukčiju zamjensku vrijednost za socioekonomski status – broj knjiga u kućanstvu, prema navodu učenika¹⁴. Istraživači tvrde da knjige u kućanstvu pružaju dobru teoretsku zamjenu za obrazovnu, kulturnu i ekonomsku pozadinu obitelji (vidi npr. Schütz, Ursprung i Wößmann, 2008.). Osim toga, empirijski, broj knjiga u kućanstvu važniji je pretkazatelj uspjeha učenika od obrazovanja roditelja (ibid.). Prisutnost knjiga u kućanstvu može, međutim, imati različito kulturno značenje u različitim obrazovnim sustavima (odnosno mnogo knjiga može više upućivati na visok obrazovni, socijalni i kulturni status u nekim obrazovnim sustavima nego u drugima), što bi u određenoj mjeri moglo ograničiti usporedivost rezultata.

Imajući na umu te probleme u mjerenju, glavni pokazatelj koji se u ovom izvješću primjenjuje za procjenu razine pravednosti u osnovnoškolskom obrazovanju u europskim obrazovnim sustavima je koeficijent povezanosti između uspjeha učenika i broja knjiga u kućanstvu prema navodu učenika (na slici I.2.6. za čitanje i matematiku).

Na slici I.2.6. što su stupci viši, to je jači odnos između socioekonomskog položaja učenika i njihova postignuća u čitanju/matematici. Drugim riječima, što je veći koeficijent povezanosti, to je veća nejednakost mogućnosti u obrazovnom sustavu. Kao što slika prikazuje, učinak socioekonomskog položaja na uspjeh učenika vrlo je sličan u čitanju i matematici. Obrazovni sustavi u kojima je učinak socioekonomskog položaja na uspjeh najveći jesu Bugarska, Mađarska i Slovačka. Na drugom kraju ljestvice koeficijenti povezanosti najniži su u Italiji, Cipru i Malti.

¹⁴ Iako se percepcija učenika i roditelja može razlikovati, u sustavima u kojima su oba odgovora dostupna povezanost između odgovora učenika i roditelja visoka je u obrazovnim sustavima obuhvaćenima ovim izvješćem. Stoga nema naznaka da su percepcije učenika manje pouzdane od onih njihovih roditelja. Vidi rasprave o povezanim napomenama u Singeru, Braunu i Chudowskom (2018.).

Slika I.2.6.: Povezanost između broja knjiga u kućanstvu i uspjeha učenika u čitalačkoj pismenosti (2016.) i matematici (2015.) u četvrtom razredu



Izvor – Baze podataka IEA, PIRLS 2016. i TIMSS 2015.

Objašnjenje

Na slikama su prikazani samo obrazovni sustavi koji sudjeluju u istraživanjima PIRLS 2016. i TIMSS 2015.

Broj knjiga u kućanstvu (varijabla ASBG04) iskazuje se sljedećim kategorijama: 1. nijedna ili ih je malo (0-10 knjiga), 2. dovoljno da se ispuni jedna polica (11 – 25 knjiga), 3. dovoljno da se ispuni jedan ormar za knjige (26 – 100 knjiga), 4. dovoljno da se ispune dva ormara za knjige (101 – 200 knjiga), 5. dovoljno da se ispune tri ili više ormara za knjige (više od 200).

Koeficijent povezanosti je statistička mjera jačine odnosa između relativnih kretanja dviju varijabli. Vrijednosti se kreću od -1,0 do 1,0. Visoke vrijednosti upućuju na jak odnos između dviju odabranih varijabli.

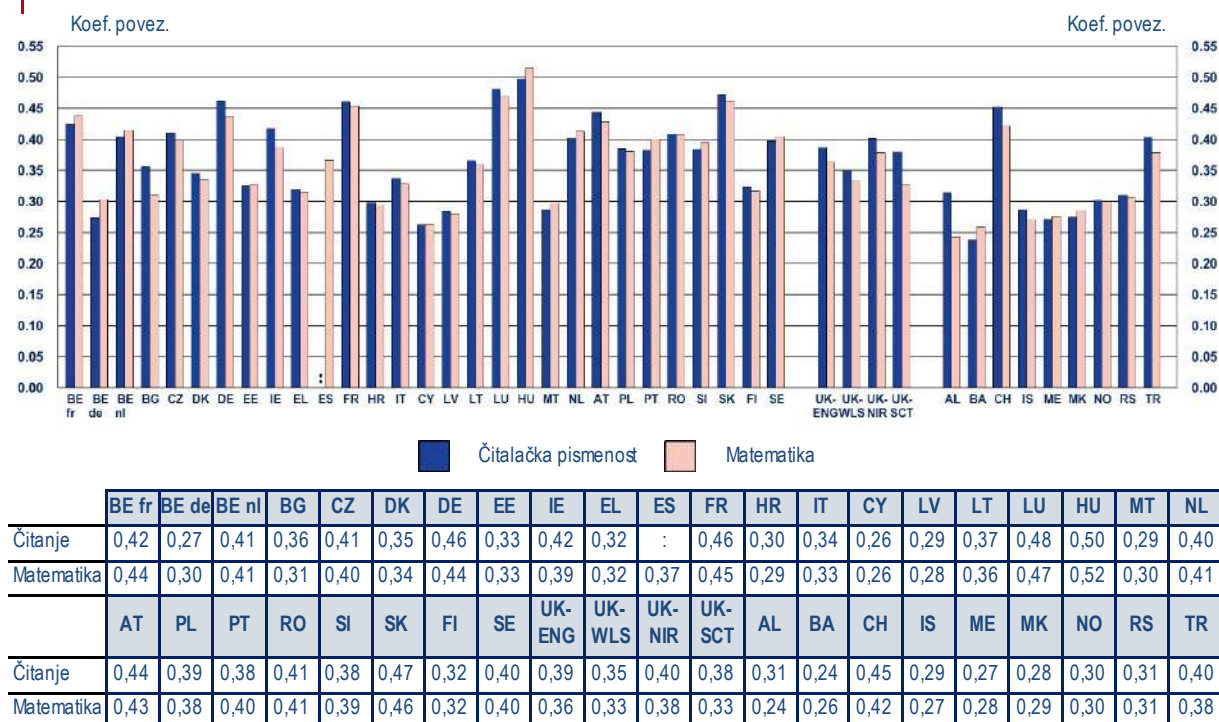
Koeficijenti povezanosti prikazani na slici izračunati su s pomoću svih pet prihvatljivih vrijednosti (rezultati postignuća učenika u čitanju). Standardne pogreške navedene su u tablicama A2 i A3 u Prilogu II.

I.2.2.2. Pravednost u srednjoškolskom obrazovanju

Baza podataka PISA 2018. sadržava složen indeks ekonomskog, socijalnog i kulturnog statusa učenika (ESCS)¹⁵, a radi bolje usporedivosti u ovom se izvješću broj knjiga u kućanstvu primjenjuje kao zamjenska vrijednost za socioekonomski status učenika i za podatke za srednjoškolsko obrazovanje. Slika I.2.7. stoga prikazuje koeficijente povezanosti između uspjeha učenika u dobi od 15 godina u čitalačkoj pismenosti i matematici te broj knjiga u kućanstvu prema navodu učenika. Kao što je vidljivo na ovoj slici, koeficijenti povezanosti koji se odnose na rezultate učenika iz čitalačke pismenosti i matematike prikazuju vrlo slične rezultate.

¹⁵ Indeks ESCS-a izradio je OECD iz odgovora učenika u upitniku i sažima informacije o obrazovanju roditelja, zanimanju roditelja, predmetima u kućanstvu te broju knjiga i obrazovnih materijala dostupnih u kućanstvu. U indeksu se tako uzima u obzir nekoliko dimenzija socioekonomskog statusa umjesto oslanjanja na samo jednu sastavnicu.

Slika I.2.7.: Povezanost između broja knjiga u kućanstvu i uspjeha učenika u dobi od 15 godina u čitalačkoj pismenosti i matematici 2018. godine



Izvor – OECD, baza podataka PISA 2018. g.

Objašnjenje

U svakom krugu istraživanja PISA detaljno se ispituje jedno od osnovnih područja zauzimajući gotovo dvije trećine ukupnog vremena ispitivanja. Glavno područje 2018. godine bila je čitalačka pismenost, a matematika je bila jedno od manje zastupljenih područja. Pogreške mjerenja mogu biti veće za manje zastupljena područja (poput matematike u istraživanju PISA 2018.) nego za glavna područja zbog ograničenog broja stavki upitnika. To treba uzeti u obzir pri usporedbi brojki u svim područjima.

Broj knjiga u kućanstvu prema navodu učenika (varijabla ST013Q01TA) iskazuje se sljedećim kategorijama: 1. 0-10 knjiga, 2. 11-25 knjiga, 3. 26-100 knjiga, 4. 101-200 knjiga, 5. 201-500 knjiga, 6. više od 500 knjiga.

Koeficijent povezanosti je statistička mjera jačine odnosa između relativnih kretanja dviju varijabli. Vrijednosti se kreću od -1,0 do 1,0. Visoke vrijednosti upućuju na jakodnos između dviju odabranih varijabli.

Koeficijenti povezanosti prikazani na slici izračunati su s pomoću svih 10 vrijednosti (rezultati postignuća učenika). Standardne pogreške navedene su u tablicama A4 i A5 u Prilogu II.

Napomena za pojedinu zemlju

Španjolska – OECD je odlučio odgoditi objavljivanje nacionalnih i regionalnih rezultata čitanja iz istraživanja PISA 2018. za Španjolsku. Podaci iz Španjolske ispunili su tehničke standarde istraživanja PISA 2018., no neki podaci pokazuju neprihvatljive odgovore učenika. Stoga se ne može omogućiti usporedivost rezultata Španjolske u čitanju.

Kao i na slici I.2.6., što je veći koeficijent povezanosti, to je jači odnos između uspjeha i osnovnih obilježja učenika i na slici I.2.7. Taj je odnos najjači u Mađarskoj u kojoj je koeficijent povezanosti između uspjeha učenika i broja knjiga u kućanstvu 0,5 ili veći u čitalačkoj pismenosti i matematici. Francuska i flamanska zajednica u Belgiji, Češka, Njemačka, Francuska, Luksemburg, Nizozemska, Austrija, Rumunjska, Slovačka, Švedska i Švicarska također imaju koeficijente povezanosti 0,4 ili iznad te vrijednosti u oba predmetna područja. S druge strane, koeficijenti povezanosti iznose 0,3 ili manje u oba predmetna područja u njemačkoj zajednici u Belgiji, Hrvatskoj, Cipru, Letoniji, Malti, Bosni i Hercegovini, Islandu, Crnoj Gori i Sjevernoj Makedoniji.

Usporedbom slika I.2.6. i I.2.7. otkriva se jaka povezanost između razina pravičnosti u osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju. U obrazovnim sustavima u kojima je učinak socioekonomskog položaja učenika na njihov uspjeh već visok na nižim razinama obrazovanja, takav učinak često ostaje visok i u kasnijim godinama.

I.2.3. Povezanost, uključivosti i pravednosti

Kako su dvije dimenzije pravičnosti u obrazovanju međusobno povezane? U ovom se odjeljku daje kratak pregled glavnih kretanja u osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju.

I.2.3.1. Osnovnoškolsko obrazovanje

Slika I.2.8. prikazuje razlike između učenika s visokim i onih sa slabim postignućima s obzirom na koeficijente povezanosti između socioekonomskog statusa učenika i njihova uspjeha u osnovnoškolskom obrazovanju. Slike otkrivaju sasvim drukčiju situaciju za čitanje i matematiku.

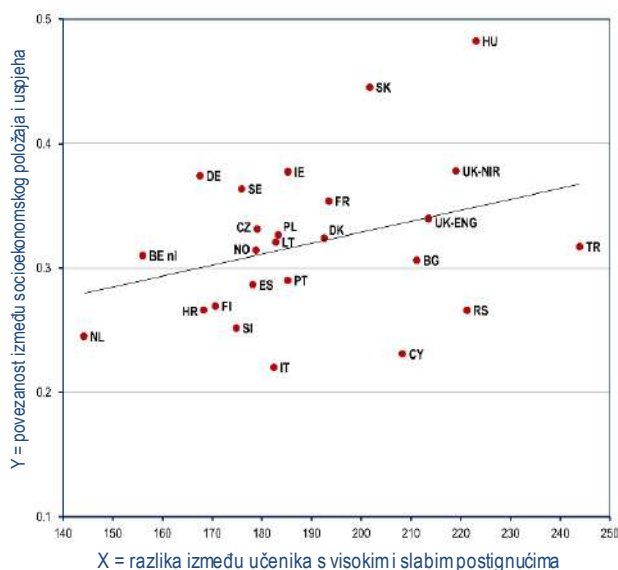
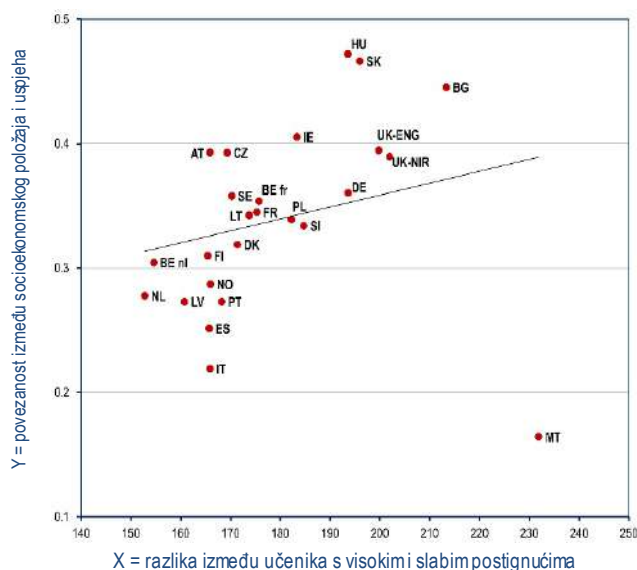
Kada je riječ o čitalačkoj pismenosti, obrazovni sustavi s većim razlikama u postignućima obično su oni u kojima je socioekonomski status učenika jače povezan s njihovim postignućima (vidi sliku I.2.8.A). Jedina je iznimka Malta u kojoj su znatne razlike između učenika s visokim i onih sa slabim postignućima, ali čini se da socioekonomski status učenika nema velik učinak na njihovo postignuće. Iako nije prikazan na slici, takav odnos ne može se uočiti usporedbom postotka učenika sa slabim postignućima s jačinom učinka socioekonomskog položaja na uspjeh.

U matematici se položaji zemalja znatno razlikuju na slici (vidi sliku I.2.8.B) iako je očita pozitivna povezanost između razlika u postignućima i učinka socioekonomskog položaja na uspjeh. Ako zamijenimo razlike u postignućima s postotkom učenika sa slabim postignućima, dobit ćemo raznolikiju sliku.

Slika I.2.8.: Uključivost i pravednost u čitalačkoj pismenosti i matematici u četvrtom razredu

I.2.8.A: Čitalačka pismenost (PIRLS 2016.)

I.2.8.B: Matematika (TIMSS 2015.)



Izvor: Baze podataka IEA, PIRLS 2016. i TIMSS 2015.

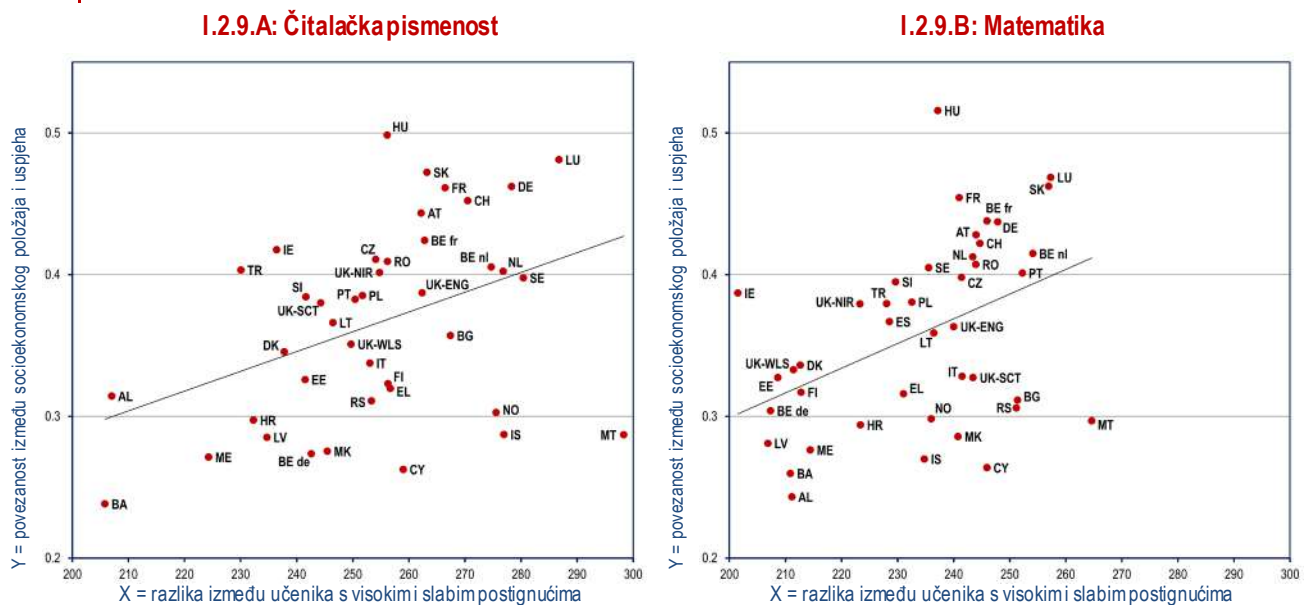
Objašnjenje

Kao i na slici I.2.6., zamjenska vrijednost za socioekonomski položaj je broj knjiga u kućanstvu prema navodu učenika. Vidi i objašnjenja uz slike I.2.1., I.2.2. i I.2.6.

I.2.3.2. Srednjoškolsko obrazovanje

Kada se promatraju pokazatelji pravičnosti izračunati na temelju podataka istraživanja PISA 2018., ponovo je vidljiva blaga pozitivna povezanost između razlika u postignućima s jedne strane i povezanosti između socioekonomskog položaja i uspjeha s druge (vidi sliku I.2.9.). Za razliku od osnovnoškolskog obrazovanja, ta je povezanost vrlo slična u čitalačkoj pismenosti i matematici. No kao i kod prethodnih nalaza, i na ovoj je razini slabije izražena povezanost između postotka učenika sa slabim postignućima i učinka socioekonomskog položaja na uspjeh.

Slika I.2.9.: Uključivost i pravednost u čitalačkoj pismenosti i matematici za učenike u dobi od 15 godina 2018. godine



Izvor: OECD, baza podataka PISA 2018. g.

Objašnjenje

Kao i na slici I.2.7., zamjenska vrijednost za socioekonomski položaj je broj knjiga u kućanstvu. Vidi i objašnjenja uz slike I.2.3., I.2.4. i I.2.7.

Zanimljivo je i usporediti slike I.2.8. i I.2.9. za obrazovne sustave na kojima su dostupni podaci za obje razine obrazovanja. U pojedinim obrazovnim sustavima, osobito u Mađarskoj i Slovačkoj, vidljive su dosljedno niske razine pravičnosti među dimenzijama, predmetnim područjima i razinama obrazovanja. Ostali obrazovni sustavi, primjerice Hrvatska i Letonija, pokazuju slična stabilna kretanja, ali s relativno visokim razinama pravičnosti. Pojedini obrazovni sustavi pokazuju, međutim, iznimne promjene u položaju ovisno o razini obrazovanja. Na primjer, iako su flamanska zajednica u Belgiji i Nizozemska među najpravičnijim sustavima s obzirom na predmetna područja na osnovnoškolskoj razini, one se pojavljuju među sustavima s relativno niskim razinama pravičnosti na srednjoškolskoj razini. Ta će se kretanja detaljnije analizirati u III. dijelu ovog izvješća nakon ispitivanja najvažnijih čimbenika na razini sustava koji bi mogli utjecati na razlike u razinama pravičnosti.

I.3. NACIONALNE DEFINICIJE I STRATEGIJE

Ključne spoznaje

- Države u gotovo svim europskim obrazovnim sustavima u svojim službenim dokumentima definiraju razne pojmove koji se odnose na pravičnost ili upućuju na njih.
- Budući da se te definicije znatno razlikuju među obrazovnim sustavima, nemoguće je govoriti o jednom ili zajedničkom modelu za cijelu Europu.
- Ostali pojmovi koji se upotrebljavaju uključuju pravednost, jednake mogućnosti, jednakost/nejednakost, nepovoljan položaj, nediskriminaciju, ranjive skupine, rizične skupine i rano napuštanje školovanja.
- Iako su mnogi obrazovni sustavi definirali kriterije koji se odnose na učenike u nepovoljnom položaju, oni se u određenoj mjeri razlikuju:
 - pojam ugroženosti primjenjuje se u pojedinim obrazovnim sustavima (npr. učenici kojima prijeti napuštanje ili ponavljanje razreda ili socijalna isključenost za učenike migrantskog podrijetla ili one s invaliditetom)
 - socijalna, ekonomska, kulturna, etnička ili obiteljska obilježja primjenjuju se drugdje te geografska lokacija (npr. život u udaljenim područjima).
- U cijeloj Europi 37 od 42 ispitana europska obrazovna sustava ima najmanje jednu glavnu stratešku inicijativu za promicanje pravičnosti u obrazovanju, smanjenje nejednakosti ili podupiranje učenika u nepovoljnom položaju.
- U 13 obrazovnih sustava politika se može opisati kao posebna strategija na najvišoj razini (18 ih ima više od jedne strategije). U mnogim drugim sustavima inicijative povezane s pravičnošću dio su šire strategije koja razmatra mnoga obrazovna pitanja.

Iako malo tko osporava da su jednaka podjela obrazovnih mogućnosti i povoljniji ishodi sami po sebi važni, u praksi postoje razlike u shvaćanju onoga što pravičnost u obrazovanju jest i što treba učiniti kako bi se taj problem riješio. Stoga je polazište ove empirijske analize ispitati jesu li pitanja pravičnosti trenutačno u središtu pozornosti državnih obrazovnih vlasti u Europi. To se postiže ispitivanjem podataka koji se odnose na dva pokazatelja. Prvi pokazatelj razmatra jesu li pravičnost ili povezani pojmovi definirani ili navedeni u službenim dokumentima na državnoj razini. To ne samo da upućuje na to kako se pozornost posvećuje tim pitanjima na najvišoj razini, nego i otkriva kako se ti pojmovi shvaćaju u pojedinom obrazovnom sustavu. Drugi pokazatelj otkriva jesu li europske obrazovne vlasti uvele neke od glavnih strateških inicijativa na državnoj razini, poput nacionalne strategije za stvaranje pravičnijeg sustava. Zbog ograničenja ove publikacije ovdje se, međutim, može prikazati samo nekoliko takvih inicijativa.

Valja ipak istaknuti kako ne postoji izravna povezanost između postojanja službene definicije ili navoda pojmova povezanih s pravičnošću u službenim dokumentima i važnosti koja se pripisuje tim pitanjima na državnoj razini. Iako to može značiti da su obrazovna tijela tim pitanjima posvetila određeno vrijeme i sredstva, nije nužno da su postala strateški prioritet. Utvrđivanje je li tomu tako ovisi o mnogim dodatnim čimbenicima (npr. o broju određenih programa, njihovu proračunu, opsegu, trajanju) te o relativnom položaju politika pravičnosti u odnosu na druga područja politika kojima se ovo izvješće ne bavi.

Može se, međutim, tvrditi kako službena definicija ili navodi u službenim dokumentima pojmova povezanih s pravičnošću znači da su obrazovne vlasti u određenoj mjeri svjesne problema i da ih pokušavaju riješiti.

Ukratko, u ovom poglavlju razmatra se koji obrazovni sustavi imaju:

- definicije ili navode pojmova povezane s pravičnošću u svojim službenim dokumentima na državnoj razini
- smišljene strategije (ili slične mjere politike) za rješavanje tih pitanja.

U oba slučaja nude se primjeri iz europskih obrazovnih sustava.

I.3.1. Što je pravičnost u obrazovanju i kako se definiraju učenici u nepovoljnom položaju – službene definicije

Iako nekoliko obrazovnih sustava ima službenu ili jasnu definiciju pravičnosti u obrazovanju ili povezanih pojmova, gotovo svi imaju općenite izjave koje se odnose na jedan ili više tih pojmova u službenoj politici ili smjernicama. Te izjave općenito otkrivaju kako državne obrazovne vlasti razumiju te pojmove.

Ne iznenađuje što europske vlasti tim pitanjima pristupaju vrlo različito. Pet obrazovnih sustava (Danska, Malta, Nizozemska, Slovenija i Švedska) navode pravičnost, ali ne i nepovoljan položaj, a u ostalima je obratno (flamanska zajednica u Belgiji, Irska, Italija, Mađarska, Rumunjska, Slovačka, Ujedinjena Kraljevina – Engleska, Wales i Sjeverna Irska) – navodi se nepovoljan položaj u obrazovanju, ali ne i pravičnost u obrazovanju. Nekoliko sustava, poput Španjolske, Letonije, Litve, Austrije, Ujedinjene Kraljevine (Škotska), Crne Gore i Srbije, definira oba pojma.

Slika I.3.1. prikazuje koje zemlje i obrazovni sustavi definiraju ili navode pravičnost u obrazovanju i/ili učenike u nepovoljnom položaju.

Dvanaest zemalja navelo je kako imaju cilj ili definiciju povezanu s pravičnošću u obrazovanju. Navodimo sljedeće primjere.

U **Danskoj** je jedan od ciljeva javnih škola smanjiti važnost društvenog položaja u odnosu na obrazovne rezultate¹⁶.

U **Estoniji** se smatra kako jednakost u obrazovanju znači da se svim učenicima pružaju jednake mogućnosti u obrazovanju u skladu s njihovim mogućnostima¹⁷.

U **Malti** se pojam jednakosti u obrazovanju odnosi na pojam pravednosti u kojemu je obrazovanje svakog učenika jednako važno¹⁸.

U **Ujedinjenoj Kraljevini (Škotska)** upotrebljavaju se međusobno povezani pojmovi „nejednakosti u obrazovanju” i „razlika u postignućima”. Program pod nazivom Škotski izazov postignuća nastoji povećati postignuća djece i mladih koji žive u siromašnim područjima kako bi se premostile razlike u pravičnosti. To se može postići omogućavanjem da svako dijete ima istu priliku za uspjeh, a osobito se ističe smanjenjem razlika u postignućima koje su povezane sa siromaštvom¹⁹.

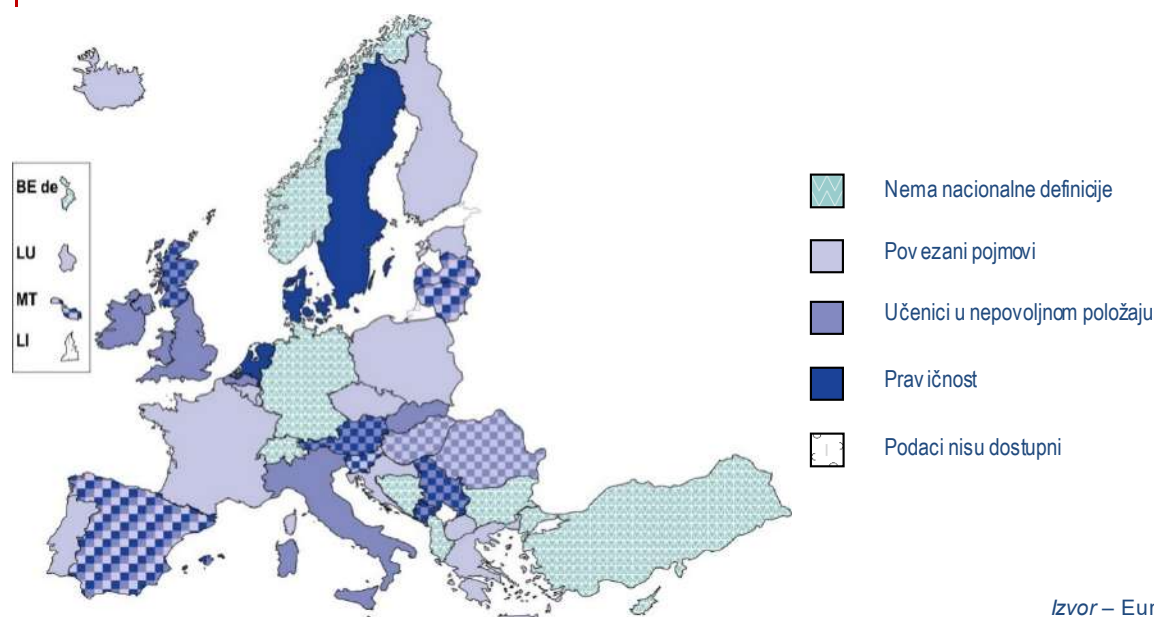
¹⁶ <https://uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/nationale-maal/om-nationale-maal>.

¹⁷ https://www.hm.ee/sites/default/files/estonian_lifelong_strategy.pdf.

¹⁸ https://education.gov.mt/inclusion/Documents/MEDE_Inclusion_Policy_Sep2019web.pdf

¹⁹ <https://www.gov.scot/policies/schools/pupil-attainment/> i <https://education.gov.scot/improvement/learning-resources/Scottish%20Attainment%20Challenge>.

Slika I.3.1.: Obrazovni sustavi koji definiraju ili navode pravičnost, učenike u nepovoljnom položaju i povezane pojmove u obrazovanju 2018./2019. godine



Izvor – Eurydice

Primjeri jasno pokazuju da se pravičnošću u obrazovanju može pristupati na različite načine, od pridavanja jednake važnosti svakom učeniku (Malta) preko jednakih mogućnosti za jednake sposobnosti (Estonija) do ublažavanja učinka socioekonomskog položaja na obrazovne ishode (Danska, Ujedinjena Kraljevina – Škotska).

Definicije ili navodi učenika u nepovoljnom položaju nešto su češći (16 zemalja) (vidi sliku I.3.1.). Nacionalne definicije su raznolike i mogu obuhvaćati, među ostalim, geografske i socioekonomske kriterije te kriterij etničkog identiteta. Pojedini obrazovni sustavi navode kriterije za utvrđivanje učenika u nepovoljnom položaju, a drugi nude općenitije izjave. Kao i kod pravičnosti u obrazovanju, pojam učenika u nepovoljnom položaju katkad se odnosi i na učenike s invalidnošću. Iako invalidnost nije obuhvaćena ovim izvješćem, kako bi se izbjegla pogrešna slika primjera navedenih u nastavku, ti su navodi o invalidnosti ostavljeni.

U **flamanskoj zajednici u Belgiji** definicija obuhvaća različite kriterije koji se odnose na socijalni položaj: nisku razinu kulturnoga kapitala (majka nema kvalifikaciju na razini ISCED 3), jezični kapital (jezik kojim se govori kod kuće nije nizozemski), financijski kapital (učenik prima školsku naknadu) i socijalni kapital (učenik živi u četvrti u kojoj je mnogo ponavljača)²⁰.

U **Španjolskoj** su u nepovoljnom položaju oni učenici koji se nalaze u nepovoljnoj situaciji bilo da je riječ o socijalnoj, ekonomskoj, kulturnoj, etničkoj ili geografskoj situaciji (odnosno oni koji žive u ruralnom području)²¹.

U **Litvi** se skupine kojima prijeti socijalna isključenost, poput migranata i djece s posebnim obrazovnim potrebama, koje je teško uključiti u učeničku zajednicu, smatraju osobama u nepovoljnom položaju²².

U **Rumunjskoj** se upotrebljava pojam učenika kojima prijeti neuspjeh u školi, a definira ih se kao učenike kojima prijeti napuštanje školovanja ili ponavljanje razreda. Najrizičnije kategorije učenika su one iz ruralnih područja, socioekonomskoga nepovoljnog položaja, romske nacionalnosti te s posebnim obrazovnim potrebama.

²⁰ <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=12254> i <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=14289>.

²¹ <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886>.

²² http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=463390&p_tr2=2.

U **Slovačkoj** se smatra kako je nepovoljan položaj učenika povezan s okruženjem koje zbog socijalnih, obiteljskih, ekonomskih i kulturnih uvjeta ne potiče u dovoljnoj mjeri razvoj mentalnih i emocionalnih sposobnosti učenika ili ne podupire njihovu socijalizaciju ili im ne pruža odgovarajuće poticaje za razvoj osobnosti²³.

U **Ujedinjenoj Kraljevini** pravo na besplatne školske obroke upotrebljava se kao zamjenska vrijednost za utvrđivanje učenika u nepovoljnom položaju²⁴.

U **Srbiji** se primjenjuje pojam ranjivih skupina koji obuhvaća nekoliko kategorija, uključujući djecu iz siromašnih obitelji ili obitelji s jednim roditeljem, ali i djecu bez roditeljske skrbi. Također se odnosi na djecu romske manjine, djecu s invalidnošću, kroničnim bolestima, izbjeglice ili raseljene osobe²⁵.

Stoga iako nije moguće izraditi jedinstven popis kriterija za ono što opisuje učenike u nepovoljnom položaju, navedeni primjeri pokazuju kako je veća vjerojatnost da će se određene kategorije učenika opisati kao takve. To se osobito odnosi na učenike iz siromašnijih obitelji, a u manjoj mjeri i na migrante i etničku manjinu ili djecu romske nacionalnosti.

Osamnaest obrazovnih sustava navelo je kako imaju definiciju koja se ne odnosi izričito ili samo na pravičnost u obrazovanju ili na učenike u nepovoljnom položaju, nego na povezane pojmove. Obrazovanje za posebne potrebe ili uključivo obrazovanje nisu obuhvaćeni ovim izvješćem, ali s obzirom na njihovo podudaranje s pojmom nejednakosti u obrazovanju, katkad se službene definicije srodnih pojmova podudaraju te ih nije moguće razdvojiti. Navodimo sljedeće primjere.

U **Grčkoj** se uključivo obrazovanje odnosi na obrazovni pristup koji uzima u obzir raznolikost učeničku populaciju radi uklanjanja prepreka za učenje i omogućavanja jednakog pristupa obrazovanju za sve učenike, uključujući učenike s invalidnošću²⁶.

U **Italiji** se posebne obrazovne potrebe odnose ne samo na potrebe učenika s fizičkim ili mentalnim posebnim potrebama, nego i na potrebe učenika koji su u nepovoljnom položaju zbog socioekonomskog statusa, jezika ili kulturne pripadnosti²⁷.

Općenito, kako pokazuje slika I.3.1., većina zemalja ima službenu definiciju ili navode pojmova povezanih s pravičnošću u obrazovanju. Samo nekoliko obrazovnih sustava ih nema – Bugarska, Njemačka, Cipar, Švicarska, Albanija, Bosna i Hercegovina, Norveška i Turska. Dakako, time se ne isključuje postojanje definicija ili navoda tih pojmova na nižim razinama vlasti, koji ovdje nisu uzeti u obzir.

I.3.2. Strateške inicijative za promicanje pravičnosti u obrazovanju

Budući da većina obrazovnih sustava u svojim službenim dokumentima navodi pojmove vezane uz pravičnost, logično je pretpostaviti da postoje i popratne strateške inicijative. Dakako, postoje različite vrste inicijativa, smišljene, prihvaćene i provedene na različitim razinama. Kako bi se omogućila međunarodna usporedivost, u izvješću se razmatraju samo glavne strateške inicijative na državnoj razini, poput strategija i akcijskih planova koji su bili na snazi tijekom školske godine 2018./2019.²⁸ Mnoge od tih politika odnose se na slaba ili nedovoljna postignuća učenika te teže smanjenju broja učenika koji napuštaju obrazovanje ili osposobljavanje ranije ili bez službene kvalifikacije. Smanjenje

²³ <https://www.slovlex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/20190102.html>.

²⁴ <http://researchbriefings.files.parliament.uk/documents/SN07061/SN07061.pdf>.

²⁵ <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2015/08/%D0%97%D0%B0%D0%BA%D0%BE%D0%BD-%D0%BE-%D1%83%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%87%D0%BA%D0%BE%D0%BC-%D0%B8-%D1%81%D1%82%D1%83%D0%B4%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%BC-%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%80%D0%B4%D1%83.pdf>.

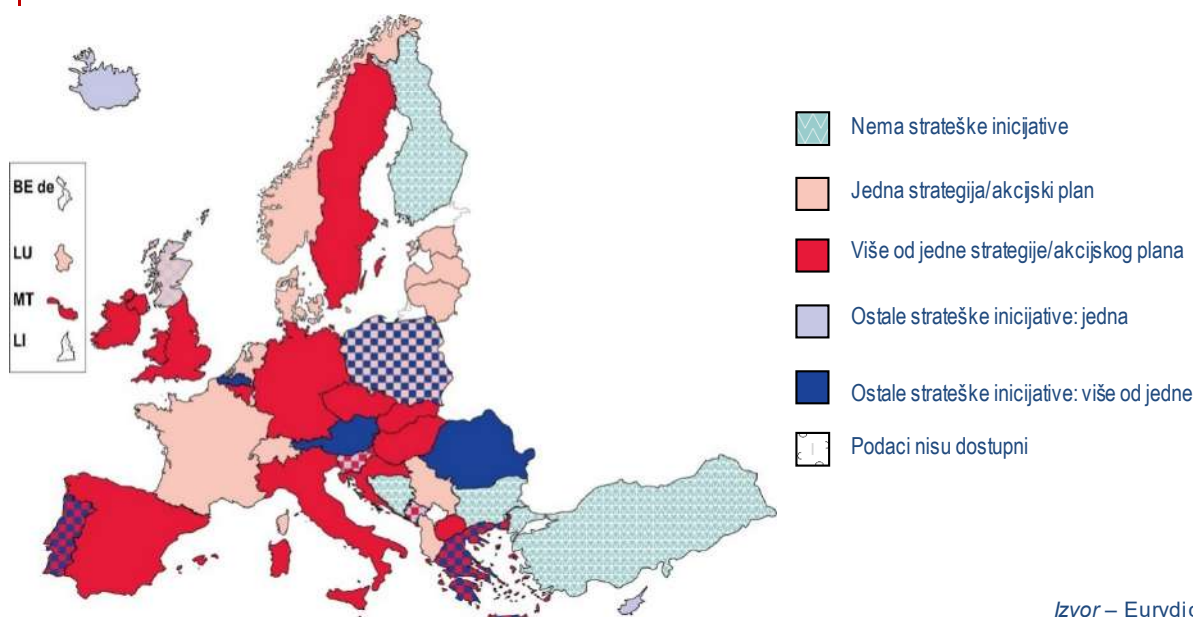
²⁶ http://www.et.gr/docs-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QtC22wG3UHK-ZeQumndtvSoCrlL8sN_Ci5tJ5zV5MXD0LzQT LWPU9yLzB8V68knBzLCmTXKaO6fpVZ6Lx3UnKI3nP8NxdnJ5r9cmWvJW elDvWS_18kAEhATUkjb0x1LldQ163nV9K--td6SlufwsuG5x2FZp4dRmpsuHroxzyOwkWo8OopyrDmjZYcMW.

²⁷ <http://www.marche.istruzione.it/dsa/allegati/dir271212.pdf>.

²⁸ Ovdje se smatra da je strategija/akcijski plan na državnoj razini navedena u službenim strateškim dokumentima koje izdaje država na nacionalnoj ili regionalnoj razini. Oni opisuju specifične ciljeve koje treba ispuniti i/ili detaljne korake ili radnje koje treba poduzeti u određenom roku kako bi se postigao željeni cilj.

broja učenika koji ponavljaju razred također je cilj te pružanje raznolikije nastave ili boljeg savjetovanja i usmjeravanja.

Slika I.3.2.: Političke strategije i inicijative na državnoj razini koje se bave pravičnošću u obrazovanju 2018./2019. godine



Izvor – Eurydice

Većina europskih zemalja navodi najmanje jednu stratešku inicijativu na nacionalnoj razini koja razmatra pitanja vezana uz pravičnost u obrazovanju. Konkretno, u 13 obrazovnih sustava (Danska, Estonija, Francuska, Letonija, Litva, Luksemburg, Nizozemska, Poljska, Ujedinjena Kraljevina – Škotska, Albanija, Švicarska, Norveška i Srbija) na snazi je trenutačno jedna nacionalna strategija ili akcijski plan, a u još 18 ostalih postoji više od jedne (francuska zajednica u Belgiji, Češka, Njemačka, Irska, Grčka, Španjolska, Hrvatska, Italija, Mađarska, Malta, Portugal, Slovačka, Švedska, Ujedinjena Kraljevina – Engleska, Wales i Sjeverna Irska, Crna Gora i Sjeverna Makedonija). Cipar i Island naveli su da nemaju nacionalnu strategiju ili akcijski plan, ali imaju usporedivu stratešku inicijativu koja razmatra pitanja povezana s pravičnošću. Slično tomu, flamanska zajednica u Belgiji, Austrija i Rumunjska navele su više od jedne strateške inicijative iako se one ne nazivaju strategijama ili akcijskim planovima. U nekoliko obrazovnih sustava strategije ili akcijski planovi i ostale inicijative povezane s pravičnošću u obrazovanju postoje istodobno. Među njima su Grčka, Poljska, Portugal, Slovenija, Ujedinjena Kraljevina – Škotska i Crna Gora. Ukupno, na snazi je trenutačno glavna strateška inicijativa u ovom području u čak 37 obrazovnih sustava.

To što su mnoge europske zemlje navele glavne strateške inicijative vezane uz pitanja pravičnosti u obrazovanju ne znači nužno kako su one i strateški prioritet. Češće, politike koje se odnose na pravičnost samo su jedna dimenzija nacionalne strategije ili akcijskog plana šireg opsega. Dijelom je to i zbog činjenice da je pravičnost problem koji se javlja u mnogim dimenzijama obrazovne prakse. Stoga strateške intervencije koje su možda ponajprije oblikovane iz drugih razloga mogu utjecati na pitanja pravičnosti te su stoga obuhvaćene ovim izvješćem. Prema tomu, broj strategija, akcijskih planova i slično na državnoj razini, koji su ovdje navedeni i prikazani na slici I.3.2., veći je zato što se ne bave sve strategije samo ili ponajprije pravičnošću u obrazovanju. Izbor primjera u nastavku to potkrepljuje.

Njemačka je 2010. godine prihvatila strategiju potpore za slabije učenike koja se odnosi na osnovnoškolsko i niže srednjoškolsko obrazovanje te na početno strukovno obrazovanje i osposobljavanje. Strategijom koja je i dalje na snazi nastoji se smanjiti broj

učenika koji ne postižu najmanju moguću razinu kompetencija i povećati stopa učenika koji napuštaju školu sa službenom kvalifikacijom. U vezi s tim je razvijen velik broj specifičnih aktivnosti, od individualne potpore učenika (osobito za učenike migrantskog podrijetla) i potpore za dulja razdoblja učenja, do usavršavanja nastavnika i poboljšanja savjetovanja za strukovne smjerove. Osim toga, strategijom se promiče veći pristup cjelodnevnom boravku u školi te njegov razvoj kako bi se nadoknadio nepovoljan položaj u obrazovanju koji nastaje izostankom potpore učenika kod kuće²⁹.

U zajednici Comunidad Foral de Navarra (**Španjolska**) „Strateški plan za obraćanje pozornosti na raznolikost“ nastoji unijeti raznolikost u školsku populaciju kako bi učenici u nepovoljnom položaju bili ravnomjerno raspoređeni među školama. Posebne mjere uključuju analizu stanja načina na koji se škole bave raznolikošću, razvoj ili reviziju regulatornog okvira kojim se omogućava stalna pozornost na raznolikost i mjere kojima se podiže svijest o uključivosti i raznolikosti.

U **Luksemburgu** je u tijeku opsežna reforma koja se primjenjuje na sve razine obrazovanja i koja će vjerojatno utjecati na uspjeh učenika, a time i na nejednakosti u obrazovnim mogućnostima i ishodima. Otvaranje novih međunarodnih i europskih škola omogućit će veći izbor. Očekuje se da će se time učenicima pružiti više mogućnosti osim trojezičnoga kurikulum javnih škola, koji je u nekim slučajevima bio pretrpan i bio prepreka obrazovnim postignućima. Smanjenje stope učenika koji ponavljaju razred također je jedan od ciljeva strategije za borbu protiv nejednakosti. Očekuje se kako će u tome pomoći razne mjere. Prvo, uvedeni su dvogodišnji ciklusi učenja koji učenicima omogućavaju više vremena i prilagodljivosti da postignu zadane razine kompetencija. Drugo, veća raznolikost u nastavi omogućit će zadovoljenje potreba za individualnim učenjem. Treće, potiče se razvoj jezika i rano učenje jezika s pomoću igre na informalan način. Četvrto, u nižem srednjoškolskom obrazovanju učenici mogu učiti jezike i matematiku na jednoj od dvije razine, što im pomaže da izbjegnu ponavljanje razreda ako ne postignu višu razinu. Strategijom su predviđene reforme i u drugim područjima. Ukratko, unapređuje se prelazak između klasičnoga i općega srednjoškolskog obrazovanja, učenicima se nudi više smjernica kako bi im se pomoglo u odabiru odgovarajuće kvalifikacije, povećava se autonomija škola, centralizira se dodjela sredstava za potporu učenika i temelji se na pokazateljima zajednice koji će se nadzirati svake tri godine³⁰.

Mađarska ima više nacionalnih strategija koje se odnose na pravičnost u obrazovanju koje obuhvaćaju različite dimenzije. Kad je riječ o izboru škole, od 2017. godine osnivaju se novi uredi školskog okruga koji mogu savjetovati obrazovne vlasti da ponovo odrede upisna područja za škole kako bi se smanjila neujednačena raspodjela učenika u socijalno nepovoljnom položaju. Drugo, pohađanje predškolskih ustanova postalo je obvezatno od djetetove 3. godine (za razliku od 5. godine, kako je bilo prije). Treće, smišljen je sustav ranog upozoravanja kako bi se spriječilo rano napuštanje školovanja. Pokazatelji uključuju izostanke, ponavljanje razreda, nedovoljan uspjeh, ali i čimbenike povezane sa socijalnim položajem poput statusa izbjeglice, pravo na dječji doplatnik i smještaj kod udomitelja. Ako 50 % ili više učenika 6., 8. i 10. razreda ne uspije ostvariti osnovne rezultate, škola je dužna zatražiti dodatnu potporu obrazovnih vlasti kako bi se borila s problemima slabih postignuća i ranog napuštanja školovanja³¹.

U **Nizozemskoj** strategija Saveza za jednakost 2016. nastoji povećati prohodnost između obrazovnih smjerova i odgoditi odabir smjera u kasnijoj dobi učenika. Tako je u tijeku pokusni program 12 škola za tinejdžere. Učenici u dobi od 10 do 14 godina pohađaju te škole koje obuhvaćaju više razrede osnovnoškolskog obrazovanja i prve razrede srednjoškolskog. Tako učenici mogu čekati do 14. godine (umjesto 12., što je uobičajena granica) kako bi odlučili koja im vrsta srednjoškolskog obrazovanja najbolje odgovara. Strategijom se predviđa i financijska potpora školama s učenicima u nepovoljnom položaju ili školama s većim brojem učenika koji će vjerojatno biti neuspješni. Škole mogu odlučiti kako će potrošiti dodatna financijska sredstva kako bi pomogle tim učenicima³².

Rumunjska Strategija za suzbijanje ranog napuštanja školovanja, objavljena 2014. godine, usmjerena je prema učenicima u nepovoljnu socioekonomskom položaju uključujući djecu romske nacionalnosti, djecu koja žive u ruralnim područjima i djecu s posebnim obrazovnim potrebama. Među predviđenim mjerama su mjere za poboljšanje kvalitete nastave, pružanje druge prilike i izvanskolskih programa te mjere socijalne i financijske potpore³³.

Nacionalne strategije i druge glavne strateške inicijative često uključuju posebne ciljeve koji pomažu obrazovnim vlastima u procjeni učinkovitosti prihvaćenih mjera. Tako su u gotovo polovici ovdje

²⁹ https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_03_04-Foerderstrategie-Leistungsschwaechere.pdf.

³⁰ <https://gouvernement.lu/dam-assets/documents/actualites/2018/12-decembre/Accord-de-coalition-2018-2023.pdf>.

³¹ http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=172340.275554
<http://romagov.hu/download/hungarian-national-social-inclusion-strategy-ii/>.

³² www.gelijke-kansen.nl.

³³ <https://www.edu.ro/sites/default/files/fi%C8%99iere/Invatamant-Preuniversitar/2015/Strategie-PTS/Strategia-PTS-2015.pdf>.

obuhvaćenih zemalja utvrđeni posebni ciljevi, iako pojedini pokazatelji ili referentne vrijednosti nisu uvijek navedeni. S obzirom na već navedene primjere, samo su Njemačka, Portugal, Mađarska i Rumunjska navele posebne ciljeve, a Mađarska i Rumunjska referentnu vrijednost. Zanimljivo je spomenuti da se navedene referentne vrijednosti odnose na stope ranog napuštanja školovanja.

Cilj **njemačke** strategije je „znatno smanjiti broj učenika koji do kraja školovanja ne postizu najmanju moguću razinu kompetencija“³⁴. Strategija je povezana s drugom strateškom inicijativom, inicijativom kvalifikacije iz 2007. godine pod nazivom Napredak Njemačke s pomoću obrazovanja (*Aufstieg durch Bildung*), koja je nastojala prepoloviti broj učenika bez kvalifikacije.

U **Portugalu** se nacionalnim programom za promicanje uspjeha u školi iz 2016. godine nastoji prepoloviti stopa ponavljanja razreda i stopa napuštanja školovanja³⁵.

U **Mađarskoj** je cilj raznih strategija smanjenje udjela učenika koji napuštaju školovanje bez kvalifikacije na 10 % učeničke populacije³⁶.

Rumunjska strategija nastoji smanjiti broj učenika koji rano napuštaju školovanje na 11,3 % učeničke populacije do 2020. godine³⁷. To je specifičan cilj za pojedinu zemlju za referentnu vrijednost za rano napuštanje školovanja u obrazovanju EU 2020. Cilj je važan s obzirom na velike razlike između učenika u dobi od 18 do 24 godine koji žive u urbanim i ruralnim sredinama (9 % u usporedbi s 26 % učenika koji rano napuštaju školovanje).

³⁴ https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_03_04-Foerderstrategie-Leistungsschwaechere.pdf

³⁵ https://dre.pt/web/guest/home/-/dre/74094661/details/maximized?p_auth=J4UPdZ4U

³⁶ http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=172340.275554 i
<http://romagov.hu/download/hungarian-national-social-inclusion-strategy-ii/>

³⁷ <https://www.edu.ro/sites/default/files/fi%C8%99iere/Invatamant-Preuniversitar/2015/Strategie-PTS/Strategia-PTS-2015.pdf>

II. dio

Obilježja obrazovnog sustava

II.1. Rani i predškolski odgoj i obrazovanje (RPOO).....	59
II.1.1. Unaprijeđenje pristupa RPOO-u	60
II.1.2. Kvaliteta pružanja usluga RPOO-a	63
II.1.3. Sudjelovanje u RPOO-u – dokazi istraživanja PISA	64
II.2. Financiranje obrazovanja na školskoj razini.....	69
II.2.1. Javno financiranje po učeniku	72
II.2.2. Javno financiranje u usporedbi s privatnim	73
II.3. Diferencijacija i vrste škola.....	75
II.3.1. Diferencijacija između javnog i privatnog	76
II.3.2. Kurikularna diferencijacija	79
II.3.3. Strukturna diferencijacija	82
II.4. Politike izbora škole.....	85
II.4.1. Slobodan izbor škole i upis prema kriteriju mjesta stanovanja	87
II.4.2. Izbor škole i različite vrste škola	91
II.4.3. Izbor škole i pružanje informacija	93
II.4.4. Pregled politika izbora škole	95
II.5. Politike upisa u školu	99
II.5.1. Glavni pristupi politika upisa u školu	101
II.5.2. Tko definiira kriterije i postupke za upis?	105
II.5.3. Kriteriji za upis koje najčešće navodi država.....	107
II.5.4. Prakse upisa – dokazi iz istraživanja PISA.....	117
II.6. Odabir smjera.....	125
II.6.1. Dob u kojoj se prvi put odabire smjer	126
II.6.2. Broj smjerova i stupanj diferencijacije	128
II.6.3. Veličina i smjer strukovnog sektora	129
II.6.4. Postupci selekcije	130
II.6.5. Prohodnost među smjerovima	133
II.6.6. Odabir smjera prema određenim predmetima	135
II.6.7. Odabir smjera – razlike i sličnosti među sustavima.....	138
II.7. Ponavljanje razreda	141
II.7.1. Stope ponavljanja razreda	143
II.7.2. Gdje je i kada dopušteno ponavljanje razreda?	144
II.7.3. Tko odlučuje treba li učenik ponavljati razred?	147
II.7.4. Mehanizmi za izbjegavanje ponavljanja razreda	148

II.8. Autonomija škola	151
II.8.1. Autonomija škola u upravljanju ljudskim potencijalima	153
II.8.2. Autonomija škola u uporabi javnih sredstava	154
II.8.3. Autonomija škola u određivanju nastavnih sadržaja i procesa	155
II.8.4. Razlike u razini autonomije škola prema razinama ISCED-a i vrstama škola	156
II.9. Odgovornost škola	159
II.9.1. Nacionalna ispitivanja za certificirane kvalifikacije i drugi nacionalni ispiti	162
II.9.2. Vanjsko vrednovanje škola	167
II.10. Potpora školama u nepovoljnom položaju	173
II.10.1. Državne mjere za poboljšanje socioekonomske raznolikosti u školama	175
II.10.2. Nastavnici u školama u nepovoljnom položaju – izazovi i poticaji	178
II.10.3. Dodatno financiranje i nefinancijska potpora školama u nepovoljnom položaju	182
II.11. Potpora učenicima sa slabim postignućima	187
II.11.1. Mjere politike za potporu učenicima sa slabim postignućima	190
II.11.2. Stvarna potpora za učenike sa slabim postignućima	194
II.12. Mogućnost za učenje	199
II.12.1. Broj nastavnih sati u obvezatnom kurikulumu	201
II.12.2. Dodatne izvanškolske aktivnosti	204
II.12.3. Dugi školski praznici i dodatne aktivnosti u školama	207

II.1. RANI I PREDŠKOLSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE (RPOO)

Ključne spoznaje

- Istraživanja pokazuju da postoje jasne koristi za djecu koja su uključena u RPOO s obzirom na njihov ukupan razvoj te osobito njihov obrazovni uspjeh. Ovaj nalaz osobito vrijedi za učenike u nepovoljnom položaju. Posljednjih godina diljem Europe provedeno je mnogo političkih odluka kako bi se omogućio bolji pristup visokokvalitetnom pružanju usluga RPOO-a.
- Podaci iz istraživanja EU-SILC i PISA 2018. pokazuju, međutim, da su djeca iz obitelji u nepovoljnom položaju manje uključena u RPOO. Politike za poboljšanje pravičnosti u RPOO-u uključuju omogućavanje boljeg pristupa (općeg i ciljanog) te poboljšanje kvalitete pružanja usluga na primjer zapošljavanjem kvalificiranog osoblja. Druge važne mjere odnose se na specifične izazove s kojima se suočavaju obitelji u nepovoljnom položaju poput troškova, kulturnih i jezičnih prepreka i nedostatka informacija.
- Većina europskih sustava uspostavila je različite ciljne mjere, katkad kao dio odredaba za opći pristup, a katkad kao samostalne mjere. Mjere su često namijenjene poboljšanju dostupnosti (npr. prednost pri upisu) i financijskoj pristupačnosti (npr. smanjenje naknada) usluga RPOO-a. No visokokvalificirano osoblje na razini prvostupnika ili višoj i dalje nije dostupno u svim sustavima.

Rani i predškolski odgoj i obrazovanje (RPOO) prethodi osnovnoškolskom obrazovanju. Obično obuhvaća razdoblje od rođenja do djetetove šeste godine (ili dob u kojoj dijete polazi u osnovnu školu) i označen je razinom ISCED 0. Sve se više smatra da RPOO pruža temelje za cjeloživotno obrazovanje i osposobljavanje te postaje sastavni dio obrazovnih sustava. Također je prepoznat kao važan alat za unaprjeđenje pravičnosti u obrazovanju¹. Vijeće Europske unije donijelo je u svibnju 2019. godine Preporuku o visokokvalitetnim sustavima ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja². U Preporuci se navodi kako je uključivanje u rani i predškolski odgoj i obrazovanje korisno za svu djecu, a osobito onu u nepovoljnom položaju. Ova faza pomaže i u sprječavanju nastanka razlika u vještinama rano u djetetovu životu te je stoga „ključno sredstvo za borbu protiv nejednakosti i obrazovnog siromaštva”³.

Istraživanja pokazuju da postoje jasne koristi za uključivanje u RPOO s obzirom na kognitivne i bihevioralne ishode, osobito za djecu u nepovoljnom položaju (OECD, 2017a, Van Huizen i Plantenga, 2018., Vandenbroeck, Beblavý i Lenaerts, 2018.). Te koristi ovise, međutim, o kvaliteti pružanja usluga i mogu biti ugrožene ako se razina kvalitete ne održi u osnovnoškolskom obrazovanju (ibid).

U cijeloj Europi stope sudjelovanja u RPOO-u znatno se razlikuju među različitim dobnim skupinama. Podaci za 2017. godinu pokazuju kako je u prosjeku samo 34 % djece mlađe od tri godine uključeno u RPOO. Za ovu dobnu skupinu na vrhu ljestvice stope sudjelovanja razlikuju se između 72 % u Danskoj i otprilike od 60 do 65 % u Luksemburgu, Nizozemskoj i Islandu. S druge strane, manje od 10 % njih sudjeluje u Bugarskoj, Češkoj i Slovačkoj (Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2019a, pokazatelj B8).

No među starijom djecom (u dobi od tri godine i više) sudjelovanje u RPOO-u znatno raste i u prosjeku doseže 93,3 % za EU-28. Među svim zemljama Eurydicea najviše stope sudjelovanja djece u dobi između tri godine i početka obvezatnoga osnovnoškolskog obrazovanja imaju Francuska i Ujedinjena

¹ Komunikacija Komisije Vijeću i Europskom parlamentu o učinkovitosti i pravičnosti u europskim sustavima obrazovanja i osposobljavanja, COM/2006/0481 konačna verzija.

² Preporuka Vijeća od 22. svibnja 2019. godine o visokokvalitetnim sustavima ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja (SL C 189, 5.6.2019, str. 4 – 14).
https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2019.189.01.0004.01.ENG&toc=OJ.C:2019:189:TOC

³ Ibid.

Kraljevina (100 %), a slijede Belgija i Irska (98,4 %). Najnižu stopu ima Sjeverna Makedonija (36,5 %) (Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2019a, pokazatelj B9).

Osim ukupne stope sudjelovanja u RPOO-u, drugi pokazatelj koji je osobito važan u kontekstu ovog izvješća je stopa sudjelovanja djece u socijalno nepovoljnom položaju. Unatoč određenim ograničenjima, podaci iz ankete Europske unije o dohotku i životnim uvjetima (EU-SILC) primjenjuju se za mjerenje sudjelovanja u RPOO-u među djecom u nepovoljnom položaju (Flisi i Blasko, 2019.). Podaci za 2016. godinu pokazuju da u EU-28 za djecu mlađu od tri godine postoji prosječna razlika od 15 postotnih bodova između stope sudjelovanja za djecu u nepovoljnom položaju i ostalu djecu (onu koja nije u nepovoljnom položaju). Stopa za one u nepovoljnom položaju iznosi nešto više od 20 % (Europska komisija, 2019., str. 48 – 49). Razlike u stopama sudjelovanja osobito su visoke u Nizozemskoj, Francuskoj, Španjolskoj, Belgiji i Sloveniji (među zemljama s visokim stopama sudjelovanja) te Litvi i Mađarskoj (među zemljama s niskim stopama sudjelovanja). Za stariju djecu (između treće godine i obvezatne školske dobi) razlika u stopama sudjelovanja djece u nepovoljnom položaju i one koja nisu u nepovoljnom položaju smanjuje se, ali ipak ostaje znatna – otprilike u prosjeku 11 postotnih bodova (ibid).

Posljednjih godina mnoge europske zemlje poduzele su važne reforme kako bi omogućile bolji pristup i visoku kvalitetu pružanja usluga RPOO-a. Prema informacijama Eurydicea za školsku godinu 2018./2019. (Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2019a) i podataka iz istraživanja PISA 2018., u ovom će se poglavlju ukratko razmotriti:

- politike za unaprjeđenje pristupa RPOO-u za svu djecu (opće) ili određene skupine (ciljane)
- politike za poboljšanje kvalitete pružanja usluga RPOO-a
- dokazi iz istraživanja PISA 2018. o sudjelovanju u RPOO-u.

II.1.1. Unaprjeđenje pristupa RPOO-u

Istraživanja i rezultati iz studija slučaja upućuju na potrebu uspostave „poboljšanoga općeg pristupa“. To zahtijeva politike koje kombiniraju pružanje opće usluge RPOO-a dostupne svoj djeci s dobro ciljanim i koordiniranim programima za poboljšanje pristupa skupinama u nepovoljnom položaju poput siromašne djece i one migrantskog ili manjinskog podrijetla (Vandekerckhove i dr., 2019.). Iako u cijeloj Europi postoje dva glavna pristupa provedbi tih politika, kao što pokazuju podaci Eurydicea, postoje znatne razlike u njihovoj provedbi.

II.1.1.1. Opći pristup RPOO-u

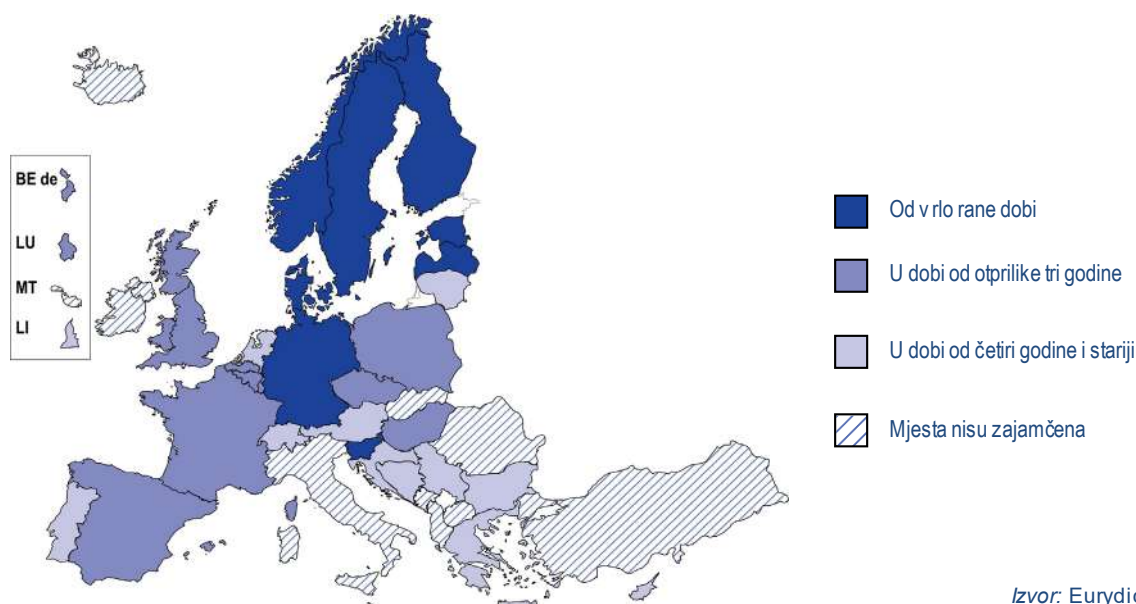
Kako bi se zajamčio opći pristup RPOO-u, javne vlasti u pojedinim zemljama omogućavaju zakonsko pravo na mjesto u RPOO-u, a druge traže da sudjelovanje u RPOO-u bude obvezatno. U pojedinim se slučajevima oba pristupa primjenjuju zajedno. Kada je riječ o zakonskom pravu, javne vlasti dužne su jamčiti mjesto za svako dijete u određenoj dobnoj skupini čiji roditelji to traže. Kada je riječ o obvezatnom sudjelovanju, javne vlasti moraju jamčiti dovoljan broj mjesta za svu djecu u dobnoj skupini na koju se ta zakonska obveza odnosi. Većina obrazovnih sustava odlučila se za uspostavu zakonskog prava. Obvezatno sudjelovanje u RPOO-u manje je uobičajeno, a ondje gdje postoji obično se odnosi samo na posljednju godinu ili dvije prije osnovnoškolskog obrazovanja. Koji god se pristup primjenjuje, kako je prikazano na slici II.1.1., većina europskih sustava jamči mjesto u RPOO-u.

Složenosti situacije pridonose značajne razlike u dobi u kojoj je djeci zajamčeno mjesto u RPOO-u. Samo osam europskih zemalja, odnosno Danska, Njemačka, Estonija, Letonija, Slovenija, Finska, Švedska i Norveška, jamči mjesto u RPOO-u svakom djetetu ubrzo nakon rođenja (između šest i

18 mjeseci), a često odmah nakon završetka roditeljskog dopusta. Mjesto u ustanovi RPOO-a koje je javno subvencionirano jamči se u dobi od tri godine ili malo prije u trima zajednicama u Belgiji te u Češkoj, Španjolskoj, Francuskoj, Luksemburgu, Mađarskoj, Poljskoj i Ujedinjenoj Kraljevini (Engleska, Wales i Škotska). Otprilike četvrtina europskih obrazovnih sustava jamči mjesta za djecu u dobi od četiri, pet ili šest godina za posljednju godinu ili dvije godine RPOO-a. Često je ta usluga namijenjena pripremi za osnovnoškolsko obrazovanje te je obvezatna.

Suprotno tomu, u četvrtini europskih obrazovnih sustava ne postoji zakonski okvir kojim bi se jamčilo mjesto u RPOO-u. U pojedinima su, međutim, stope sudjelovanja u RPOO-u visoke obično od dobi u kojoj su usluge RPOO-a dio obrazovnog sustava. Primjerice, tako je u Islandu od druge godine, Malti i Ujedinjenoj Kraljevini (Sjeverna Irska) od treće godine, a u Nizozemskoj od četvrte godine.

Slika II.1.1.: Dob u kojoj je mjesto u RPOO-u zajamčeno 2018./2019. godine⁴



Izvor: Eurydice

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT
Najranija dob u kojoj se jamči mjesto u RPOO-u (u godinama)	2,5	3	2,5	5	3	0,5	1	1,5	-	4	3	3	6	-	4,7	1,5	6	3	3	-	5	5
	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE		UK- ENG	UK- WLS	UK- NIR	UK- SCT	AL	BA*	CH	IS	LI ⁵	ME	MK	NO	RS	TR
Najranija dob u kojoj se jamči mjesto u RPOO-u (u godinama)	3	4	-	0,9	-	0,8	1		3	3	-	3	-	5	4	-	4	-	-	1	5,5	-

⁴ Ova je slika prvi put objavljena u publikaciji *Ključni podaci o RPOO-u 2019.* (Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2019a, vidi pokazatelj B1). Ažurirane informacije za godinu 2019./2020. bit će dostupne u publikaciji Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2020. *Strukturni pokazatelji za praćenje sustava obrazovanja i osposobljavanja u Europi – 2020.*, uskoro.

⁵ Lihtenštajn nije sudjelovao u ovom izvješću. Nacionalni podaci u ovom poglavlju izdvojeni su iz publikacije Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2019a.

Objašnjenje (slika II.1.1.)

Slika prikazuje najraniju dob u kojoj se jamči mjesto u RPOO-u za svu djecu. U tablici se zakonsko pravo prikazuje crnim slovima, a obvezatni RPOO tamnocrvenim podebljanim slovima.

Napomene za pojedine zemlje

Grčka – Obvezatni RPOO postupno se uvodi, a puna provedba planira se za školsku godinu 2020./2021., osim u pet općina u kojima se planira za 2021./2022.

Francuska – RPOO je postao obavezan za djecu u dobi od tri godine 1. rujna 2019. godine.

II.1.1.2. Ciljani pristup RPOO-u

Kako bi se djeci u nepovoljnom položaju omogućio pristup RPOO-u, izvješća o istraživanjima upućuju na koristi ravnoteže između općih i ciljanih mjera. Nedovoljno zastupljene skupine koje bi mogle imati znatnu korist od usluga RPOO-a mogu se uključiti u programe koji nastoje da sva djeca sudjeluju u RPOO-u. Ciljane mjere trebale bi izbjeći stigmatizaciju i segregaciju (Vandekerckhove i dr., 2019.).

Većina europskih sustava uspostavila je različite ciljne mjere katkad kao dio odredaba za opći pristup, a katkad kao samostalne mjere. Mjere su često namijenjene poboljšanju dostupnosti (npr. prednost pri upisu) i financijskoj pristupačnosti (npr. smanjenje naknada) usluga RPOO-a. Najčešću ciljanu skupinu čine djeca koja žive u siromaštvu. Kriteriji prihvatljivosti uključuju obiteljski dohodak, broj članova obitelji, primitak socijalnih naknada i status samohranog roditelja. (Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2019a, pokazatelj B6 i Prilog 1.).

Osim toga, države su u pojedinim sustavima uspostavile ciljano zakonsko pravo koje omogućava djeci u nepovoljnom položaju pristup javno financiranom RPOO-u od ranije dobi i/ili pristup dodatnim satima u javno financiranom RPOO-u (ibid.).

II.1.1.3. Prepreke sudjelovanju u RPOO-u

U Preporuci Vijeća Europske unije o visokokvalitetnim sustavima ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja iz 2019. godine navodi se da bi moglo postojati više prepreka za pristup uslugama RPOO-a i njihovoj uporabi. Te se prepreke odnose na troškove, geografski položaj, neprilagođeno radno vrijeme, neprimjereno pružanje usluga djeci s posebnim potrebama, kulturne i jezične prepreke, diskriminaciju i nedostatak informacija⁶. Mnoga od tih pitanja mogla bi nerazmjerno utjecati na djecu i obitelji u nepovoljnom položaju. Veća je vjerojatnost da će one utjecati i na sudjelovanje djece mlađe od tri godine.

Na primjer, podaci Eurydicea pokazuju kako većina obitelji u Europi mora plaćati naknade za RPOO za djecu mlađu od tri godine. Prosječne mjesečne naknade najviše su u Irskoj, Nizozemskoj, Ujedinjenoj Kraljevini i Švicarskoj. Dostupnost i financijska pristupačnost bolje su za stariju djecu. U gotovo polovici europskih zemalja jamči se mjesto u RPOO-u od otprilike treće godine života i često je besplatno (Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2019a, pokazatelji B4 i B5).

Druga prepreka sudjelovanju povezana je s jezičnim poteškoćama – i za djecu i za njihove obitelji. Jezična potpora djeci za koju se jezik nastave razlikuje od jezika kojim se govori kod kuće pruža se u približno polovici obrazovnih sustava i često se odnosi na djecu u dobi od tri godine i stariju. Mjere koje preporučuju državne vlasti uključuju pripremne razrede (npr. u francuskoj zajednici u Belgiji), poučavanje djece jeziku nastave kao drugom jeziku na dodatnoj nastavi (npr. u Portugalu) te uporabu posebnih alata za vrednovanje. Osim toga, poučavanje materinskog jezika djeci migrantskog podrijetla

⁶ Preporuka Vijeća od 22. svibnja 2019. godine o visokokvalitetnim sustavima ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja (SL C 189, 5.6.2019, str. 4 – 14).
https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2019.189.01.0004.01.ENG&toc=OJ.C:2019:189:TOC

prisutno je u manjini obrazovnih sustava (npr. francuska zajednica u Belgiji, Finska, Luksemburg, Švedska i Norveška) (Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2019a, pokazatelji D11 i D12).

Naposljetku, sudjelovanje djece u nepovoljnom položaju u RPOO-u također bi se moglo poduprijeti uspostavom dobrih odnosa s roditeljima i poticanjem da se uključe u učenje vlastita djeteta. Iako su informacije i sastanci roditelja i osoblja postali češći, samo četvrtina svih europskih sustava pruža smjernice roditeljima za učenje kod kuće, a nešto više sustava to čini za djecu u dobi od tri godine i stariju (Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2019a, pokazatelj D14).

II.1.2. Kvaliteta pružanja usluga RPOO-a

U Preporuci Vijeća o visokokvalitetnim sustavima ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja iz 2019. godine utvrđeno je pet dimenzija kvalitete: upravljanje, pristup, osoblje, obrazovne smjernice te procjena i praćenje⁷. U ovom se odjeljku upotrebljava dimenzija „osoblja“ kako bi se prikazale razlike u kvaliteti RPOO-a. Ističu se razlike u traženim kvalifikacijama osoblja RPOO-a čija je uloga potpora razvoju djece i njihove dobrobiti.

Kvalificirano, iskusno i sposobno osoblje može znatno utjecati na RPOO. Veća je vjerojatnost da će osoblje koje je osposobljeno na prvostupanjskoj razini (ISCED 6) ili višoj u predmetu obrazovanja/RPOO-u primijeniti odgovarajuće pedagoške pristupe, stvoriti poticajna okružja za učenje te omogućiti dobru skrb i potporu. Osim toga, visoki minimalni zahtjevi za početak rada osoblja RPOO-a pridonose povećanju statusa i plaća odgojno-obrazovnog osoblja (Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2019b).

Unatoč tim obrazloženjima, visokokvalificirano osoblje (prvostupanjska razina ili viša) još nije dostupno u svim europskim sustavima RPOO-a. Slika II.1.2. prikazuje kako samo trećina europskih odgojno-obrazovnih sustava traži da najmanje jedan član osoblja koji skrbi za skupinu djece, bez obzira na dob, bude visokoobrazovan⁸.

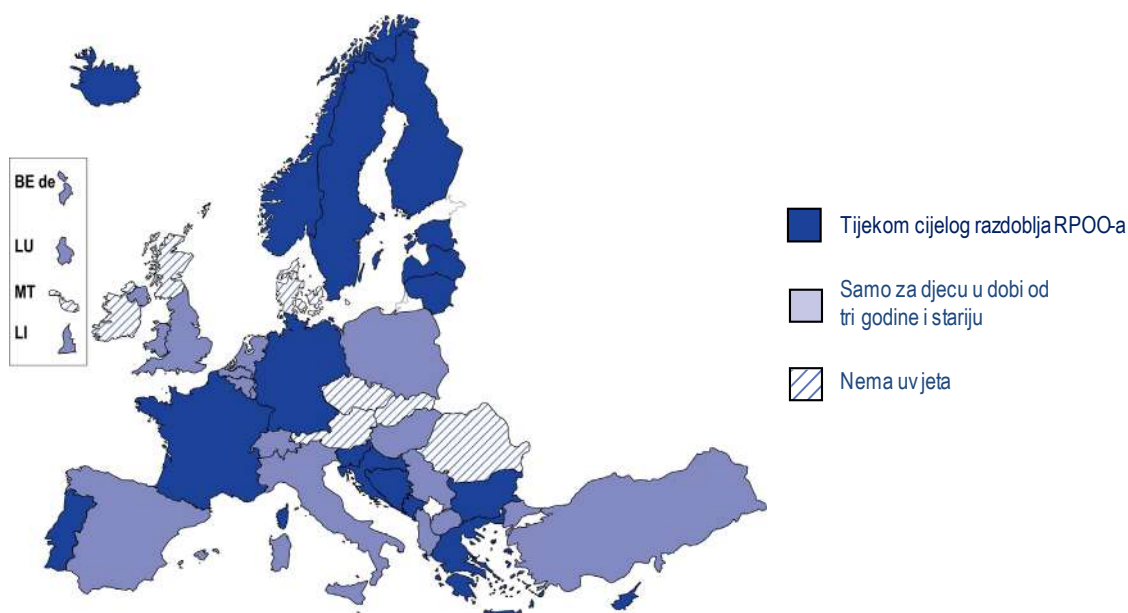
U još 18 sustava potrebna je diploma prvostupnika ili viša tijekom druge faze RPOO-a (djeca starija od tri godine), ali ne tijekom prve faze⁹. Sedam obrazovnih sustava ne traži da najmanje jedan član osoblja ima prvostupanjsku razinu ili višu (Češka, Irska, Malta, Austrija, Rumunjska, Slovačka i Ujedinjena Kraljevina – Škotska). U Danskoj nema propisa države u vezi s tim.

⁷ Preporuka Vijeća od 22. svibnja 2019. godine o visokokvalitetnim sustavima ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja (SL C 189, 5.6.2019, str. 4 – 14).
https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2019.189.01.0004.01.ENG&toc=OJ:C:2019:189:TOC

⁸ Najmanja razina je diploma prvostupnika (ISCED 6) u Bugarskoj, Njemačkoj, Estoniji, Grčkoj, Hrvatskoj, Cipru, Letoniji, Litvi, Sloveniji, Finskoj, Švedskoj, Bosni i Hercegovini, Crnoj Gori i Norveškoj. U Portugalu i Islandu najmanja razina je diploma magistra (ISCED 7). U Francuskoj je najmanja razina ISCED 6 za osoblje koje radi s mlađom djecom te ISCED 7 za one koji rade sa starijom djecom.

⁹ Tako je u Belgiji (sve tri zajednice), Španjolskoj, Italiji, Luksemburgu, Mađarskoj, Nizozemskoj, Poljskoj, Ujedinjenoj Kraljevini (Engleska, Wales i Sjeverna Irska), Albaniji, Švicarskoj, Lihtenštajnu, Srbiji, Sjevernoj Makedoniji i Turskoj.

Slika II.1.2.: Uvjet da najmanje jedan član osoblja ima diplomu prvostupnika (ISCED 6) ili višu u ustanovama RPOO-a 2019./2020. godine¹⁰



Izvor: Eurydice

Objašnjenje

Slika prikazuje treba li najmanje jedan član osoblja po skupini djece u ustanovi RPOO-a imati diplomu prvostupnika (ISCED 6) ili višu diplomu koja je povezana s RPOO-om (ili obrazovanjem) prema propisima državnih vlasti¹¹.

U Europi djeca najčešće prelaze iz jedne faze RPOO-a u drugu u dobi od tri godine. Postoje određene iznimke. Djeca prelaze iz jedne faze u drugu u dobi od dvije i pol godine u Belgiji (francuska i flamanska zajednica), a u dobi od četiri godine u Grčkoj, Nizozemskoj, Švicarskoj i Lihtenštajnu.

Općenito, potrebne kvalifikacije za odgojno-obrazovno osoblje obično su niže za rad s mlađom djecom nego starijom. Nadalje, u većini obrazovnih sustava pomoćnici mogu raditi u ustanovi RPOO-a bez početne kvalifikacije. Osim toga, u samo je nekoliko obrazovnih sustava stalno stručno usavršavanje obvezatno za sve odgojno-obrazovne djelatnike u RPOO-u (Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2019a).

II.1.3. Sudjelovanje u RPOO-u – dokazi istraživanja PISA

Istraživanje PISA ispituje rezultate učenika u dobi od 15 godina i prikuplja podatke o njima, uključujući njihovo sudjelovanje u RPOO-u. Na taj način podaci istraživanja omogućavaju uvid u to imaju li učenici koji su sudjelovali u RPOO-u bolje rezultate od učenika koji nisu.

Prethodna istraživanja PISA pokazala su da su učenici koji su sudjelovali u RPOO-u godinu dana ili dulje imali bolje rezultate iz kognitivnih ispita od onih koji su sudjelovali kraće ili nimalo. Usto, čini se da sudjelovanje u RPOO-u osobito dobro utječe na rezultate učenika u dobi od 15 godina u nepovoljnom socioekonomskom položaju (Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2014., OECD, 2011a, 2014a).

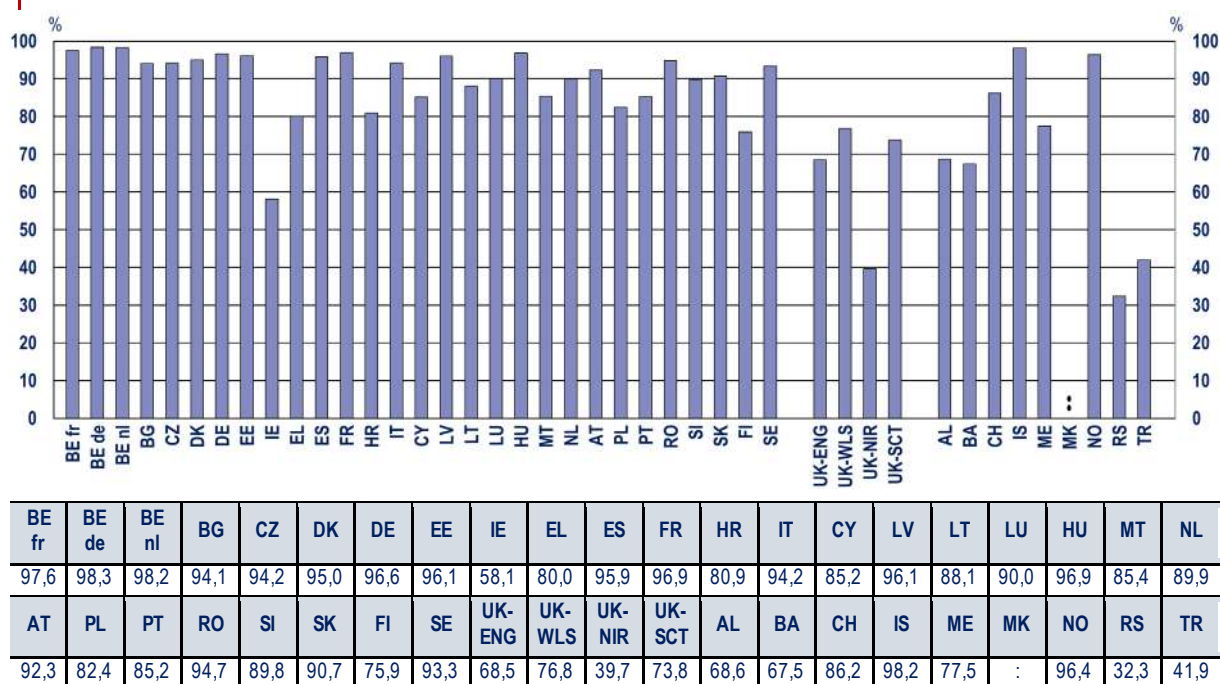
¹⁰ Ova je slika prvi put objavljena u sažetku Eurydicea: *Ključni podaci o ranom predškolskom odgoju i obrazovanju u Europi* 2019b, vidi sliku 4. Ažurirane informacije za godinu 2019./2020. bit će dostupne u publikaciji Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2020. *Strukturni pokazatelji za praćenje sustava obrazovanja i osposobljavanja u Europi – 2020.*, uskoro.

¹¹ Dodatne informacije i napomene za pojedine zemlje potražite u publikaciji Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2019a, pokazatelj C1.

Stoga se u ovom poglavlju istražuje u kojoj su mjeri učenici u dobi od 15 godina koji su sudjelovali u istraživanju PISA 2018. bili uključeni u RPOO. Traže se i razlike u stopama sudjelovanja učenika različitih socioekonomskih položaja.

Na slici II.1.3. prikazan je postotak učenika u dobi od 15 godina koji su naveli sudjelovanje u RPOO-u dulje od godine dana – od 10 do 15 godina prije provedbe istraživanja PISA 2018. Slika pokazuje da je većina učenika sudjelovala u RPOO-u dulje od godine dana u 25 država članica EU-a. Učenici su naveli kraće sudjelovanje u Irskoj (58,1 %) i Finskoj (75,9 %) te u nekim drugim europskim zemljama. Više od polovice učenika u dobi od 15 godina (Sjeverna Irska), Srbija i Turska navelo je kako su sudjelovali kraće od godinu dana u RPOO-u ili uopće nisu sudjelovali.

Slika II.1.3.: Postotak učenika u dobi od 15 godina koji su proveli dulje od godine dana u RPOO-u 2018. godine



Izvor: OECD, baza podataka PISA 2018. g.

Objašnjenje

Postoci su ovdje izračunati na temelju varijable DURECEC u istraživanju PISA 2018. („Trajanje ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja“) i temelje se na odgovorima učenika.

Vidi tablicu A6 u Prilogu II.: Statističke tablice.

Napomena za pojedinu zemlju

Sjeverna Makedonija – Podaci nisu dostupni za ovu varijablu.

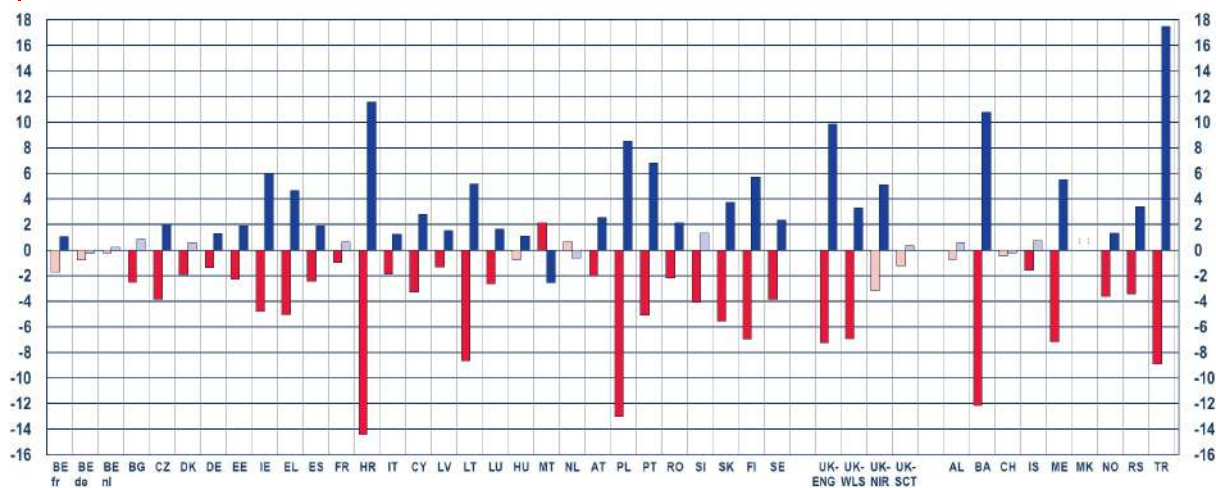
Učinak sudjelovanja u RPOO-u na uspjeh učenika u osnovnoškolskom obrazovanju jači je za one u nepovoljnom socioekonomskom položaju¹² (Europska komisija / Eurydice, 2014.). Istraživanje PISA 2018. potvrđuje prethodne međunarodne ankete (vidi OECD, 2014a i Flisi i Blasko, 2019.) u kojima je manje vjerojatno da će učenici u nepovoljnom socioekonomskom položaju sudjelovati u RPOO-u dulje od godinu dana u većini europskih obrazovnih sustava. Suprotno tomu, učenici visokoga socioekonomskog položaja češće sudjeluju u većoj mjeri u gotovo svim obrazovnim sustavima.

Na slici II.1.4. prikazane su razlike između stopa sudjelovanja učenika u dobi od 15 godina u RPOO-u iz različitih socioekonomskih položaja u usporedbi s ukupnom učeničkom populacijom te dobne skupine. S jedne strane to pokazuje razliku između stope sudjelovanja učenika s niskim socioekonomskim

¹² Učinak sudjelovanja u RPOO-u smanjuje se kako učenici napreduju u obrazovnom sustavu.

statusom („nizak SES“ prikazan crvenom bojom) u usporedbi sa svim učenicima te, s druge strane, razliku između stope sudjelovanja učenika s visokim socioekonomskim statusom („visoki SES“ prikazan plavom bojom) u usporedbi sa svim učenicima.

Slika II.1.4.: Razlike u sudjelovanju u RPOO-u među učenicima u dobi od 15 godina u postotnim bodovima prema socioekonomskom statusu 2018. godine



Pozitivne vrijednosti: U usporedbi s ukupnom učeničkom populacijom u dobi od 15 godina veći postotak 15-godišnjaka iz bilo koje od skupina SES-a sudjelovao je u RPOO-u dulje od godinu dana

Negativne vrijednosti: U usporedbi s ukupnom učeničkom populacijom u dobi od 15 godina niži postotak 15-godišnjaka iz bilo koje od skupina SES-a sudjelovao je u RPOO-u dulje od godinu dana

											Statistički značajne razlike						Razlike NISU statistički značajne					
Razlika između niskog SES-a i ukupne učeničke populacije																						
Razlika između visokog SES-a i ukupne učeničke populacije																						

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL
Razlika između niskog SES-a i svih	-1,7	-0,8	-0,2	-2,5	-3,9	-1,9	-1,4	-2,3	-4,8	-5,1	-2,4	-1,0	-14,4	-1,9	-3,3	-1,3	-8,6	-2,6	-0,8	2,1	0,6
Razlika između visokog SES-a i svih	1,0	-0,3	0,2	0,8	2,0	0,6	1,3	1,9	6,0	4,7	1,9	0,6	11,6	1,2	2,8	1,5	5,2	1,7	1,1	-2,6	-0,6
	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK- ENG	UK- WLS	UK- NIR	UK- SCT	AL	BA	CH	IS	ME	MK	NO	RS	TR
Razlika između niskog SES-a i svih	-2,0	-13,0	-5,1	-2,2	-4,1	-5,6	-7,0	-3,9	-7,3	-6,9	-3,2	-1,2	-0,7	-12,2	-0,5	-1,6	-7,2	:	-3,6	-3,4	-8,9
Razlika između visokog SES-a i svih	2,5	8,5	6,8	2,1	1,3	3,8	5,7	2,3	9,9	3,3	5,1	0,4	0,6	10,8	-0,2	0,8	5,5	:	1,3	3,4	17,5

Izvor: OECD, baza podataka PISA 2018. g.

Objašnjenje

Ova slika prikazuje razlike u postotku između udjela učenika u dobi od 15 godina iz različitih socioekonomskih položaja koji su dulje od godinu dana sudjelovali u RPOO-u i ukupnoj učeničkoj populaciji u dobi od 15 godina.

Podaci se prikupljaju iz varijable DURECEC u istraživanju PISA 2018. („Trajanje ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja“) i temelje se na odgovorima učenika. Kategorija „učenici s niskim SES-om“ odnosi se na učenike iz obitelji niskoga socioekonomskog statusa (u 25. postotniku socioekonomskog statusa) koji su proveli dulje od godinu dana u RPOO-u. Kategorija „učenici s visokim SES-om“ odnosi se na učenike iz obitelji visokoga socioekonomskog statusa (u 75. postotniku socioekonomskog statusa) koji su proveli dulje od godinu dana u RPOO-u.

Podebljan font u tablici upućuje na to da je postotna razlika između „svih“ i „niskog SES-a“ ili između „svih“ i „visokog SES-a“ statistički značajna na razini od 5 %.

Vidi tablice A7-8 u Prilogu II.: Statističke tablice.

Napomena za pojedinu zemlju

Sjeverna Makedonija – Podaci nisu dostupni za ovu varijablu.

Podaci pokazuju da socioekonomski položaj učenika u dobi od 15 godina može poslužiti kao dobar pokazatelj jesu li prije sudjelovali u RPOO-u. Manji udio učenika u nepovoljnom položaju od prosjeka naveo je kako su sudjelovali u RPOO-u dulje od godinu dana u tri četvrtine ispitanih sustava. Statistički značajna razlika u stopama sudjelovanja bila je osobito visoka u Hrvatskoj (14,4 pb), Poljskoj (13,0 pb) i Bosni i Hercegovini (12,2 pb) te Litvi i Turskoj (otprilike 9,0 pb). U većini obrazovnih sustava veći udio učenika s visokim socioekonomskim statusom više sudjeluje u RPOO-u od prosjeka. Razlika je osobito izražena – otprilike 10 postotnih bodova – u Hrvatskoj, Poljskoj, Ujedinjenoj Kraljevini (Engleskoj), Bosni i Hercegovini i Turskoj (17,5 pb).

Razlika u sudjelovanju između dviju skupina – učenika s niskim i visokim SES-om – razlikuje se među zemljama. Razlika iznosi više od 20 postotnih bodova u Hrvatskoj, Poljskoj, Bosni i Hercegovini i Turskoj, ali i više od 10 postotnih bodova u Irskoj, Litvi, Portugalu, Finskoj, Ujedinjenoj Kraljevini (Engleska i Wales) i Crnoj Gori. To bi moglo upućivati na opći problem pristupa RPOO-u prije 10 do 15 godina u većini tih obrazovnih sustava (vidi sliku C1, Europska komisija / Eurydice, 2014.). Suprotno tomu, vrlo su male (i statistički neznačajne) razlike s obzirom na socioekonomski status učenika u Belgiji (njemačka i flamanska zajednica), Nizozemskoj, Ujedinjenoj Kraljevini (Škotska) i Švicarskoj.

Prethodno prikazani empirijski podaci iz istraživanja PISA 2018. ponovo potvrđuju da su učenici različitoga socioekonomskog statusa sudjelovali u RPOO-u u različitoj mjeri. Učenici u nepovoljnom položaju manje sudjeluju unatoč širokom vjerovanju u pozitivan učinak sudjelovanja u RPOO-u na uspjeh u obrazovanju. Razlog tomu mogu biti pitanja pristupa poput dostupnosti mjesta, visokih troškova ili nedostatka informacija za roditelje.

II.2. FINANCIRANJE OBRAZOVANJA NA ŠKOLSKOJ RAZINI

Ključne spoznaje

- Obrazovanje na školskoj razini u Europi uglavnom se financira javnim novcem.
- Javno financiranje školovanja podrazumijeva preraspodjelu bogatstva u korist obitelji s relativno nižim prihodima, a često se očekuje da će „izjednačiti uvjete” smanjujući učinak socioekonomskog položaja na uspjeh učenika.
- Javno financiranje nužan je, ali ne i dovoljan uvjet za pravičnost u obrazovanju.
- Javno financiranje po učeniku za osnovnoškolsko i niže srednjoškolsko obrazovanje u Europi iznosi od 1940 do 13.430 standarda kupovne moći (SKM). Srednja vrijednost je 5962 SKM-a.
- U nekoliko europskih zemalja privatni izdaci za obrazovanje na školskoj razini iznose manje od 1 % javnih izdataka, a u većini iznose od 2 do 10 %. Turska je iznimka s 19 %. Srednja vrijednost je 5,25 %.

Povećanje sektora javnog školstva omogućilo je pristup obrazovanju većem broju djece nego ikad prije. To je pridonijelo smanjenju nejednakosti u obrazovnim postignućima te osobnim i socijalnim prednostima (Roser i Ortiz-Ospina, 2016.). Obrazovanje na školskoj razini financiraju različita tijela. To uključuje vladu (na lokalnoj, regionalnoj ili nacionalnoj razini), crkvu ili druga vjerska tijela, nevladine organizacije i privatne organizacije ili osobe. Kod financiranja je osnovna razlika dolazi li ono iz javnih ili privatnih izvora¹³. U privatnim školama roditelji (ili zakonski skrbnici djece) donose vlastite odluke i izravno financiraju školu prema vlastitu izboru, a kada je riječ o javno financiranom obrazovanju, plaća se u neizravnom obliku. Roditelji plaćaju poreze koje potom javne vlasti upotrebljavaju za financiranje škola. Vlasti zatim odlučuju koliko će potrošiti i kako će sredstva dodijeliti školama.

Javno financirano obrazovanje uključuje određeni stupanj preraspodjele bogatstva. To se događa na dva načina. Prvi je način s pomoću poreznog sustava. Porez koji plaćaju roditelji ovisi o prihodima, stoga roditelji sa slabijim prihodima plaćaju manje poreza pa troše usporedivo manje od bogatijih roditelja kako bi djecu poslali u javnu školu¹⁴. Ova vrsta preraspodjele stupa na snagu odmah kada dijete počne polaziti javnu školu.

Drugi je način s pomoću tržišta rada te tako stupa na snagu tek nakon što učenici steknu kvalifikaciju. Razlozi su jednostavni. Uz pretpostavku da je obrazovanje u javnim školama dostupno svima i da je jednako za sve, svi učenici imaju jednake izgleda za uspjeh i uživanje u prednostima školovanja. Budući da je jedna od prednosti stjecanje znanja i vještina potrebnih za dobro zaposlenje i omogućivanje većeg prihoda u budućnosti, učenicima iz obitelji nižega socioekonomskog statusa (SES) pruža se prilika za uspon na socioekonomskoj ljestvici¹⁵. Stoga javno školovanje utječe na preraspodjelu bogatstva i izjednačuje ga.

¹³ Naravno, s obzirom na to da se javne vlasti oslanjaju na poreze za financiranje javnih škola, može se tvrditi kako sva sredstva u osnovi dolaze iz privatnih izvora. Čak i ako je to točno, razlika između javnih i privatnih izvora i dalje vrijedi sa stajališta socijalne pravde.

¹⁴ Privatne škole koje financira država također se u određenoj mjeri javno financiraju (vidi poglavlje II.3.), a javne škole u određenim slučajevima mogu dobivati sredstva (ili odgovarajuću potporu) iz privatnih izvora. No ovdje smo radi jasnoće pojednostavnili razliku. Stoga pod javnim školama podrazumijevamo isključivo ili pretežito javno financirane škole te, jednako tako, pod privatnim školama podrazumijevamo isključivo ili pretežito privatno financirane škole. Stoga se pojmovi javno financirane i javne škole međusobno primjenjuju u ovom poglavlju, kao i privatno financirane i privatne škole.

¹⁵ No kako Atkinson (2015.) tvrdi, odnos između obrazovanja i dohotka nije linearan. „Samo obrazovne kvalifikacije nisu dovoljne da bi se objasnio model koji uočavamo kada promatramo pojedinačnu zaradu” (ibid., str. 104).

Kao rezultat obećanja o jednakim mogućnostima u obrazovanju za svu djecu, očekivanja prema javnim školama vrlo su visoka. Kako Merry (2020, str. 21 – 22) tvrdi: „Od sredine 19. stoljeća svijetom se proširilo vjerovanje da škole postoje kako bi 'izjednačile uvjete' učenja i mogućnosti za svu djecu”¹⁶. Drugim riječima, uglavnom se smatra da javna škola ima važnu ulogu u socijalnoj mobilnosti. Ako je to stajalište utemeljeno, više sredstava javnih škola trebalo bi pridonijeti većoj pravičnosti u obrazovanju, što bi se na kraju trebalo pretvoriti u socioekonomsku jednakost. Empirijska istraživanja pokazuju da je obrazloženje ispravno, ali samo djelomično. Busemeyer (2015.) smatra da javna potrošnja za obrazovanje smanjuje dohodovnu nejednakost. No kako je objašnjeno u nastavku, veza između javnog financiranja i pravičnosti u obrazovanju nije izravna.

Važnost javnog financiranja za pravičnost u obrazovanju na školskoj razini može se brzo procijeniti postavljanjem sljedećeg pitanja: kakav bi bio učinak na pravičnost kada uopće ne bi bilo javnog financiranja ili kada bi škole koje se financiraju javnim sredstvima prestale postojati? Tada se može zamisliti, kao što se dogodilo u prošlosti, posebice u antičko doba, društvo u kojemu postoji nekoliko škola ili one uopće ne postoje, a obrazovanje pružaju samo roditelji ili privatni nastavnici. Škole koje postoje privatno su financirane te dostupne samo obiteljima koje si mogu priuštiti školarinu¹⁷. Jasno je da bi to negativno utjecalo na pravičnost. Obrazovanje bi ponovo bilo dostupno samo relativno malobrojnoj djeci koja su sretna da imaju roditelje koji si mogu priuštiti poslati ih u školu ili koji imaju vremena i znanja sami obaviti taj posao.

Svjetska pandemija bolesti COVID-19, koja je izbila tijekom pripreme ovog izvješća, pruža rijetku (ali inače neželjenu) mogućnost za posve drukčiji scenarij. Socijalno i ekonomsko zatvaranje uključivalo je i zatvaranje škola u mnogim europskim zemljama, zbog čega su europski građani i vlasti iskusili život bez pristupa školama ili s vrlo ograničenim pristupom te počeli shvaćati posljedice koje bi to moglo imati na pravičnost.

Društveni komentatori i znanstvenici upozorili su kako će to vrlo loše utjecati na djecu u najnepovoljnijem položaju. Takva djeca možda nemaju pristup alatima potrebnima za mrežno učenje ili roditelje koji ih mogu poduprijeti u tome, zbog čega se možda neće moći odgovarajuće školovati kod kuće¹⁸. Nekoliko članaka objavljenih u tisku (npr. *The Guardian*, 2020 i *The Economist*, 2020a, 2020b, 2020c) istaknulo je kako bi zatvaranje škola negativno utjecalo na pravičnost u obrazovanju.

Siromašnija djeca najviše pate. Nastava s pomoću aplikacije Zoom nije od koristi ako u domu nedostaje dobra internetska veza ili ako se učenik mora nadmetati s troje braće i sestara za jedan telefon. I dok u bogatijim obiteljima dobro obrazovani roditelji potiču vlastitu djecu da rade domaću zadaću i pomažu im kada im je pomoć potrebna, siromašnije obitelji možda to ne rade. U normalnim vremenima škola pomaže u izjednačavanju tih razlika. Bez škole će razlike između bogate djece i djece iz radničkih obitelji rasti [...]. (*The Economist*, 2020c).

Stoga je jasno da bi bez financiranja javnih škola djeca u najnepovoljnijem položaju najviše patila. Ako je nedostatak javnog financiranja jednak nedavnom zatvaranju škola, za koje se smatra da negativno utječe na pravičnost, onda je suprotno od toga zasigurno dobro za pravičnost? Uostalom, bez dovoljnoga javnog financiranja bilo bi nemoguće ulagati u potrebnu infrastrukturu ili zaposliti nastavnike u javnim ili privatnim školama koje financira država. Zato u sljedećem odjeljku (II.2.1.) razmatramo

¹⁶ Zapravo, ideja o školama koje pružaju opće i jednake mogućnosti obrazovanja izvorno je bila dio širega političkog programa. Jedan od prvih zagovornika općega i pravičnog obrazovanja, njemački filozof Johann Gottlieb Fichte (1762 – 1814), zalagao se za jednake mogućnosti školovanja za sve želeći da obrazovanje dovede do moralne pretvorbe društva i oblikovanja njemačke nacije (Vincent, 2013.).

¹⁷ S povijesnog stajališta obrazovanje školske djece bilo je privatno (Roeder, 2015.) i dostupno samo malobrojnoj djeci s obzirom na to da je masovno obrazovanje uvedeno u pojedinim dijelovima Europe u 18. stoljeću (Lawton i Gordon, 2002.).

¹⁸ Iako tijekom pripreme ovog izvješća još nisu objavljena znanstvena istraživanja o stvarnom učinku bolesti COVID-19 na pravičnost u obrazovanju, kratko izvješće Zajedničkoga istraživačkog centra „Nejednakosti u obrazovanju u Europi i zatvaranje škola tijekom bolesti Covid-19” nudi neke zanimljive spoznaje (<https://ec.europa.eu/irc/en/research/crosscutting-activities/fairness>).

razinu javnog financiranja po učeniku u europskim obrazovnim sustavima. No dosadašnja znanstvena literatura pokazuje da odnos između razine financiranja i pravičnosti nije linearan.

S jedne strane, kako objašnjavaju Roser i Ortiz-Ospina (2016.), izdaci za obrazovanje pozitivno su povezani s uspjehom učenika. S druge strane, „iznad određene razine nacionalnog dohotka, odnos između rezultata istraživanja PISA i izdataka za obrazovanje po učeniku gotovo ne postoji“ (ibid.). Jednako tako, Schütz, Ursprung i Wößmann (2008.) smatraju da prosječna razina obrazovnih izdataka (po učeniku) u zemljama OECD-a ne utječe na jednake mogućnosti, a Kyriakides (2015., str. 218) ponavlja kako „povećanje iznosa sredstava po učeniku ne mora nužno rezultirati boljim uspjehom učenika“. Wößmann (2003.) tvrdi da se razlike u uspjehu učenika pripisuju razlikama u strukturama, a ne sredstvima.

Prema Merryju (2020.), dodatnim javnim financiranjem može se omogućiti provedba nekoliko „strategija temeljenih na pravdi“. Na primjer, dodatna financijska sredstva mogu se upotrijebiti za:

smanjenje veličine razreda, mjere dodane u vrijednosti koje prate postignuća manjina, smanjenje opsega domaćih zadaća, izvanskolsko savjetovanje i programe tijekom ljetnih praznika, dvojezičnu nastavu, optometričke i audiološke dijagnostičke usluge, dodatno osoblje, kliniku školske zajednice (ibid., str. 69).

Iako se te aktivnosti (od kojih se neke razmatraju u poglavljima II.10. – II.12.) čine vrlo obećavajućima, mnoge od njih „ostvarile su skroman uspjeh“ (ibid.).

Postoji nekoliko mogućih razloga za taj naizgled logičan, no nepostojeći odnos između dodatnog financiranja i pravičnosti u obrazovanju. Ponajprije, povećano javno financiranje samo po sebi možda nije dovoljno. Njegov mogući pozitivan učinak može se ublažiti strukturnim obilježjima obrazovnog sustava, poput ranoga odabira obrazovnog smjera učenika (Franck i Nicaise, 2017.). Drugo, iako je dodatno financiranje dostupno, možda neće doprijeti do škola ili učenika kojima je ono najpotrebnije (Merry, 2020.)¹⁹. Treće, ulaganje u dodatnu infrastrukturu ili osoblje neće imati nikakav učinak ako se učenici u nepovoljnom položaju nastave osjećati otuđeno u procesu učenja (ibid.). Naposljetku, ali ne i manje važno, dodatni izdaci za obrazovanje ne odnose se na razloge koji su doveli do nejednakosti u obrazovanju, poput siromaštva specifičnog za pojedino područje (ibid.).

Zaključno, činjenica da škole trebaju sredstva kako bi postojale i djelovale, zajedno s nalazom istraživanja da više razine javnog financiranja ne podrazumijevaju uvijek i više pravičnosti, upućuje na to da odnos između javnog financiranja i pravičnosti nije uvijek linearan.

Drugi važan nalaz istraživanja vezan uz financiranje jest da je „učinak obiteljskog položaja [na pravičnost] veći u zemljama s većim udjelom privatnog financiranja“ (Schütz, Ursprung i Wößmann, 2008., str. 281)²⁰. To bi moglo biti zbog nekoliko razloga. Primjerice, viša razina privatnog financiranja može značiti da više učenika pohađa privatne škole, da postoji više privatnih škola, da su privatne škole u prosjeku skuplje ili da roditelji imaju (ili odlučuju) ulagati više u druge oblike privatnog obrazovanja²¹. U svakom slučaju, veći udio privatnog financiranja vjerojatno će biti negativno povezan s pravičnošću u obrazovanju, s obzirom na to da je ulaganje u privatno obrazovanje neravnomjerno raspoređeno u društvu. Jednostavno rečeno, roditelji s višim socioekonomskim statusom u boljem su financijskom položaju i/ili su spremniji dio prihoda trošiti na obrazovanje svoje djece od roditelja s nižim socioekonomskim statusom. Kao što je već objašnjeno, financiranje javnih škola namijenjeno je

¹⁹ Vidi i poglavlje II.10.

²⁰ Suprotno tomu, Busemeyer (2015.) smatra da su više razine privatnog financiranja povezane s višim razinama socioekonomske jednakosti.

²¹ Schütz, Ursprung i Wößmann (2008.) također su utvrdili da je učinak socioekonomskog položaja na pravičnost manji u zemljama s više privatnih škola. No Wößmann (2003.) je utvrdio kako konkurencija privatnih škola može pomoći poboljšanju uspjeha učenika. Stoga privatno školovanje samo po sebi ne može biti loše za pravičnost u obrazovanju.

djelomičnom smanjenju nejednakih mogućnosti u obrazovanju, ali to ne sprječava roditelje da privatno ulažu u obrazovanje djece. Stoga relativno visok omjer privatnih i javnih izdataka za obrazovanje na školskoj razini može biti povezano s relativno niskom razinom pravičnosti u obrazovanju.

Pregledavajući literaturu o potencijalu javno financiranog školovanja na pravičnost u obrazovanju, u sljedeća dva odjeljka razmatra se:

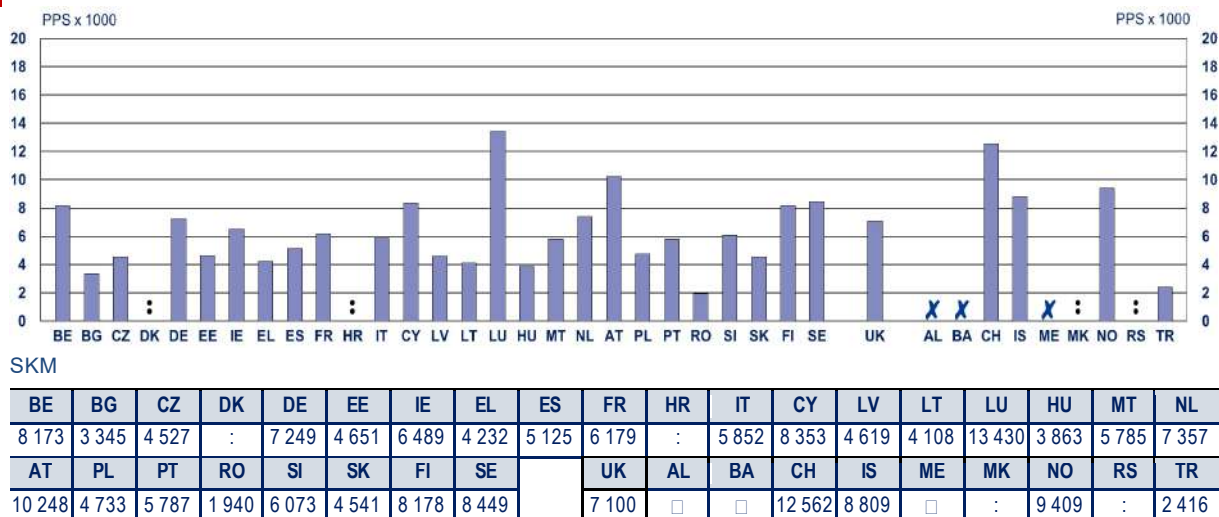
- raspodjela javnih izdataka za osnovnoškolsko i srednjoškolsko obrazovanje (II.2.1.) i
- omjer privatnih (kućanskih) i javnih izdataka za obrazovanje u Europi (II.2.2.).

II.2.1. Javno financiranje po učeniku

Iznos javnih sredstava namijenjen školama ovisi o mnogim čimbenicima. Važna je veličina ekonomije i porezni prihodi koji su na raspolaganju državi te konkurentski zahtjevi drugih javnih službi i ustanova za obrazovanje osim škola. Važan čimbenik čini broj učenika i škola te broj učenika i gustoća raspoređenosti škola. Naposljetku, s obzirom na konkurentske zahtjeve i financijska ograničenja, potrebno je donijeti političku odluku o iznosu koji će biti utrošen na škole. Očito, bogatije zemlje imaju na raspolaganju više javnih sredstava, a zemlje s više učenika moraju uložiti više sredstava kako bi zadovoljile veće potrebe.

Umjesto da se kontrolira veličina ekonomije, na slici II.2.1. ispituju se javni izdaci za osnovnoškolsko i niže srednjoškolsko obrazovanje po učeniku/studentu²². S obzirom na pravičnost u obrazovanju, važnije je prikazati prosječne izdatke po učeniku, čak i ako taj pokazatelj ne prikazuje financijsku sposobnost obrazovnih sustava²³.

Slika II.2.1.: Javni izdaci za obrazovanje po učeniku/studentu u redovitu obrazovanju u SKM-u (ISCED 1 – 2) 2016. godine



Izvor: Eurostat [educ_uoe_fine09] (posljednji put ažurirano: 24. 2. 2020.).

Objašnjenje

Kako bi se olakšala usporedba među sustavima, ishodi se iskazuju u standardima kupovne moći (SKM). SKM se dobiva dijeljenjem izvorne vrijednosti u jedinicama nacionalne valute s odgovarajućim paritetom kupovne moći (PKM). PKM je tečaj konverzije valute kojim se ekonomski pokazatelji izraženi u nacionalnoj valuti pretvaraju u umjetnu zajedničku valutu koja izjednačava kupovnu moć različitih nacionalnih valuta. Stoga SKM kupuje jednaku količinu robe i usluga u svim zemljama.

²² Podaci se prikupljaju od Eurostata, koji daje sažete vrijednosti za razine ISCED 1 – 2, ali ne i za razine ISCED 1 – 3.

²³ Čitatelji koje zanimaju javni izdaci za obrazovanje u odnosu na veličinu ekonomije mogu vidjeti Roser i Ortiz-Ospina (2016.).

Prema najnovijim dostupnim podacima Eurostata u 2016. godini, izdaci europske države po učeniku u školi u prosjeku su iznosili 5962 SKM-a (standarda kupovne moći)²⁴. S obzirom na različite veličine europskih ekonomija, prirodno je da se javna potrošnja po učeniku razlikuje među njima. Tako si relativno bogatije zemlje (s obzirom na BDP po stanovniku) mogu priuštiti potrošiti više javnog novca po učeniku nego u drugim zemljama, čak i kada kontroliraju nacionalne razlike u cijeni (Roser i Ortiz-Ospina, 2016.)²⁵.

Točnije, Luksemburg, Austrija i Švicarska troše više od 10.000 SKM-a po učeniku iz javnih sredstava, a Bugarska, Mađarska, Rumunjska i Turska troše manje od 4000 SKM-a (vidi sliku II.2.1.). Većina zemalja, naime Češka, Njemačka, Estonija, Irska, Grčka, Španjolska, Francuska, Italija, Letonija, Malta, Nizozemska, Poljska, Portugal, Slovenija, Slovačka i Ujedinjena Kraljevina, troši između 4000 i 8000 SKM-a po učeniku.

U načelu, veći javni izdaci po učeniku u školi trebali bi biti dobra vijest za pravičnost u obrazovanju, ali kako je objašnjeno u prethodnom dijelu, postoje ograničenja. Visoka razina javnog financiranja sama po sebi ne jamči dobre rezultate s obzirom na pravičnost te nije vjerojatno da će učinak biti razmjern. Stoga razlike među obrazovnim sustavima u razinama javnog financiranja ne znače nužno razmjeme razlike u razinama pravičnosti (Roser i Ortiz-Ospina, 2016.). O ovom se pitanju dalje raspravlja u III. dijelu u kojemu se empirijski procjenjuje povezanost između javnog financiranja i pravičnosti.

II.2.2. Javno financiranje u usporedbi s privatnim

Drugi pokazatelj Eurostata prikazan u ovom poglavlju čini (privatne) izdatke kućanstava kao postotak ukupnih javnih izdataka za školovanje (ISCED 1 – 3). Ti su podaci korisni kada je riječ o pravičnosti jer pokazuju stvarno stanje na temelju toga da u većini zemalja država nema savršen monopol nad obrazovanjem djece. Dakle, čak i kada javne škole čine većinu u obrazovnom sustavu, roditelji mogu ulagati u privatne, popratne, obrazovne usluge ili čak zamijeniti privatno financirano obrazovanje za javno²⁶.

Roditelji koji mogu poslati svoju djecu u skupe privatne škole ili koji mogu dopuniti javno školovanje instrukcijama ili izvannastavnim aktivnostima mogli bi povećati izgleda svoje djece za uspjeh. Budući da je financijski kapacitet privatnog ulaganja u obrazovanje neravnomjerno raspoređen, lako je uočiti zašto se viši omjer privatnog i javnog financiranja može povezati s nižim razinama pravičnosti.

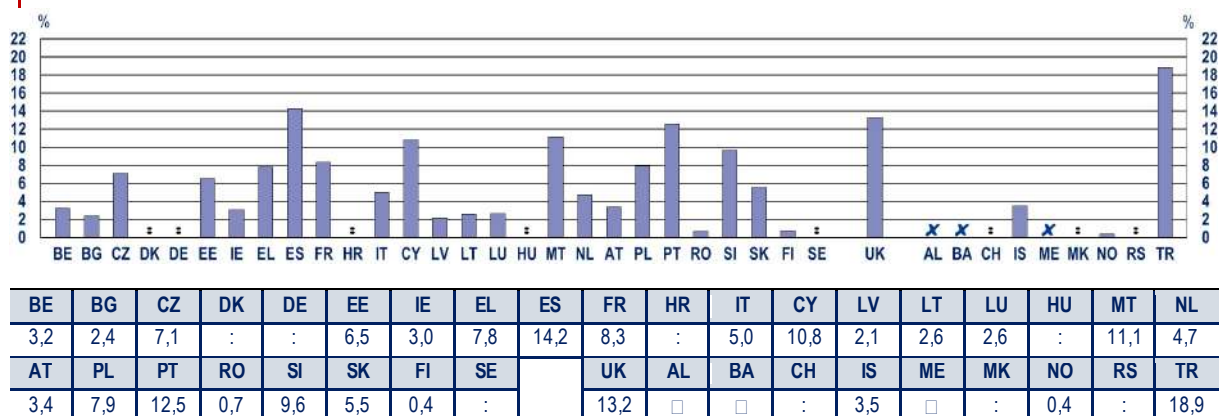
Veći postotak (privatnog) financiranja kućanstva znači da se relativno više privatno ulaže u obrazovanje na školskoj razini. Budući da je privatno ulaganje u obrazovanje rezultat roditeljskog dohotka, a ako veća privatna ulaganja pridonose boljem uspjehu učenika, onda su djeca iz obitelji nižega socioekonomskog statusa u nepovoljnom položaju. Stoga ako je svrha javno financiranog školovanja učiniti socioekonomski položaj učenika nevažnim kada je riječ o postignućima učenika, tada u teoriji veći postotak podrazumijeva to da je ta namjera ugrožena. Jednako tako, u zemljama u kojima je postotak visok pravičnost u obrazovanju može biti niska (uzimajući sve ostale čimbenike kao stalne).

²⁴ Osim ako nije drukčije navedeno, prosjek se u ovom poglavlju odnosi na srednju vrijednost. Za objašnjenje SKM-a vidi napomene uz sliku II.2.1.

²⁵ Vidi osobito sliku „Izdaci države po učeniku u osnovnoškolskom obrazovanju u odnosu na BDP po stanovniku, 2013.“, <https://ourworldindata.org/grapher/government-expenditure-per-primary-student-vs-gdp-per-capita?country=ESP~GBR~LVA~NLD~SWE~AUT~FIN~SVK~UKR~ALB> (preuzeto 12. lipnja 2020.).

²⁶ O relativnoj veličini privatnog sektora vidi poglavlje II.3.

Slika II.2.2.: Privatni (kućanski) izdaci kao postotak ukupnih javnih izdataka za obrazovanje (ISCED 1-3) 2016. godine (%)



Izvor: Izračuni Eurydicea na temelju Eurostata [educ_uae_fine02] i [educ_uae_fine03] (posljednji put ažurirano: 24. 2. 2020.).

Objašnjenje

Podaci se prikupljaju iz pokazatelja Eurostata [educ_uae_fine03] (neto izdaci kućanstava za obrazovanje na razini ISCED 1 – 3 u milijunima eura) i [educ_uae_fine02] (ukupni opći izdaci države za obrazovanje na razini ISCED 1 – 3 u milijunima eura) izraženi u postotnim stopama.

Izdaci kućanstava za obrazovanje na školskoj razini u prosjeku iznose 5,25 % javnih izdataka. To jasno pokazuje da roditeljska ulaganja u obrazovanje čine tek mali dio sredstava koja država izdvaja za tu svrhu. Drugim riječima, obrazovanje na školskoj razini u Europi uglavnom se financira javnim novcem.

Kao što pokazuje slika II.2.2., postoje znatne razlike među zemljama. Dok se u većini zemalja obrazovanje na školskoj razini uglavnom financira iz javnih izvora, u pojedinim je zemljama privatno financiranje značajno, iako nikad ne odgovara razinama javnog financiranja. Tako je u većini europskih zemalja (za koje su dostupni podaci) taj iznos manji od 10 %, a u pojedinima privatni izdaci za obrazovanje gotovo su zanemarivi. Tako je u Finskoj, Rumunjskoj i Norveškoj u kojima su (privatni) izdaci kućanstva manji od 1 %.

U šest obrazovnih sustava privatna sredstva imaju veću ulogu i iznose više od 10 % javnih izdataka. Uzlaznim redoslijedom riječ je o Cipru, Malti, Portugalu, Ujedinjenoj Kraljevini, Španjolskoj i Turskoj. Turska se ističe s najvećim udjelom privatnih izdataka s gotovo 19 % (vidi sliku II.2.2.). Istodobno, kao što je prikazano u sljedećem poglavlju (vidi sliku II.3.1.), Turska ima jedan od nižih postotaka učenika u privatnim školama (od 4,3 % u osnovnoškolskom obrazovanju do 5,2 % u nižem srednjoškolskom i 8,8 % u višem srednjoškolskom obrazovanju). Budući da nije tako u Španjolskoj, Cipru, Malti, Portugalu ili Ujedinjenoj Kraljevini, čini se kako visok udio privatnih izdataka u Turskoj mora biti uzrokovan nečim drugim od udjela učeničke populacije u privatnim školama. U svakom slučaju, to što su izdaci kućanstava relativno viši u svim tim zemljama (uključujući Tursku) može značiti da je pravičnost u obrazovanju usporedno niža. Empirijski odnos pravičnosti i udjela privatnih i javnih izdataka za obrazovanje razmatra se u III. dijelu.

II.3. DIFERENCIJACIJA I VRSTE ŠKOLA

Ključne spoznaje

Razmatranje vrsta škola iz različitih uglova pridonosi razumijevanju stupnja diferencijacije u europskim zemljama. Iako velika raznolikost škola može zadovoljiti različite potrebe učenika, ujedno može i povećati obrazovne nejednakosti. Stoga je važno postići ravnotežu između ciljeva zadovoljenja različitih potreba i pravičnosti u obrazovanju.

Većina europskih obrazovnih sustava nudi različite vrste škola kako bi se zadovoljile različite potrebe učenika. Diferencijacija se može temeljiti na upravljanju i financiranju (javni ili privatni sektor), kurikulumu (npr. škole koje nude različite posebne programe ili obrazovne smjerove) ili strukturnim obilježjima (različite vrste škola namijenjene su usporedno različitim dobnim skupinama ili razinama obrazovanja).

- Privatne škole, osobito one koje se plaćaju, mogu povećati socijalnu i obrazovnu segregaciju u obrazovnom sustavu, a time i nejednakost u obrazovanju. Istraživači, međutim, upućuju i na to da bi nejednakosti u obrazovanju mogle biti manje u sustavima s većim privatnim sektorima.
- Kurikularna diferencijacija prisutna je u polovici obrazovnih sustava obuhvaćenih ovim izvješćem. U pravilu, ako kurikularna diferencijacija počne na osnovnoškolskoj razini, onda se nastavlja na svim obrazovnim razinama.
- Samo devet obrazovnih sustava ima strukturnu diferencijaciju. No takav oblik diferencijacije ima važne posljedice na druga sustavna obilježja poput izbora škole, upisa u školu ili odabira smjera.

Iako ta obilježja obrazovnog sustava mogu biti međusobno neovisna, u stvarnosti su često međusobno povezana. S obzirom na to da privatne obrazovne ustanove često imaju veću autonomiju od javnih, diferencijacija između javnog i privatnog može pridonijeti većoj kurikularnoj diferencijaciji. Slične poveznice mogu se naći i između diferencijacije između javnog i privatnog i strukturne diferencijacije, iako u manjoj mjeri.

U svim obrazovnim sustavima učenici se međusobno razlikuju prema svojem položaju, iskustvima, sposobnostima i potrebama. Mnoge zemlje nastoje zadovoljiti te razlike uvođenjem diferencijacije u svoj obrazovni sustav. Diferencijacija se postiže razvrstavanjem učenika prema njihovoj sposobnosti, sklonosti ili drugim obilježjima. Učenici se mogu razvrstati unutar razreda, u različite razrede, škole ili školske programe/smjerove. Takve se skupine mogu temeljiti na vlastitu izboru (vidi poglavlje II.4.) ili selekciji (vidi poglavlje II.5.). Ipak, neovisno o osnovnom sustavu, važan učinak diferencijacije je taj što se učenici sličnih razina sposobnosti često okupljaju u istim školama ili unutar istih razreda (Parker i dr., 2016., str. 12).

U ovom se poglavlju razmatra diferencijacija s obzirom na vrste škola. Uvođenje raznolikosti u obrazovnu ponudu s većim brojem vrsta škola temelji se na pretpostavci da je obrazovanje kao tržište na kojemu povećana konkurencija može poboljšati uspjeh pružatelja usluga obrazovanja, a na kraju i ishode učenja, čime se povećava učinkovitost obrazovanja (Dumay i Dupriez, 2012.). Različite vrste škola mogu odgovarati različitim učenicima, stoga raznovrsna ponuda može rezultirati boljim obrazovnim mogućnostima za sve. Empirijski dokazi upućuju, međutim, i na to da diferencijacija i razne vrste škola često povećavaju učinak socioekonomskog položaja na postignuća učenika (Ammermuller, 2005., Strietholt i dr., 2019.). U visokodiferenciranim sustavima veće su razlike između postignuća učenika u višem i onih u nižem socioekonomskom položaju.

U tom se kontekstu u ovom poglavlju raspravlja o dostupnosti različitih vrsta škola u obrazovnim sustavima s obzirom na tri sastavnice²⁷:

- **diferencijacija između javnog i privatnog** – odnosi se na postojanje privatnih škola uz javne škole koje se razlikuju u svojim pravilima upravljanja
- **kurikularna diferencijacija** – prisutna je kada različite vrste škola mogu slijediti različite jezgrove kurikulume ili određene vrste škola mogu odstupati od jezgrovnih kurikuluma
- **strukturna diferencijacija** – odnosi se na različite modele osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja koji postoje usporedno unutar obrazovnog sustava. Kada je riječ o strukturnoj diferencijaciji, učenici se mogu upisati u različite vrste škola u različitoj dobi, što znači da različite skupine učenika prelaze iz jedne u drugu školu u različitoj dobi tijekom svojega školovanja.

II.3.1. Diferencijacija između javnog i privatnog

Diferencijacija između javnog i privatnog prisutna je kada obrazovni sustav obuhvaća privatne obrazovne ustanove koje imaju drukčije upravljačke strukture ili regulatorne okvire od onih u javnom sektoru. Javne škole nadziru i njima upravljaju javne obrazovne vlasti ili druga javna tijela²⁸, a privatne obrazovne ustanove nadziru i njima upravljaju privatna nevladina tijela²⁹. Zbog tih razlika između upravljačkih struktura mogu postojati znatne razlike između tih ustanova s obzirom na regulatorni okvir koji obuhvaća postupak upisa (vidi poglavlje II.5.), nastavni sadržaj, vrednovanje ili druga područja. Kada privatne škole ne podliježu istim propisima kao javne, one povećavaju obrazovni izbor. Prisutnost privatnih ustanova u obrazovnim sustavima povećava njihova obilježja nalik „tržišnim“.

Osim upravljanja, glavni izvori financiranja čine još jednu važnu razliku među obrazovnim ustanovama. Najvažnija razlika je da privatne ustanove mogu biti ovisne ili neovisne o državi prema tome primaju li više od 50 % svojih osnovnih sredstava iz javnih izvora³⁰. Dok ih nadziru i njima upravljaju privatna tijela, privatne ustanove koje financira država dobivaju najmanje 50 % svojih osnovnih sredstava (ili plaća za nastavničko osoblje) od države (UNESCO-UIS / OECD / Eurostat, 2018.). Zbog te financijske ovisnosti o državi privatne škole koje financira država obično se manje razlikuju od javnih škola s obzirom na regulatorni okvir od škola koje su potpuno financijski neovisne o državi. Unatoč tomu, i dalje postoje određene regulatorne razlike između javnih i privatnih škola koje financira država o kojima se raspravlja u II. dijelu.

Dokazi upućuju na složen odnos između pravičnosti u obrazovanju i diferencijacije između javnog i privatnog. S jedne strane, prisutnost privatnih škola u obrazovnom sustavu može povećati socijalnu i

²⁷ Četvrta sastavnica prema kojoj se vrste škola mogu razlikovati povezana je sa selektivnošću škola. Takva **selektivna diferencijacija** postoji kada se škole unutar istog sektora koje slijede isti kurikulum i djeluju unutar jedinstvene strukture i dalje razlikuju prema tome kako definiraju kriterije za upis. Jedan oblik selektivne diferencijacije je obrazovna selektivnost. Primjerice, obrazovno selektivne škole postoje u Ujedinjenoj Kraljevini (Engleska i Sjeverna Irska) – gimnazije – i Grčkoj – model eksperimentalnih gimnazija. Drugi oblik selektivne diferencijacije je selekcija koja se temelji na vjerskoj pripadnosti koju predstavljaju neke vrste javnih škola u Ujedinjenoj Kraljevini (vjerske škole u Engleskoj i Walesu te integrirane škole u Sjevernoj Irskoj). O selektivnoj diferencijaciji raspravljaće se u poglavlju II.5. o politikama upisa u školu.

²⁸ Ustanova se vodi kao javna ako je nadzire i njome upravlja 1) izravno javna obrazovna vlast ili agencija ili 2) izravno državna agencija ili upravno tijelo (vijeće, odbor i sl.) od kojih većinu članova imenuje javno tijelo ili ih bira javna podružnica (UNESCO-UIS, 2019.).

²⁹ Ustanova se vodi kao privatna ako je nadzire i njome upravlja privatno nevladino tijelo (npr. crkva, sindikat ili poslovno poduzeće, strana ili međunarodna agencija) ili se njezin upravni odbor sastoji uglavnom od članova koje nije odabrala javna agencija (UNESCO-UIS, 2019.).

³⁰ Pojmovi „ovisno o državi“ i „neovisno“ odnose se samo na stupanj ovisnosti privatne ustanove o financiranju iz državnih izvora te se ne odnose na upravljanje ili propise države. **Privatna obrazovna ustanova ovisna o državi** i ustanova je koja dobiva najmanje 50 % svojih osnovnih sredstava od državnih tijela ili ona čije nastavničko osoblje plaća državno tijelo – izravno ili putem države. **Privatna obrazovna ustanova neovisna o državi** i ustanova je koja dobiva manje od 50 % svojih osnovnih sredstava od državnih tijela ili ona čije nastavničko osoblje plaća državno tijelo – izravno ili putem države. (UNESCO-UIS / OECD / Eurostat, 2018., str. 26).

obrazovnu segregaciju, a time i nejednakosti u obrazovanju (Ammermuller, 2005., Bodovski i dr., 2017., vidi također poglavlje II.2.). Kao što je istaknuto u poglavlju II.2., usporedna istraživanja pokazala su da je učinak socioekonomskog položaja na postignuća u učenju veći u sustavima s višim razinama privatnih izdataka u udjelu ukupnih obrazovnih izdataka (Schütz, Ursprung i Wößmann, 2008.). Drugim riječima, veličina privatnih izdataka koje roditelji moraju dati (na primjer, u obliku školarina u privatnim školama) može negativno utjecati na pravičnost.

S druge strane, ako se promatra samo veličina privatnog sektora, bez obzira na udio privatnih izdataka, pokazuju se drukčiji rezultati. Istraživači su pronašli skroman negativan odnos između učinka socioekonomskog položaja na postignuća u učenju i udjela privatnih škola (Bodovski i dr., 2017., Schlicht, Stadelmann-Steffen i Freitag, 2010., Schütz, Ursprung i Wößmann, 2008.). Drugim riječima, nejednakosti u obrazovanju mogu biti manje u sustavima s većim privatnim sektorima. Jedno od mogućih objašnjenja tog odnosa je to da su u sustavima u kojima je udio privatnih obrazovnih ustanova visok te ustanove nisu sasvim neovisne nego ovise o državi pa su stoga razlike kad je riječ o javnom sektoru manje. (Schlicht, Stadelmann-Steffen i Freitag, 2010.).

Na slici II.3. 1. prikazan je udio učenika koji pohađaju privatne obrazovne ustanove u osnovnoškolskom, nižem i višem srednjoškolskom obrazovanju (ISCED 1 – 3) pri čemu se, ako je to moguće, razlikuje sektor koji je ovisan o državi i onaj koji nije. Kako je prikazano na slici, manje od 5 % učenika u osnovnoškolskom i nižem srednjoškolskom obrazovanju pohađa privatne ustanove u 18 obrazovnih sustava (u 13 obrazovnih sustava na višoj srednjoškolskoj razini). U tim zemljama privatni sektor ima zanemaru važnost, a najčešće ga čine privatne škole neovisne o državi³¹.

Javni sektor i dalje prevladava s više od 80 % učenika koji pohađaju javne škole u ostalih 14 obrazovnih sustava u osnovnoškolskom obrazovanju, odnosno 11 sustava u nižem te 15 sustava u višem srednjoškolskom obrazovanju. U tim se zemljama relativna važnost privatnih ustanova koje su ovisne o državi i onih koje nisu razlikuje. Dok na osnovnoškolskoj razini u većini obrazovnih sustava u ovoj skupini ima više učenika u privatnim ustanovama koje su neovisne o državi, to nije tako na srednjoškolskoj razini³².

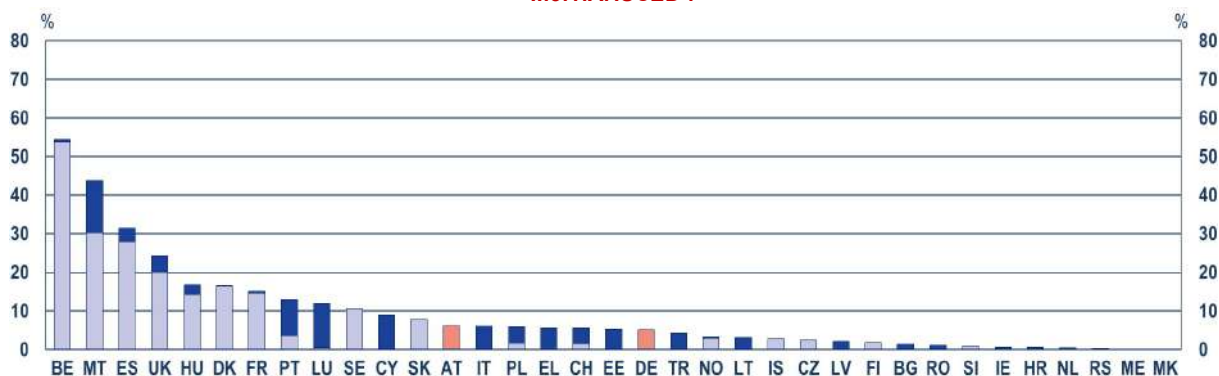
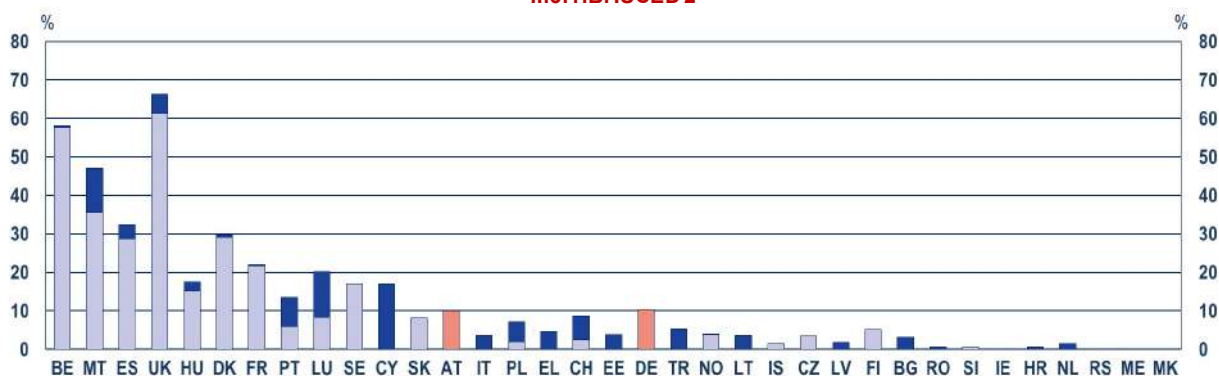
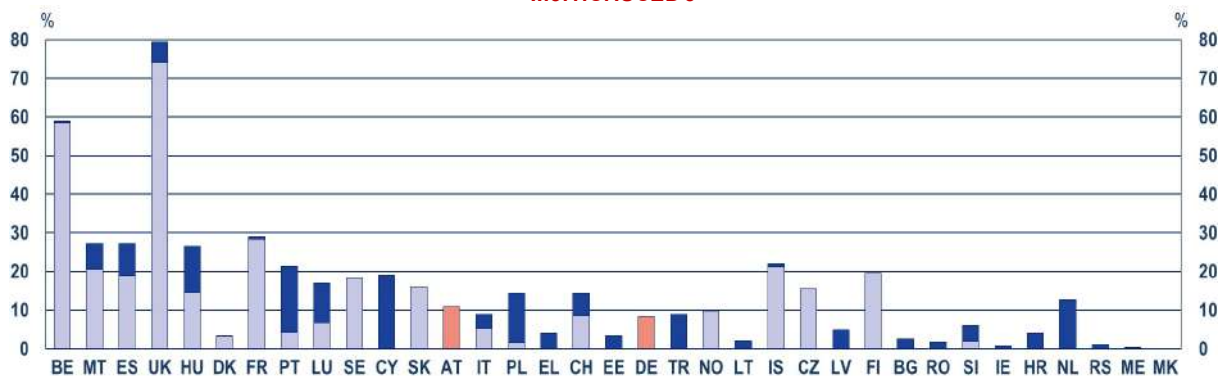
Naposljetku, u četiri zemlje udio učenika u javnim obrazovnim ustanovama manji je od 80 % u osnovnoškolskom obrazovanju. Udio privatnog sektora najveći je u Belgiji (gotovo 55 %), slijede Malta (44 %), Španjolska (otprilike 30 %) i Ujedinjena Kraljevina (otprilike 24 %). U sve četiri zemlje ustanove koje financira država prevladavaju u privatnom sektoru. U Belgiji je udio škola koje financira država manji od 1 %. Unutar ove skupine udio učenika u obrazovnim ustanovama koje ne financira država najveći je u Malti, veći od 13 %.

Relativna važnost privatnog sektora veća je u nižem i višem srednjoškolskom obrazovanju pa tako sedam, odnosno osam zemalja ima više od 20 % učenika u privatnim ustanovama. Razlike između osnovnoškolskog i nižega srednjoškolskog obrazovanja manje su izražene i premašuju 10 postotnih bodova samo u Danskoj i Ujedinjenoj Kraljevini, s manje učenika u javnim ustanovama u nižem srednjoškolskom obrazovanju. Razlika je najizraženija u Ujedinjenoj Kraljevini u kojoj manje od 25 % učenika pohađa privatne škole na osnovnoškolskoj razini, za razliku od 66 % na nižoj srednjoškolskoj razini³³.

³¹ Informacije o privatnim ustanovama koje financira država nisu dostupne za Njemačku.

³² Informacije o privatnim ustanovama koje financira država nisu dostupne za Austriju.

³³ Uglavnom je to posljedica razvoja akademija – javno financiranih neovisnih škola u Engleskoj. Program koji se primjenjivao na srednje škole od 2002. godine, a 2010. je proširen na osnovne škole, stim da se broj brzo povećava (za akademije vidi i odjeljak II.3.2.).

Slika II.3.1.: Udio učenika u privatnim obrazovnim ustanovama (ISCED 1 – 3) 2017. godine**II.3.1.A: ISCED 1****II.3.1.B: ISCED 2****II.3.1.C: ISCED 3**

Privatne obrazovne ustanove koje financira država

Privatne obrazovne ustanove koje ne financira država

Privatne obrazovne ustanove (zasebni podaci za ustanove koje financira država i one koje ne financira nisu dostupni zbog različitih definicija)

Izvor: Eurostat, [educ_uoe_enra01], posljednji put ažurirano: 2. 12. 2019.

ISCED 1	BE	MT	ES	UK	HU	DK	FR	PT	LU	SE	CY	SK	AT	IT	PL	EL	CH	EE
Financira država	53,7	30,3	27,8	20,0	14,2	16,4	14,5	3,5	0,3	10,5	(-)	7,7	:	0,0	1,6	(-)	1,5	(-)
Ne financira država	0,7	13,5	3,6	4,2	2,5	0,2	0,4	9,4	11,6	0,0	8,9	(-)	:	6,0	4,2	5,5	4,0	5,2
	DE	TR	NO	LT	IS	CZ	LV	FI	BG	RO	SI	IE	HR	NL	RS	ME	MK	
Financira država	:	(-)	3,0	(-)	2,8	2,4	(-)	1,8	(-)	0,0	0,9	0,0	(-)	(-)	(-)	0,0	0,0	
Ne financira država	:	4,3	0,4	3,2	0,0	(-)	2,1	(-)	1,3	1,1	0,0	0,6	0,5	0,4	0,2	0,0	0,0	
ISCED 2	BE	MT	ES	UK	HU	DK	FR	PT	LU	SE	CY	SK	AT	IT	PL	EL	CH	EE
Financira država	57,6	35,5	28,6	61,2	15,1	29,2	21,7	5,9	8,4	17,1	(-)	8,1	:	0,0	2,1	(-)	2,6	(-)
Ne financira država	0,5	11,5	3,7	5,2	2,5	0,6	0,4	7,6	11,9	0,0	17,0	(-)	:	3,6	5,1	4,6	6,0	3,8
	DE	TR	NO	LT	IS	CZ	LV	FI	BG	RO	SI	IE	HR	NL	RS	ME	MK	
Financira država	:	(-)	3,8	(-)	1,6	3,5	(-)	5,1	(-)	0,0	0,6	0,0	(-)	(-)	(-)	0,0	0,0	
Ne financira država	:	5,2	0,3	3,6	0,0	(-)	1,9	(-)	3,2	0,6	0,0	0,0	0,7	1,6	0,1	0,0	0,0	
ISCED 3	BE	MT	ES	UK	HU	DK	FR	PT	LU	SE	CY	SK	AT	IT	PL	EL	CH	EE
Financira država	58,5	20,6	18,9	74,1	14,6	3,2	28,3	4,2	6,7	18,3	(-)	16,0	:	5,2	1,7	(-)	8,5	(-)
Ne financira država	0,5	6,7	8,4	5,2	11,8	0,2	0,7	17,2	10,2	0,0	19,2	(-)	:	3,7	12,8	4,1	6,0	3,3
	DE	TR	NO	LT	IS	CZ	LV	FI	BG	RO	SI	IE	HR	NL	RS	ME	MK	
Financira država	:	(-)	9,7	(-)	21,1	15,5	(-)	19,6	(-)	0,0	1,9	0,0	(-)	(-)	(-)	0,0	0,0	
Ne financira država	:	8,8	0,0	2,2	0,9	(-)	4,8	(-)	2,6	1,7	4,2	0,6	4,1	12,6	1,2	0,4	0,0	

Izvor: Eurostat, [educ_uoe_enra01], posljednji put ažurirano: 2. 12. 2019.

Objašnjenje

Obrazovni sustavi poredani su prema udjelu učenika u privatnim obrazovnim ustanovama na razini ISCED 1.

Za dodatne informacije o privatnim obrazovnim ustanovama koje financira država vidi sliku II.4.3.

Napomene za pojedine zemlje

Njemačka i Austrija – Informacije o privatnim ustanovama koje financira država nisu dostupne u zbirci podataka UOE-a. No kako pokazuje slika II.4.3., privatne škole koje financira država postoje u objema zemljama.

Slovenija – Udio privatnih ustanova koje ne financira država razlikuje se svake godine zbog prirode financiranja privatnog obrazovanja. Sve privatne ustanove koje pružaju službeno priznate programe dobivaju 85 % troškova programa iz državnog proračuna. Država ne plaća kapitalna ulaganja u privatno obrazovanje, stoga se procjena o ovisnosti privatnih ustanova može razlikovati na godišnjoj razini ovisno o veličini kapitalnih ulaganja.

Albanija i Bosna i Hercegovina – Ne sudjeluju u prikupljanju podataka Eurostata.

Kada je riječ o razlikama između osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja (ISCED 3), situacija je složenija. Uglavnom, postotak učenika koji pohađa javne obrazovne ustanove obično je niži na višoj srednjoškolskoj razini nego na osnovnoškolskoj ili nižoj srednjoškolskoj razini. Razlike koje slijede ovaj model premašuju 10 postotnih bodova između osnovnoškolskog i višega srednjoškolskog obrazovanja u Češkoj, Francuskoj, Cipru, Nizozemskoj, Finskoj, Ujedinjenoj Kraljevini i Islandu. Najveća razlika postoji u Ujedinjenoj Kraljevini u kojoj gotovo 80 % učenika u višem srednjoškolskom obrazovanju polazi privatne obrazovne ustanove. Istodobno, javni sektor prevladava na višoj srednjoškolskoj razini u usporedbi s nižim razinama, a razlike premašuju 10 postotnih bodova između osnovnoškolske i više srednjoškolske razine u Danskoj i Malti.

II.3.2. Kurikularna diferencijacija

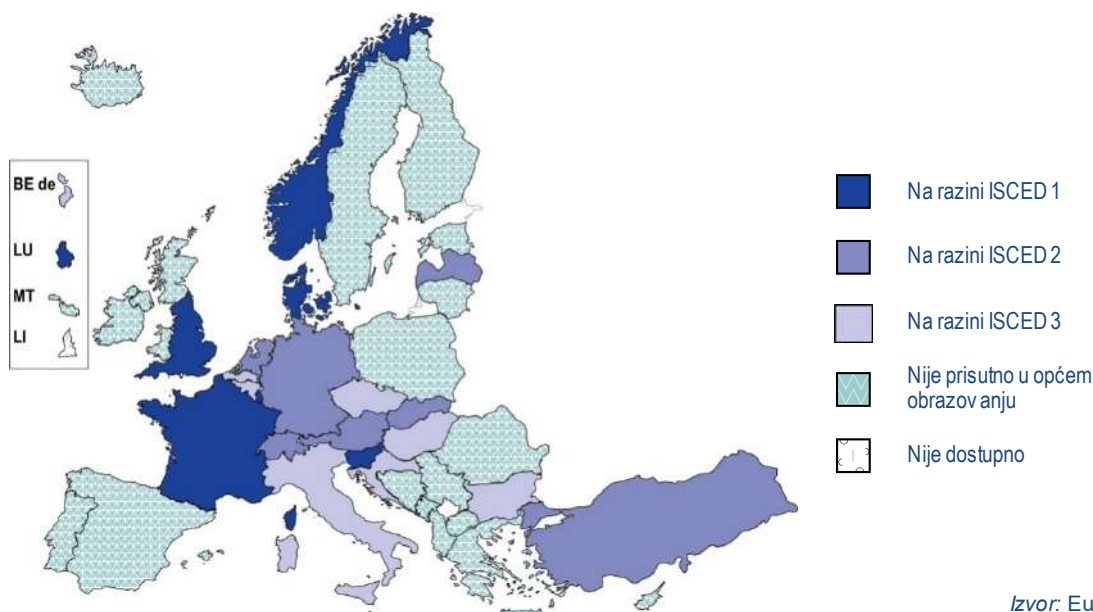
Osim diferencijacije između javnih i privatnih ustanova, obrazovni sustavi mogu se razlikovati i prema nastavnom sadržaju. Takve razlike obuhvaćene su konceptom kurikularne diferencijacije.

Kurikularna diferencijacija odnosi se na situaciju u kojoj različite vrste škola slijede različite kurikule na istoj obrazovnoj razini. Odabir smjera je (vidi poglavje II.6.) najpoznatiji oblik kurikulame diferencijacije, ali koncept kurikularne diferencijacije nije ograničen na diferencirane programe ili smjerove. To osobito uključuje razlike između različitih vrsta škola unutar istog obrazovnog smjera ako slijede različite kurikularne sadržaje i/ili imaju različit predviđeni (minimalan) broj nastavnih sati za isti kurikularni sadržaj.

S obzirom na to da se o odabiru smjera i razlikama između stručnih i općih programa detaljnije raspravlja u poglavlju II.6., ovaj je odjeljak ograničen na prikaz kurikularne diferencijacije unutar općeg obrazovanja, javnog i privatnog sektora koji financira država.

Na slici II.3.2. prikazana je primjena kurikularne diferencijacije u obrazovnim sustavima prema razinama ISCED-a. Kao što je prikazano na slici, kurikularna diferencijacija prisutna je u polovici obrazovnih sustava obuhvaćenih ovim izvješćem.

Slika II.3.2.: Kurikularna diferencijacija u općem obrazovanju (ISCED 1 – 3) 2018./2019. godine



Objašnjenje

Slika se odnosi i na javne i na privatne škole koje financira država.

Napomene za pojedine zemlje

Danska – U javnim školama na razini ISCED 3 ne postoji kurikularna diferencijacija.

Njemačka – Na razini ISCED 1 savezne pokrajine imaju vlastiti kurikulum, no unutar jedne pokrajine sve škole moraju slijediti isti kurikulum.

Ujedinjena Kraljevina (Engleska, Wales i Sjeverna Irska) – Na obrazovnoj razini 5 razine ISCED 3 (u dobi od 16 do 18/19 godina) ne postoji obavezan kurikulum.

Ujedinjena Kraljevina (Škotska) – Kurikulum za izvrsnost nacionalni je kurikulum za razine ISCED 0 – 3 koji postavlja samo smjernice o školskom kurikulumu. Lokalna vijeća i škole mjerodavne su za ono što se poučava u nastavi, a škole mogu same odlučivati o tome što poučavati, ali moraju uzeti u obzir nacionalne smjernice i savjete.

Švicarska – Na razini ISCED 1 jezične pokrajine imaju vlastiti kurikulum, ali unutar jezične pokrajine sve škole moraju slijediti isti kurikulum.

Uglavnom, ako je kurikularna diferencijacija prisutna na nižoj razini ISCED-a, ona se nastavlja tijekom daljnjega školskog obrazovanja. Na primjer, u obrazovnim sustavima s kurikularnom diferencijacijom na razini ISCED 1 (osnovnoškolsko obrazovanje) kurikularna diferencijacija sustavno je obilježje na razinama ISCED 2 i 3 (niže i više srednjoškolsko obrazovanje). Stoga se na slici prikazuje na kojoj razini ISCED-a počinje diferencijacija. Jedina je iznimka Danska u kojoj, iako različite vrste škola mogu slijediti različite kurikulume na razinama ISCED 1 i 2, nema kurikularne diferencijacije na razini ISCED 3.

Kurikularna diferencijacija počinje na osnovnoškolskoj razini u šest obrazovnih sustava: Danska, Francuska, Luksemburg, Slovenija, Ujedinjena Kraljevina (Engleska) i Norveška. U Danskoj, Sloveniji, Engleskoj i Norveškoj kurikularna diferencijacija prisutna je između javnih i privatnih škola koje financira država jer se privatnim školama koje financira država omogućava razvoj vlastitoga kurikuluma ili

obrazovnih programa. Dakako, tada se opseg kurikularne diferencijacije može razlikovati ovisno o relativnom udjelu privatnih ustanova koje financira država (vidi prethodni odjeljak).

U **Danskoj**, sve dok je obrazovanje koje pružaju „neovisne škole“ koje financira država u skladu s obrazovanjem u javnim školama i pruža učenicima jednake mogućnosti napredovanja u obrazovnom sustavu, neovisne škole mogu samostalno razvijati kurikule.

U **Ujedinjenoj Kraljevini (Engleska)** „akademije“ su privatne škole koje financira država i koje ne moraju slijediti nacionalni kurikulum, ali su dužne pružiti opsežan i uravnotežen kurikulum, uključujući mnogo obvezatnih predmeta. Akademije su prvo osnovane kao srednje škole, ali je 2010. godine program proširen i na osnovne škole.

U **Francuskoj** i **Luksemburgu** osnovni je izvor kurikularne diferencijacije prisutnost javnih škola (ili u **Francuskoj** i javnih i privatnih škola koje financira država) s različitim jezičnim ustrojima.

U **Francuskoj** međunarodne škole (ili međunarodni razredi unutar škola) nude obrazovne programe s pojačanim stranim jezikom sa 17 različitih jezika od osnovnoškolskog do srednjoškolskog obrazovanja.

Kurikularna diferencijacija koja počinje na razinama ISCED 2 i 3 često je povezana s odabirom smjera te su stoga razlike često definirane kao zasebni obrazovni smjerovi (vidi poglavlje II.6.). Te razlike mogu biti prisutne i u obrazovnim sustavima u kojima kurikularna diferencijacija počinje na osnovnoškolskoj razini. U tom se slučaju pojavljuju dodatne razlike na nižoj i/ili višoj srednjoškolskoj razini.

Osim relativne autonomije privatnih škola koje financira država, kurikularna diferencijacija u nižem i višem srednjoškolskom općem obrazovanju ima dva osnovna oblika. Prvo, u nekim obrazovnim sustavima srednjoškolske ustanove uglavnom se razlikuju u svojim posebnim programima. Drugo, razlike mogu biti u razini zahtjeva za poučavanjem ili učenjem u različitim vrstama obrazovnih ustanova.

U obrazovnim sustavima u kojima različite vrste srednjih škola pružaju različite posebne programe postoje zasebni obrazovni programi u kojima se osobito ističu određeni predmeti ili nastavna područja (društvene znanosti, jezici, matematika itd.). Takav oblik kurikularne diferencijacije prisutan je u Belgiji, Bugarskoj, Češkoj, Hrvatskoj, Italiji, Letoniji, Norveškoj i Turskoj.

U **Hrvatskoj** obrazovne ustanove na višoj srednjoškolskoj razini (*gimnazije*) mogu biti opće ili specijalizirane. Postoji pet vrsta općih programa na višoj srednjoškolskoj razini, koji se razlikuju prema broju nastavnih sati dodijeljenih određenim predmetima: opće više srednjoškolsko obrazovanje (osnovno) (*opća gimnazija*) te opće više srednjoškolsko obrazovanje usmjereno prema jezicima (*jezična gimnazija*), klasičnim jezicima (*klasična gimnazija*), prirodoslovlju i matematici (*prirodoslovno-matematička gimnazija*) te prirodoslovlju (*prirodoslovna gimnazija*).

Slično tomu, u **Italiji** ima šest glavnih vrsta ustanova na višoj srednjoškolskoj razini (*liceo*) specijaliziranih za sljedeća područja: umjetnost (*Liceo artistico*), klasični smjer (*Liceo classico*), matematiku i prirodoslovlje (*Liceo scientifico*), jezike (*Liceo linguistico*), glazbu i ples (*Liceo musicale e coreutico*) te humanističke znanosti (*Liceo delle scienze umane*). Neke od tih vrsta škola imaju dodatne posebne programe (npr. *Liceo economico-sociale* unutar *Liceo delle scienze umane*).

Za razlike u razini zahtjeva za poučavanjem ili učenjem u različitim vrstama obrazovnih ustanova uobičajeni su primjeri hijerarhijski uređenih općih obrazovnih smjerova u Njemačkoj, Nizozemskoj, Austriji ili Švicarskoj (vidi i poglavlje II.6.). No i drugi obrazovni sustavi primjenjuju slična organizacijska načela (npr. Češka, Francuska, Luksemburg, Mađarska ili Slovačka). Različitim obrazovnim programima koje nude različite vrste škola mogu se steći, iako ne nužno, različite kvalifikacije na višoj srednjoškolskoj razini u ovom slučaju.

U **Njemačkoj** na nižoj i višoj srednjoškolskoj razini nakon završetka obrazovnih programa koje nude određene vrste škola učenici stječu određene svjedodžbe. Tradicionalno su te vrste škola *Hauptschule*, *Realschule* i *Gymnasium*. U gimnaziji se najviše traži akademsko znanje iz pojedinih predmeta. Nadalje, u većini saveznih pokrajina postoje zajedničke ili integrirane srednje škole. Zajednička srednja škola (*kooperative Gesamtschule*) okuplja obrazovne programe *Hauptschule*, *Realschule* i *Gymnasium* u jednu pedagošku i organizacijsku cjelinu. Integrirana srednja škola (*integritete Gesamtschule*) pedagoška je i organizacijska cjelina koja obuhvaća tri obrazovna programa niže srednjoškolske razine u kojoj učenici u svim tri obrazovna programa pohađaju istu nastavu.

Škole koje nude više obrazovnih smjerova (*Schularten mit mehreren Bildungsgängen*) okupljaju dva ili tri obrazovna programa u jednu cjelinu.

U **Francuskoj** postoje dva obrazovna programa u višem općem srednjoškolskom obrazovanju koji postoje u različitim vrstama škola ili unutar iste škole (*Lycée général et technologique*).

U **Austriji** postoje dvije osnovne vrste škola na nižoj srednjoškolskoj razini (ISCED 2), nova srednja škola (*Neue Mittelschule*) i niža srednja škola (*Allgemeinbildende Höhere Schule*).

II.3.3. Strukturna diferencijacija

Strukturna diferencijacija odnosi se na obilježje obrazovnih sustava u kojima se učenici mogu upisati u zasebne vrste škola u različitoj dobi iako se te škole ne razlikuju nužno u kurikulumu koji slijede. U tim slučajevima ne prelaze svi učenici istodobno iz jedne škole u drugu (npr. na kraju osnovnoškolskog ili nižeg srednjoškolskog obrazovanja), nego u različitoj dobi ovisno o vrsti škole u koju se žele upisati. To znači da u obrazovnom sustavu usporedno postoje različite obrazovne ustanove koje prate različite modele osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja. Stoga se može smatrati da strukturna diferencijacija ima usporedne ili alternativne obrazovne strukture.

Strukturna diferencijacija je pojam koji obuhvaća prilično različite ustroje u ustanovi. Slika II.3.3. prikazuje sve obrazovne sustave s usporednim obrazovnim strukturama, a razlike među njima temelje se na određenim razinama ISCED-a. Strukturna diferencijacija nije uobičajena u Europi. Ona je prisutna u manje od četvrtine obrazovnih sustava obuhvaćenih ovim izvješćem.

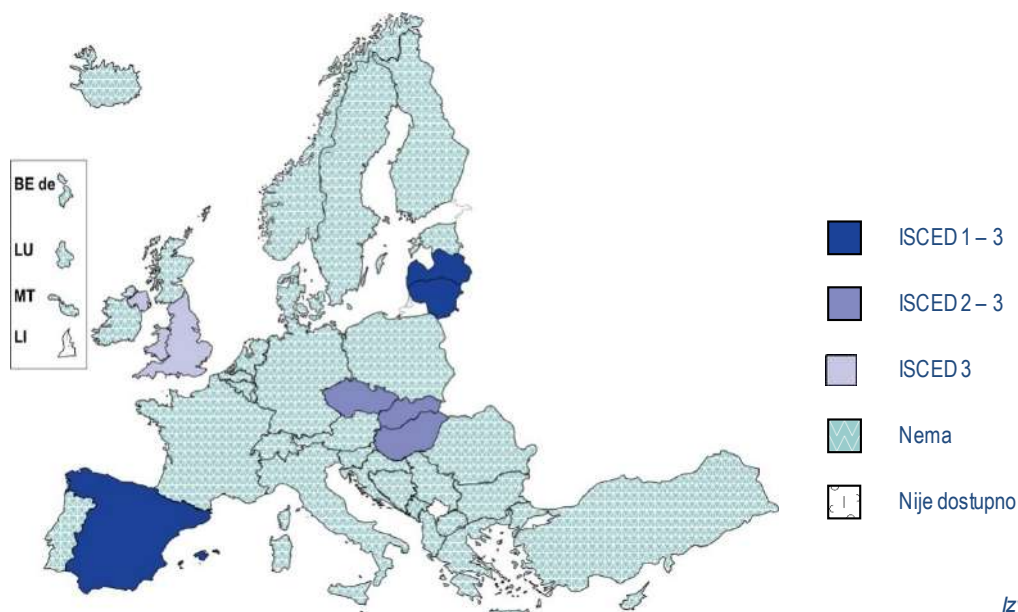
Tri obrazovna sustava strukturno se razlikuju na razinama ISCED 1 – 3: Španjolska, Letonija i Litva. U Španjolskoj obično postoje zasebne osnovne (ISCED 1) i srednje škole (ISCED 2 i 3 zajedno), ali pojedine autonomne zajednice različito organiziraju svoj obrazovni sustav. Usto, postoje i razlike unutar autonomnih zajednica jer privatne škole koje financira država mogu ponuditi alternativne strukture (npr. integriranu sredinu za razine ISCED 1 – 3).

U zajednici Navarra postoje zasebne škole koje kombiniraju razinu ISCED 1 i prvi i drugi razred na razini ISCED 2 ili razinu ISCED 2 i prvi razred na razini ISCED 3 (obvezatno srednjoškolsko obrazovanje). U zajednici Castilla-La Mancha postoje škole koje kombiniraju obrazovanje na razinama ISCED 1, ISCED 2 i prvi razred na razini ISCED 3 (obvezatno srednjoškolsko obrazovanje).

U Letoniji i Litvi usporedne strukture pojavljuju se od osnovnoškolskog obrazovanja nadalje. U tim obrazovnim sustavima i osnovne i srednje škole mogu nuditi programe različitih duljina, obuhvaćajući jednu razinu obrazovanja ili kombinirajući različite razine ili školske godine od razine ISCED 1 do 3.

U **Letoniji** se osnovni obrazovni program može provoditi na dva načina. Učenici mogu upisati šestogodišnju osnovnu školu (*sākumskola*), koja pruža obrazovni program samo za razinu ISCED 1, a zatim prijeći u šestogodišnju gimnaziju na razini ISCED 2 i 3. Alternativno, osnovne škole (*pamatskola*) kombinirane su osnovne i niže srednje škole (ISCED 1 i 2) nakon čega slijede tri godine srednje škole (*vidusskola*).

U **Litvi** se osnovno obrazovanje (ISCED 1) može pružiti u zasebnim osnovnim školama (*pradinė mokykla*), u školama koje kombiniraju ISCED 1 s dijelom ISCED 2 (*progimnazija*) ili u osnovnim integriranim školama za ISCED 1 i 2 (*pagrindinė mokykla*). Učenici imaju različite mogućnosti prelaska iz tih škola u gimnaziju, koja pruža više srednjoškolsko obrazovanje uglavnom zajedno s nižim srednjoškolskim obrazovanjem. *Progimnazija* se uglavnom nalazi u gradovima, a *pagrindinė mokykla* je češća u ruralnim područjima (ŠMSM, 2019., str. 18).

Slika II.3.3.: Usporedne obrazovne strukture u općem obrazovanju (ISCED 1 – 3) 2018./2019. godine**Objašnjenje**

Slika se odnosi i na javne i na privatne škole koje financira država.

Napomena za pojedinu zemlju

Švicarska – U nekoliko kantona učenici mogu upisati *Baccalauréat* škole (*gymnasiale Maturitätsschule*) u različito doba neposredno nakon završetka razine ISCED 1 ili tijekom razine ISCED 2.

Strukturna diferencijacija na nižoj i višoj razini srednjoškolskog obrazovanja obilježje je obrazovnih sustava Češke, Mađarske i Slovačke. U tim sustavima osnovnoškolsko obrazovanje provodi se u integriranim školama za razine ISCED 1 i 2, a srednje škole mogu imati različite organizacijske oblike. Tako učenici mogu napustiti integriranu školu u različito doba – prije, tijekom ili nakon završetka razine ISCED 2 ovisno o tome jesu li upisani u osmogodišnje, šestogodišnje ili četverogodišnje srednje škole (gimnazije)³⁴.

Naposljetku, u Ujedinjenoj Kraljevini (Engleska, Wales i Sjeverna Irska) strukturna diferencijacija prisutna je samo na višoj srednjoškolskoj razini nakon završetka obvezatnog obrazovanja. U tim sustavima za drugi dio razine ISCED 3 („razina 5“) učenici mogu ostati u svojoj srednjoj školi ili je napustiti i upisati se u privatne ustanove koje financira država poput više srednje škole (u Engleskoj) ili srednje škole za daljnje obrazovanje.

Ovi obrasci strukturne diferencijacije utječu na druga obilježja obrazovnih sustava poput izbora škole, upisa i selektivnosti ili odabira smjera. Stoga, zajedno s drugim oblicima diferencijacije, mogu znatno utjecati na pravičnost. Poglavlja koja slijede pružit će više detalja o tome kako postojanje različitih vrsta škola može utjecati na strukturu obrazovnih sustava te na razinu pravičnosti.

³⁴ Postoji osmogodišnja (ISCED 2+3), šestogodišnja (dijelovi ISCED 2 + ISCED 3) i četverogodišnja (ISCED 3) gimnazija (*gymnázium/gimnázium*) u Češkoj i Mađarskoj, a u Slovačkoj osmogodišnja gimnazija (dijelovi ISCED 2 + ISCED 3) postoji usporedno s četverogodišnjom gimnazijom (ISCED 3).

II.4. POLITIKE IZBORA ŠKOLE

Ključne spoznaje

Sloboda u izboru određene škole omogućava obiteljima da osiguraju svojoj djeci najbolje obrazovanje. Istraživanje, međutim, pokazuje da slobodan izbor škole može rezultirati većom stratifikacijom u školama s obzirom na socioekonomski položaj i sposobnosti, s posljedicama za učinkovitost obrazovanja i pravičnost u ishodima.

- Državne vlasti u tri četvrtine zemalja nastoje ograničiti izbor škole u osnovnoškolskom obrazovanju raspodjelom učenika, barem isprva, u javne škole prema njihovu mjestu stanovanja. U 10 zemalja obitelji mogu odbiti dodijeljenu osnovnu školu samo pod određenim uvjetima – na primjer, ako je u blizini druge škole dostupna skrb za djecu nakon škole ili ako izbor druge škole ne utječe negativno na socijalni sastav ili upis u dodijeljenu ili izabranu školu. Osim toga, u drugih 19 obrazovnih sustava obitelji je dopušteno izabrati drugu javnu osnovnu školu bez ikakvih ograničenja, čime se omogućava slobodan izbor aktivnim i upućenim roditeljima.
- U polovici zemalja s prvobitnom raspodjelom učenika prema mjestu stanovanja u javnom sektoru za privatne škole koje financira država i/ili određene vrste javnih škola vrijede različita pravila. Te vrste škola imaju različito upisno područje ili su izuzete od raspodjele učenika prema mjestu stanovanja i obično mogu upisati učenike iz bilo kojeg mjesta u zemlji.
- U mnogim je zemljama na nižoj srednjoškolskoj razini slobodniji izbor škole nego na osnovnoškolskoj razini. Na višoj srednjoškolskoj razini većina zemalja primjenjuje politike slobodnog izbora škole.
- U mnogim zemalja s općim slobodnim izborom i/ili različitim vrstama škola na osnovnoškolskoj i nižoj srednjoškolskoj razini država informira djecu i roditelje kako bi im olakšala informirani izbor.

U Europi je utvrđeno pet vrsta sustava izbora škole prema sličnim politikama u osnovnoškolskom i nižem srednjoškolskom obrazovanju:

1. sustavi u kojima se učenici raspoređuju po školama prema mjestu stanovanja te gdje postoji mogućnost izbora druge škole samo pod određenim uvjetima. Nema državnog sustava informiranja za potporu izbora druge škole.
2. sustavi u kojima se učenici raspoređuju po školama prema mjestu stanovanja te gdje postoji mogućnost izbora druge javne škole samo pod određenim uvjetima, ali se uvjeti ne primjenjuju na privatne škole koje financira država i određene vrste javnih škola. U većini tih sustava ne postoji državni sustav informiranja za potporu izbora druge škole.
3. sustavi u kojima se učenici raspoređuju po školama prema mjestu stanovanja, ali nema uvjeta kod izbora druge škole. Ista pravila primjenjuju se na sve javne i privatne škole koje financira država. Obično nema dostupnih informacija države za potporu izbora škole.
4. sustavi u kojima se učenici raspoređuju po školama prema mjestu stanovanja, ali nema uvjeta pri izboru druge škole. Privatne škole koje financira država i pojedine vrste javnih škola nisu dužne rasporediti učenike prema mjestu stanovanja ili u tome imaju drukčija pravila. Informacije države javno su dostupne kako bi poduprla izbor škole.
5. sustavi u kojima postoji opća sloboda izbora škole te, u većini sustava, država objavljuje informacije kako bi poduprla izbor škole.

Izbor škole odnosi se na politike koje omogućavaju obiteljima da odlučuju o tome koju će obrazovnu ustanovu pohađati njihovo dijete. S jedne strane, postoje obrazovni sustavi u kojima nema izbora te učenici moraju pohađati školu najbližu njihovu domu. S druge strane, postoje sustavi u kojima obitelji mogu birati bilo koju školu u obrazovnom sustavu. Zapravo, većina obrazovnih sustava nalazi se između

tih dviju krajnosti te nude obiteljima više ili manje slobode u izboru odgovarajuće škole. Stupanj izbora zapravo ovisi o uvjetima koje određuju obrazovne vlasti, ali i o mnogim drugim čimbenicima. To uključuje broj i vrste škola dostupnih u obrazovnom sustavu (vidi poglavlje II.3.), informacije dostupne roditeljima o njihovim pravima i ponuđenim mogućnostima (vidi sliku II.4.4.), politike upisa u školu koje su na snazi (vidi poglavlje II.5.) i ostale politike koje se odnose na, primjerice, financiranje, obrazovnu potporu i prijevoz (vidi poglavlja II.10. – 12.).

Jedan od glavnih obrazloženja za izbor škole je taj da roditelji imaju pravo birati najbolje obrazovanje za svoju djecu. Drugi je taj što stvara konkurenciju među školama u privlačenju učenika, a konkurencija unaprjeđuje kvalitetu obrazovanja. Poboljšana kvaliteta škole stoga će rezultirati boljim obrazovnim ishodima. Zagovornici izbora škole također ističu kako to stvara bolje mogućnosti za sve učenike jer zajedno sa svojim obiteljima mogu izabrati obrazovanje koje odgovara njihovim potrebama i željama. Sa stajališta pravičnosti, tvrdi se da učenici u nepovoljnom socioekonomskom položaju nemaju ograničenje mjesta stanovanja tako što mogu birati škole izvan vlastite (često nepovoljne) četvrti. Neki, međutim, osporavaju takvu učinkovitost i povećanje pravičnosti za koje se smatra kako je rezultat izbora škole. Ističe se kako ne mogu svi roditelji i učenici jednako iskoristiti pravo izbora škole (Burgess i Briggs, 2010.), što može pridonijeti razvrstavanju visoko sposobnih učenika i onih u povoljnom socioekonomskom položaju u pojedine škole te obrazovnom i socijalnom segregacijom slabijih i socioekonomski ugroženih učenika (Musset, 2012., Wilson i Bridge, 2019.).

Istraživanja pokazuju da, kada se omogući izbor škole, ne biraju svi roditelji i učenici školu aktivno. Oni, pak, koji to čine, uglavnom se ubrajaju u obitelji u boljem socioekonomskom položaju koje imaju više informacija o dostupnim mogućnostima. Izbor samo neznatno povećava mogućnosti za učenike koji se suočavaju s financijskim ograničenjima, ograničenjima mjesta stanovanja, prijevoza i informiranja (Cornelisz, 2017., Echazarra i Radinger, 2019.). Na primjer, izbor škole može biti vrlo ograničen ili uopće ne postojati za učenike koji žive u udaljenim područjima s jednom školom, dok su ostale škole udaljene i nalaze se u većim naseljima. Slično tome, učenici koji žive u teškim socioekonomskim uvjetima možda nemaju sredstva – vrijeme ili novac – za izbor škole koja se nalazi izvan njihove četvrti.

Roditelji često biraju bolje srednje škole. Osim toga, ponašanje roditelja i učenika otkriva i sklonost izboru škole koju polaze vršnjaci iz sličnoga ili boljeg socioekonomskog statusa (od vršnjaka iz škola u njihovoj četvrti) (Butler i van Zanten, 2007., Rowe E. i Lubienski C., 2017., Wouters i dr., 2018.). Na taj način slobodan izbor škole može potaknuti razvrstavanje prema sposobnosti (Seppanen, 2003., Soderstrom i Usitalo, 2010.) i socioekonomskom položaju (OECD, 2016b).

Učinak izbora škole na razvrstavanje učenika također je važan jer sastav škole (osobito „činak vršnjaka“) utječe na uspjeh u obrazovanju (Gibbons S. i dr., 2006.). Empirijski podaci iz istraživanja PISA 2018. (OECD, 2019b) također pokazuju da je u obrazovnim sustavima u kojima su škole manje socijalno raznolike jača veza između uspjeha u obrazovanju učenika i njihova socioekonomskog statusa. Manja raznolikost u školama pogoduje učenicima u boljem socioekonomskom položaju jer se čini da je manja socijalna raznolikost neznatno povezana s boljim uspjehom učenika u boljem socioekonomskom položaju i slabijim uspjehom za učenike u nepovoljnom položaju (OECD, 2019c). Usto, istraživanja PISA 2015. te druga obrazovna istraživanja upućuju na to da razvrstavanje učenika visoke sposobnosti i boljega socioekonomskog položaja osobito negativno utječe na uspjeh učenika u školama u nepovoljnom položaju (OECD, 2019c) (vidi i poglavlje II.10.).

Empirijski dokazi o učincima socijalne povezanosti izbora škole ograničeni su. Izbor škole svojim učinkom na pravičnost i uključenost roditelja može pridonijeti socijalnoj povezanosti kada okuplja učenike i obitelji iz različitih socioekonomskih položaja. No stratificirana učenička populacija u školama koja je rezultat politika izbora škole u stvarnosti (Philips i dr., 2014.) upućuje na to da će izbor škole

vjerojatno pridonijeti privatnoj koristi od obrazovanja i to na štetu njegovih socijalnih ciljeva (Cornelisz, 2017.). Razvrstavanje učenika u škole prema sposobnosti ili socijalnom statusu može negativno utjecati i na učinkovitost i na pravičnost u obrazovnom sustavu (OECD, 2019c).

Učinak politika izbora škole, uključujući njihove učinke razvrstavanja, pod utjecajem je nekoliko čimbenika. To uključuje financiranje škola i sve financijske poticaje za potporu izbora škole, važeće propise i usluge potpore dostupne školama (Ladd, 2002., Levin, 2009.). Primjerice, politike izbora kojima se podupiru učenici u nepovoljnom položaju i učenici sa slabijim postignućima mogu unaprijediti pravičnost (Hanushek, 2003.). Usto, na učinak izbora škole znatno utječu i povezane politike poput postojanja privatnih škola ili različitih vrsta javnih škola (vidi poglavlje II.3.). Ostali važni čimbenici su informacije dostupne roditeljima o školskoj ponudi, uvjetima i postupcima uključenima u izbor škole te politike kojima se utvrđuje mogu li škole odabrati učenike i na koji način (vidi poglavlje II.5.).

Svrha je ovog poglavlja istražiti pojedine od tih politika koje se odnose na izbor škole u europskim obrazovnim sustavima. Konkretno se razmatra:

- raspoređuju li se učenici, barem isprva, po školama prema mjestu stanovanja ili mogu li obitelji slobodno izabrati školu te, u slučaju prvobitne raspodjele prema mjestu stanovanja, postoji li mogućnost izbora druge javne škole
- politike izbora u odnosu na različite vrste škola, uključujući privatne škole koje financira država
- dostupnost informacija o izboru škole.

II.4.1. Slobodan izbor škole i upis prema kriteriju mjesta stanovanja

Dva čimbenika koja treba uzeti u obzir pri procjeni slobode obitelji da izaberu školu jesu:

- učenici se raspoređuju u određenu školu, ali se mogu odlučiti i za drugu školu
- obitelji mogu ili moraju odabrati školu.

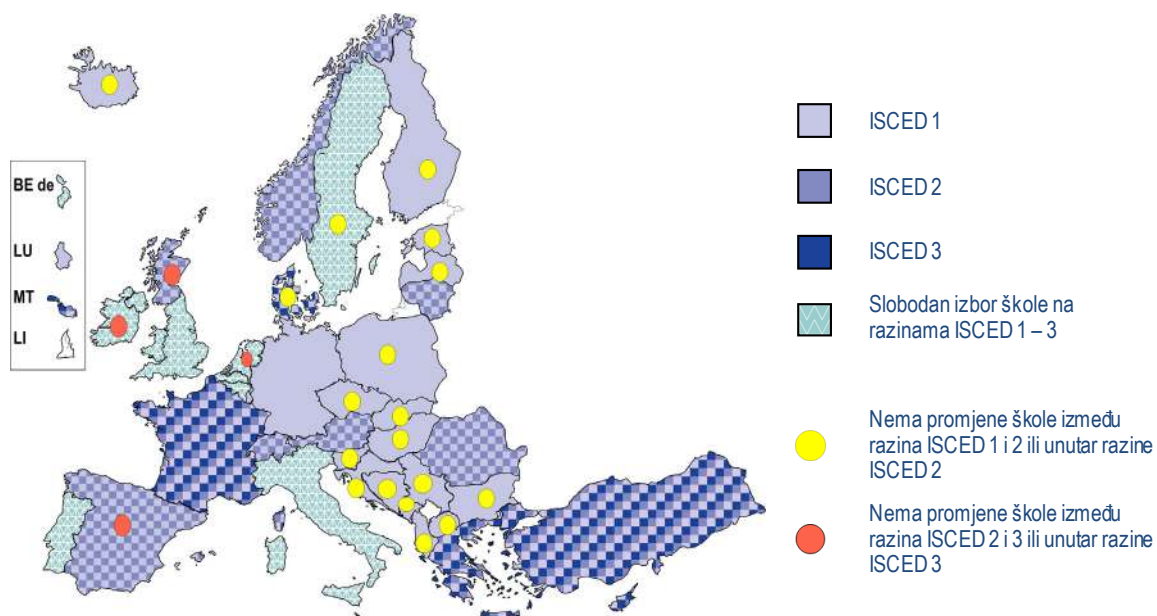
U većini zemalja učenici se obično upisuju u školu najbližu njihovom domu. U javnom obrazovanju i dalje prevladava raspodjela učenika po školama prema kriteriju mjesta stanovanja. Katkad je za školu određeno upisno područje, odnosno područje unutar kojeg škola mora upisati djecu s mjestom stanovanja u tom području ili im dati prednost pri upisu kod prvog upisa u školu ili prelasku s jedne razine obrazovanja na drugu. Uspostava upisnih područja može biti povezana s planiranjem sredstava školske mreže, a može težiti i omogućivanju socioekonomske raznolikosti učeničke populacije u školama (vidi poglavlje II.10.1.).

Istraživanja upućuju na određene zaključke s obzirom na upis učenika prema mjestu stanovanja:

- to rezultira manjim razvrstavanjem prema sposobnosti ili socioekonomskom položaju. Također je široko poznato da uspostava i prilagodba upisnih područja može pomoći u omogućavanju socioekonomske raznolikosti učeničke populacije u lokalnim školama
- ne pomaže u rješavanju problema socioekonomske segregacije koja se javlja u školama koje se nalaze u segregirana četvrtima velikih gradova ili siromašnim ruralnim naseljima
- ne sprječava bogate obitelji da odaberu određenu školu jer se mogu preseliti u željeno upisno područje ili dati kućnu adresu u upisnom području. Preseljenje obitelji s visokim socioekonomskim statusom u takva upisna područja povećava cijene nekretnina te može s vremenom istisnuti obitelji s nižim socioekonomskim položajem (Leech i Campos, 2003.).

Slika II.4.1. prikazuje obrazovne sustave u kojima su učenici raspoređeni u javnu školu, barem isprva, prema geografskim kriterijima/kriterijima mjesta stanovanja, na osnovnoškolskoj, nižoj i višoj srednjoškolskoj razini. Primjenjuje se samo na djecu i mlade koji se upisuju u školu prvi put ili prelaze u školu na sljedećoj razini u uobičajeno vrijeme ili u određenim zemljama, pri prelasku iz određenog razreda u sljedeći razred unutar obrazovne razine. Ova slika prikazuje politike primjenjive na javne škole koje u obrazovni sustav upisuju najviše djece na određenoj razini obrazovanja. Ako se na druge vrste javnih i privatnih škola koje financira država primjenjuju drukčija pravila, ona su prikazana na slici II.4.3.

Slika II.4.1.: Raspodjela učenika u javne škole prema geografskim kriterijima/kriterijima mjesta stanovanja (ISCED 1 – 3) 2018./2019. godine



Izvor: Eurydice

Objašnjenje

Na slici su prikazani obrazovni sustavi u kojima se prema propisima/preporukama države učenici barem isprva raspoređuju u javnu školu prema kriteriju mjesta stanovanja (njihove kućne adrese). Prva raspodjela znači da su učenici raspoređeni u tu školu, ali roditelji/učenici mogu izabrati drugu školu pod uvjetima koje određuje mjerodavno tijelo.

U većini obrazovnih sustava učenici mijenjaju školu kada prelaze iz osnovnoškolskog u niže srednjoškolsko obrazovanje ili tijekom nižega srednjoškolskog obrazovanja i/ili prelaze iz nižega u više srednjoškolsko obrazovanje ili tijekom višega srednjoškolskog obrazovanja. U pojedinim zemljama to nije slučaj zbog strukture obrazovnog sustava pa žute i narančaste točkice prikazuju da obično nema promjene na određenoj razini.

Napomene za pojedine zemlje

Malta – Podaci se odnose na obvezatno obrazovanje na razini ISCED 3. Učenici mogu izabrati školu kada se upisuju u neobvezatno više srednjoškolsko obrazovanje.

Češka, Mađarska, Letonija i Slovačka – U tim zemljama usporedne strukture (vidi sliku II.3.3.) postoje od početka nižega srednjoškolskog obrazovanja. Većina učenika ne mijenja školu pri prelasku s razine ISCED 1 na razinu ISCED 2 (integrirano osnovnoškolsko i niže srednjoškolsko obrazovanje). No pojedini učenici koji odluče pohađati drugu vrstu škole na razini ISCED 2 mijenjaju školu. Vidi objašnjenje (slika II.4.3.).

Španjolska – Većina učenika ne mijenja školu pri prelasku iz nižih u više (neobvezatne) razrede srednjih škola jer one nude različite obrazovne programe/smjerove. Učenici, međutim, mogu promijeniti školu. U tom slučaju moraju proći postupak redovitog upisa (vidi poglavlje II.5.).

Ujedinjena Kraljevina (Engleska, Wales i Sjeverna Irska) – Učenici ne mijenjaju školu kada prelaze s razine ISCED 2 na ISCED 3, ali se može promijeniti škola unutar razine ISCED 3 – s razine 4 na razinu 5 (nakon obvezatnog obrazovanja).

Švicarska – Na višoj srednjoškolskoj razini slobodan izbor škole je ograničen, uz moguće iznimke, unutar kantona.

U većini europskih obrazovnih sustava učenici se na osnovnoškolskoj razini raspoređuju, barem isprva, u osnovne škole prema kriteriju mjesta stanovanja. No u 11 sustava (sve zajednice u Belgiji te u Irskoj, Italiji, Nizozemskoj, Portugalu, Švedskoj i Ujedinjenoj Kraljevini – Engleskoj, Walesu i Sjevernoj Irskoj) roditelji imaju pravo ili moraju odabrati (javnu ili privatnu) školu na osnovnoškolskoj, nižoj i višoj srednjoškolskoj razini. Kriterijima za upis, međutim, utvrđuje se škola u koju se dijete naposljetku upisuje (vidi poglavlje II.5. o politikama upisa u školu).

Na nižoj srednjoškolskoj razini manje zemalja primjenjuje kriterij raspodjele prema mjestu stanovanja nego na osnovnoškolskoj razini. Integrirano osnovno i niže srednjoškolsko obrazovanje ima 18 obrazovnih sustava, što znači da većina učenika obično ne mijenja školu pri prelasku s osnovnoškolskoga na niže srednjoškolsko obrazovanje ili tijekom nižega srednjoškolskog obrazovanja (označeni su žutim točkicama na slici II.4.1.). Od 24 obrazovna sustava u kojima učenici obično mijenjaju školu u samo njih 12 učenici su raspoređeni, za početak, u školu prema mjestu stanovanja. U ostalim zemljama (u Njemačkoj i Luksemburgu, osim sustava spomenutih na osnovnoškolskoj razini) roditelji i učenici mogu birati nižu srednju školu.

Na višoj srednjoškolskoj razini obitelji mogu slobodno izabrati školu u većini zemalja. Samo šest zemalja (Danska, Grčka, Francuska, Cipar, Malta i Turska) raspoređuje učenike po školama prema njihovom mjestu stanovanja. Slobodan izbor škole na višoj srednjoškolskoj razini vjerojatno se može objasniti time da je na toj razini obrazovna ponuda raznolikija, a različite vrste škola nude različite kurikule. Osim toga, razina ISCED 3 nije dio obvezatnog obrazovanja u mnogim zemljama³⁵ pa vlasti možda neće nastojati omogućiti ravnomjernu raspodjelu svih vrsta škola i programa diljem zemlje. Treba napomenuti da u četiri sustava (Španjolska, Irska, Nizozemska i Ujedinjena Kraljevina – Škotska) učenici obično ne mijenjaju škole između nižeg i višeg srednjoškolskog obrazovanja ili unutar višeg srednjoškolskog obrazovanja (one su označene narančastim točkicama na slici II.4.1.). Razlog tomu mogu biti dugi programi koji obuhvaćaju niže i više srednjoškolsko obrazovanje, ali i to što se niži i viši srednjoškolski programi nude u istoj školi. U francuskoj i flamanskoj zajednici u Belgiji te u Španjolskoj i Luksemburgu, u kojima škole obično nude niže i više srednjoškolske programe, većina učenika ne mijenja školu, ali to mogu ako žele ili ako njihova škola ne nudi program koji žele na višoj srednjoškolskoj razini.

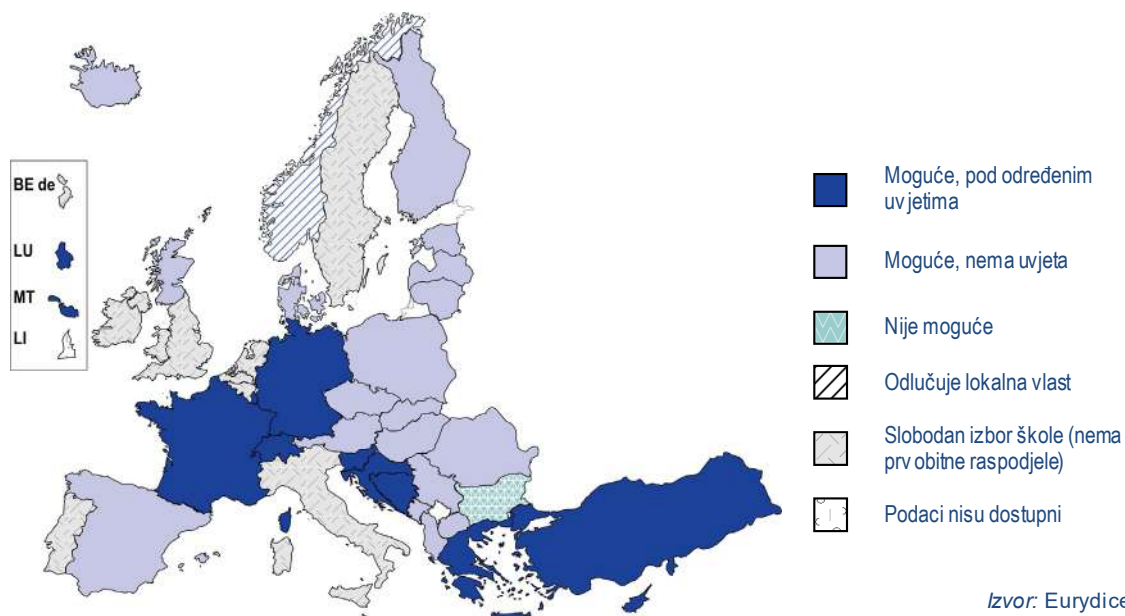
Kada se učenici raspoređuju u škole na osnovnoškolskoj i nižoj srednjoškolskoj razini prema kriteriju mjesta stanovanja, u mnogim je zemljama to često samo prvobitna raspodjela. U nekim od tih zemalja obitelji mogu odustati i izabrati drugu školu, ali u drugima je ta mogućnost dopuštena samo pod određenim uvjetima, koji se razlikuju među obrazovnim sustavima.

Slika II.4.2. prikazuje je li odabir druge škole moguć na osnovnoškolskoj i nižoj srednjoškolskoj razini jer su to razine na kojima se učenike općenito raspoređuje prema mjestu stanovanja. Slika se odnosi samo

³⁵ Češka, Danska, Estonija, Grčka, Hrvatska, Letonija, Cipar, Poljska, Slovenija, Finska, Švedska, Albanija, Bosna i Hercegovina, Švicarska, Island, Crna Gora, Norveška i Srbija

na javne škole jer propisi države obično omogućavaju slobodu izbora kada je riječ o privatnim školama (koje financira država ili koje su potpuno neovisne).

Slika II.4.2.: Mogućnost izbora druge javne škole u koju učenik nije prvobitno raspoređen (ISCED 1 – 2) 2018./2019. godine



Izvor: Eurydice

Objašnjenje

Ova slika prikazuje obrazovne sustave u kojima prema propisima/preporukama države roditelji/učenici mogu odabrati drugu javnu školu od one u koju je učenik prvobitno raspoređen na osnovnoškolskoj i nižoj srednjoškolskoj razini.

Napomene za pojedine zemlje

Njemačka i Luksemburg – Podaci se odnose na osnovnoškolsko obrazovanje. Iz nižega srednjoškolskog obrazovanja nema raspodjele po školama prema mjestu stanovanja (vidi sliku II.4.1.).

Austrija – Podaci na slici odnose se na nacionalni zakonski okvir. Propisi se mogu razlikovati po pokrajinama.

U 11 zemalja moguće je izabrati javnu školu u koju učenik nije prvobitno raspoređen, ali pod određenim uvjetima. Te zemlje navode tri vrste uvjeta.

1. Kada izabrana škola nudi poseban program koji ne pruža škola u koju je učenik raspoređen prema mjestu stanovanja – primjerice škole s naprednom ili specijaliziranom nastavom, škole s alternativnom pedagogijom ili škole s posebnim programima (npr. u glazbi, sportu). Tako je u Grčkoj, Hrvatskoj, Malti, Bosni i Hercegovini, Švicarskoj i Turskoj.
2. Ako obiteljske okolnosti zahtijevaju drugu školu ili ako je skrb za djecu nakon škole dostupna u blizini alternativne škole, kao u Francuskoj, Cipru i Malti.

U **Francuskoj** su uvjeti za izbor druge škole čvrsto ograničeni, a vlasti sve manje pristaju na promjene. Ipak, ako su braća i sestre u drugoj školi, država može dopustiti odstupanje od strogog plana raspodjele prema mjestu stanovanja nazvanog *carte scolaire*.

U **Cipru**, ako će se o učenicima nakon škole skrbiti negdje drugdje osim u njihovom domu, na primjer u kući djeda i bake, roditelji mogu izabrati školu koja je u blizini te adrese.

Slično tome, u **Malti** roditelji mogu zatražiti da se njihov osnovnoškolac upiše u školu u blizini njihovog radnog mjesta ili u onu koja pruža skrb za djecu nakon škole (*Klabb* 3 – 16), što nije opće dostupno u svim školama.

3. Pri izboru druge škole ne narušava se socijalni sastav dodijeljene škole ili upisnog područja niti se utječe na upis u mjeri u kojoj je ugrožena kvaliteta obrazovanja ili postojanje škole, npr. u Luksemburgu i Sloveniji.

U **Luksemburgu**, kako bi se očuvala socijalna raznolikost u školama, općine mogu pod određenim okolnostima dopustiti obiteljima da izaberu drugu osnovnu školu. Roditelji uvijek moraju podnijeti obrazložen zahtjev za promjenu škole i dokazati da će skrb o djeci nakon škole pružiti blizak član obitelji ili akreditirani odgojitelj u upisnom području odabrane škole.

U **Sloveniji** roditelji djecu prvo moraju upisati u školu u upisnom području, a nakon toga zatražiti da im se dijete ponovo upiše u drugu javnu školu. Izabrana škola može prihvatiti zahtjev ako ni škola u upisnom području ni izabrana škola ne trpe zbog te promjene, odnosno smanjenje broja učenika ne rezultira smanjenjem broja razreda, promjenom statusa škole ili zatvaranjem škole.

Suprotno tome, u 18 obrazovnih sustava nema nikakvih uvjeta ako obitelji žele izabrati drugu školu na osnovnoškolskoj ili nižoj srednjoškolskoj razini, što u praksi podrazumijeva slobodan izbor škole za informirane i aktivne obitelji. U mnogim od tih sustava škola u koju je učenik raspoređen prema mjestu stanovanja dužna je upisati učenike koji žive u njezinu upisnom području, ali roditelji nisu dužni upisati svoju djecu u tu školu. (No upis u drugu školu u odnosu na onu u koju je učenik raspoređen ovisi o primjenjivim politikama upisa – vidi poglavlje II.5. o politikama upisa u školu.)

Također je zanimljivo razmotriti administraciju ili praćenje postupaka vezanih uz zahtjeve za upis u drugu školu u različitim zemljama. U pojedinim zemljama roditelji se moraju javiti odabranoj školi, a ravnatelj odlučuje o upisu (na primjer u Poljskoj i Srbiji). U drugim pak sustavima (na primjer u Austriji, Njemačkoj, Španjolskoj, Malti, Islandu i Norveškoj) lokalne ili državne vlasti nadziru i odobravaju zahtjeve za upis u drugu školu od one u koju je učenik raspoređen. U Sloveniji škola u koju je učenik raspoređen i izabrana škola dužne su surađivati kako bi omogućile poštivanje svih zakonskih obveza i uvjeta za odabir druge škole.

II.4.2. Izbor škole i različite vrste škola

Pri ispitivanju politika izbora škole važno je procijeniti primjenjuje li se isti pristup na sve škole u cijelom obrazovnom sustavu. Na primjer, raspoređuju li se učenici, barem isprva, u najbliže javne ili privatne škole koje financira država ili postoje li neke vrste škola koje su izuzete od toga. Ili postoje li u sustavu u kojem roditelji slobodno odlučuju pojedine vrste škola na koje se primjenjuje politika ograničenog izbora. To je važno jer različite politike izbora škole unutar sustava, osobito veći izbor u jednom sektoru obrazovnog sustava, mogu pružiti veću mogućnost pojedinim obiteljima da iskoriste izbor i omogućće stratifikaciju u sustavu.

Slika II.4.3. prikazuje postoje li razlike u politikama izbora škole na nižoj srednjoškolskoj razini s jedne strane među različitim vrstama škola u javnom sektoru (vidi sliku II.4.3.A), a s druge strane između javnih i privatnih škola koje financira država (vidi sliku II.4.3.B). U središtu pozornosti je niža srednjoškolska razina jer su razlike u politikama izbora škole zastupljenije na ovoj razini.

U usporedbi slika II.4.1 i II.4.3 čini se jasnim da kada se slobodan izbor škole primjenjuje na većinu javnih škola u obrazovnom sustavu, obično se primjenjuje u cijelom sustavu i nije ograničen na određene vrste škola u javnom sektoru ili na privatne škole koje financira država. Suprotno tomu, u obrazovnim sustavima u kojima se učenici obično raspoređuju u javnu školu prema mjestu stanovanja u proces nisu uključene sve vrste javnih i/ili privatnih škola koje financira država.

Škole u javnom sektoru

Što je viša razina obrazovanja, to je više vrsta javnih škola (vidi poglavlje II.3.). Na osnovnoškolskoj razini pet obrazovnih sustava ima dvije ili više vrsta javnih škola. Tako je u 15 sustava na nižoj srednjoškolskoj razini te u 42 sustava na višoj srednjoškolskoj razini.

Na osnovnoškolskoj razini politike izbora škole jednake su za sve vrste javnih škola u Španjolskoj, Letoniji, Litvi i Luksemburgu. U tim zemljama učenici se u početku raspoređuju u javnu školu bez obzira na vrstu prema kriteriju mjesta stanovanja, odnosno upisnog područja. U Francuskoj, međutim,

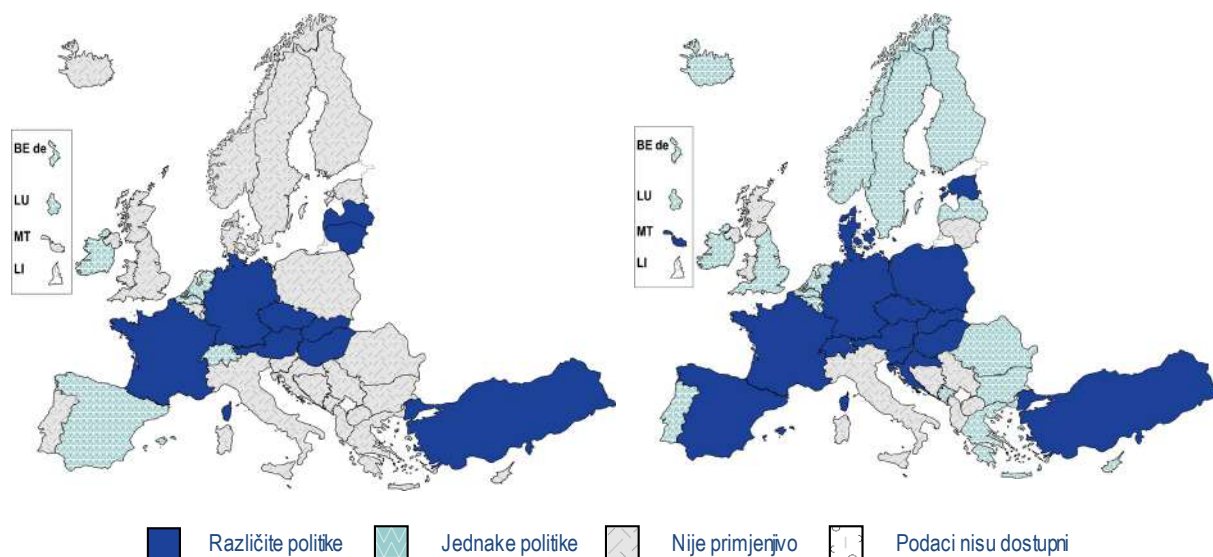
međunarodne škole, javne škole ili škole koje financira država koje nude različite kurikule na osnovnoškolskoj ili srednjoškolskoj razini (vidi sliku II.3.2.) nemaju upisno područje.

Kao što pokazuje slika II.4.3.A, u sedam od 15 obrazovnih sustava s različitim vrstama škola u javnom sektoru na nižoj srednjoškolskoj razini primjenjuje se jednaka politika izbora škole na sve vrste javnih škola. U Belgiji, Irskoj, Luksemburgu i Nizozemskoj riječ je o slobodnom izboru škole, a u Španjolskoj i Švicarskoj o prvoj raspodjeli prema mjestu stanovanja.

Slika II.4.3.: Razlike u politikama izbora škole među vrstama škola (ISCED 2) 2018./2019. godine

II.4.3.A: Među vrstama javnih škola

II.4.3.B: Između javnih i privatnih škola koje financira država



Izvor: Eurydice

Objašnjenje

Na slici II.4.3.A različite vrste javnih škola odnose se na one s različitim jezgrovim kurikulumima u općem obrazovanju (slika II.3.2.) i u strukovnom obrazovanju (slika II.6.2.) te na škole s jednakim jezgrovim kurikulumima, ali organizirane u različite strukture (slika II.3.3.). Slike II.3.2., II.3.3. i II.6.2. obuhvaćaju i javne i privatne škole koje financira država, a na slici II.4.3.A razmatraju se samo vrste škola koje postoje u javnom sektoru (ali određene vrste škola mogu postojati i u privatnom sektoru).

Na slici II.4.3.A kategorija „nije primjenjivo” znači da postoji samo jedna vrsta javne škole na nižoj srednjoškolskoj razini. Na slici II.4.3.B to znači da privatne škole koje financira država ne postoje na nižoj srednjoškolskoj razini.

Napomene za pojedine zemlje

Španjolska – Učenici se raspoređuju u škole koje financira država prema mjestu stanovanja samo ako u mreži javnih škola nema slobodnih mjesta.

Švicarska – Pravila izbora škole razlikuju se među kantonima.

Suprotno tomu, različite politike odnose se na pojedine vrste škola u devet sustava u kojima se u prvobitnoj fazi učenici obično raspoređuju u javnu školu u blizini njihova doma. U Češkoj, Letoniji, Mađarskoj i Slovačkoj te su razlike povezane s usporednim obrazovnim strukturama (vidi sliku II.3.3.). U tim sustavima većina učenika upisuje se u integrirane škole u svojoj četvrti koje pružaju osnovnoškolsko i niže srednjoškolsko obrazovanje (učenici se, barem isprva, raspoređuju prema mjestu stanovanja). Na kraju osnovnoškolskog obrazovanja ili tijekom nižega srednjoškolskog obrazovanja pojedini učenici odabiru pohađati škole koje pružaju i niže i više srednjoškolsko obrazovanje. Te škole nemaju upisno područje pa se učenici mogu slobodno prijaviti.

Razlike u politikama izbora škole u Francuskoj, Litvi, Austriji i Turskoj povezane su s kurikularnom diferencijacijom (vidi sliku II.3.2.). U Austriji na razini ISCED 2 niža srednja škola (*Allgemein Bildende Höhere Schule*) nema upisnog područja, a *Neue Mittelschule* ima. U Litvi ne postoji upisno područje za strukovne škole na nižoj srednjoškolskoj razini. Suprotno tomu, u Njemačkoj u kojoj roditelji obično mogu

izabrati školu za svoje dijete na nižoj srednjoškolskoj razini učenici koji žele pohađati *Hauptschule* moraju pohađati lokalnu školu. Osim toga, pravila o izboru škole mogu se razlikovati među saveznim pokrajinama.

Na višoj srednjoškolskoj razini politika izbora škole jednaka je za sve vrste škola, uključujući šest zemalja (u Danskoj, Cipru, Grčkoj, Španjolskoj, Malti i Turskoj), koje imaju početnu raspodjelu učenika prema mjestu stanovanja. Iznimka je Francuska u kojoj se upisno područje za strukovne škole razlikuje od onoga za škole općeg obrazovanja na razini ISCED 3 i međunarodne škole, koje nemaju upisno područje.

Javne i privatne škole koje financira država

Na slici II.4.3.B razmatra se razlika između javnih i privatnih škola koje financira država na nižoj srednjoškolskoj razini (treba napomenuti da su razlike jednake na osnovnoškolskoj razini). U 18 od 33 obrazovna sustava u kojima privatne škole koje financira država postoje na nižoj srednjoškolskoj razini jednaka se politika izbora škole primjenjuje i na javne i na privatne škole koje financira država.

Suprotno tome, u 15 obrazovnih sustava u kojima se učenici, barem isprva, raspoređuju u javne škole prema kriteriju mjesta stanovanja, to ne uključuje najbližu privatnu školu koju financira država. Umjesto toga, roditelji i učenici mogu birati bilo koju privatnu školu koju financira država umjesto javne škole u koju je učenik raspoređen. To također znači da privatne škole koje financira država obično nemaju upisno područje prema kojemu bi mogle upisivati učenike³⁶. Daljnja istraživanja mogla bi se odnositi na mjeru u kojoj se u tih 15 obrazovnih sustava privatne škole koje financira država službeno uzimaju u obzir kada državne obrazovne vlasti planiraju učenička mjesta i dodjelu školskih sredstava u cijelom obrazovnom sustavu.

II.4.3. Izbor škole i pružanje informacija

Kada roditelji i učenici mogu birati školu, informacije su jedan od ključnih čimbenika u tome da to mogu praktično i provesti. Važno je uzeti u obzir lokaciju škole, prijevoz, ponuđeni program, kvalitetu obrazovanja, kriterije za upis, obrazovnu potporu, pa čak i školarinu. Oni koji imaju te informacije ili znaju gdje ih i kako pronaći mogu donijeti informirani izbor (Ambler, 1994.). Oni koji nemaju te informacije ne mogu potpuno iskoristiti raspoložive mogućnosti izbora škole, a neodgovarajući izbor ili propust u izboru mogli bi biti štetni za učenike. Stoga je država odgovorna omogućiti pravičan pristup informacijama o školama za sve obitelji.

Zbog toga je na slici II.4.4. prikazano čini li država informacije lako dostupnima svima. Razmatraju se dvije metode koje omogućavaju da sve obitelji imaju pristup ključnim informacijama o izboru škole:

- država izravno pruža informacije putem, primjerice, središnjih mrežnih portala ili dobro poznate godišnje tiskane publikacije u kojima su navedene škole, programi, kriteriji za upis...
- neizravno pružanje informacija prethodno završenih škola na zahtjev države u fazi kada se učenici obično pripremaju za prelazak iz jedne škole u drugu.

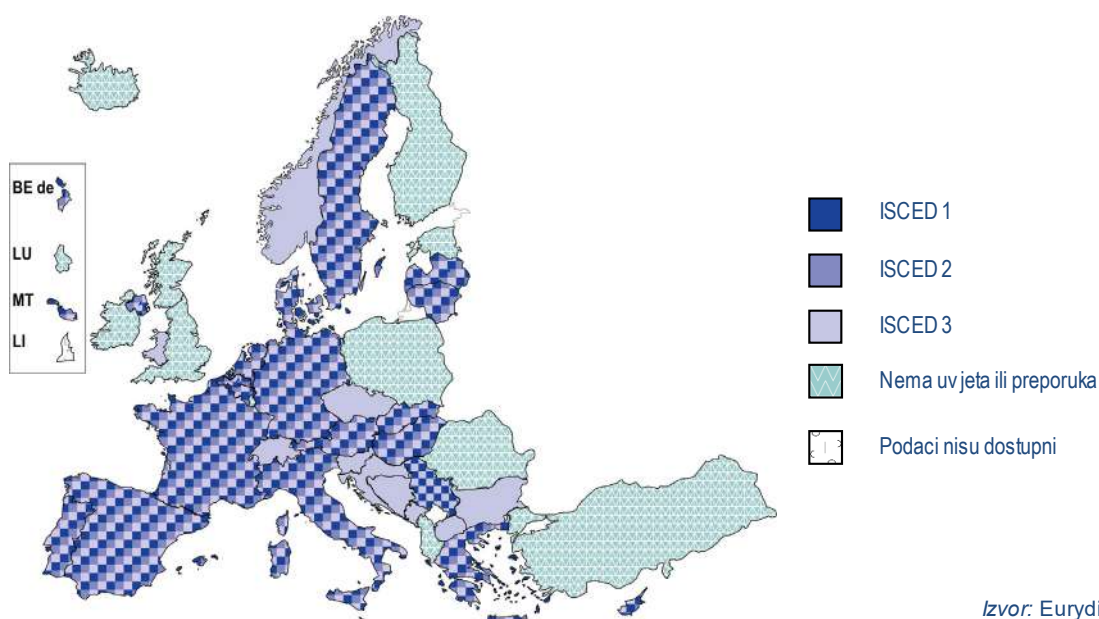
Iako se kvaliteta informacija koje pružaju prethodno završene škole može razlikovati te se stoga obitelji u jednoj školi mogu bolje informirati nego u drugoj, i dalje postoji vjerojatnost da se informacije

³⁶ U Španjolskoj se učenici upisuju u škole koje financira država prema mjestu stanovanja samo ako u javnim školama nema slobodnih mjesta.

U Mađarskoj pojedine privatne škole koje financira država sklapaju s državom sporazume („ugovor o javnom obrazovanju“) o upisu barem dijela lokalnih učenika i pridržavaju se nekih od pravila za javne ustanove. Na primjer, takva škola ima i upisno područje (ali je ono veće od upisnog područja javnih škola – cijelog naselja ili okruga [u Budimpešti]), a dio svojih učenika upisuje iz upisnog područja (najmanje 25 % kapaciteta škole). Ako je ta privatna škola koja ovisi o državi jedina škola u naselju, trebala bi prihvatiti sve učenike koji pripadaju tom području prema mjestu stanovanja.

ravnomjerno podijele svim obiteljima. Kada su za informacije o izboru škole mjerodavne lokalne vlasti ili pojedine škole odlučuju hoće li i kako informirati roditelje o mogućnostima obrazovanja, informacije ne moraju doprijeti do svih zainteresiranih obitelji ili se kvaliteta tih informacija može razlikovati.

Slika II.4.4.: Pružanje informacija obiteljima o izboru škole (ISCED 1 – 3) 2018./2019. godine



Objašnjenje

Slika prikazuje u kojim obrazovnim sustavima država pruža informacije kako bi se obiteljima pomoglo da biraju školu izravno ili neizravno preko prethodno završenih škola. Informacije mogu uključivati kontakte škole, kriterije za upis, programe...

Napomena za pojedinu zemlju

Belgija (BE FR, BE NL), Italija, Malta, Austrija, Portugal i Norveška – Podaci se odnose na informacije države i informacije koje pružaju prethodno završene škole.

U tri četvrtine europskih obrazovnih sustava država javno objavljuje informacije o školama na jednoj ili više razina obrazovanja za potporu u izboru škole. Oblik informacija, razina danih detalja i njihova dostupnost znatno se razlikuju među zemljama. Grčka i Slovačka objavljuju popis škola u službenom časopisu ili službenim propisima države. Iako daju osnovne informacije, relativno ih je teško iskoristiti u izboru škole zbog njihove službene, pravne prirode i ograničenih detalja koje pružaju. U Hrvatskoj, Sloveniji, Crnoj Gori³⁷ i Sjevernoj Makedoniji godišnji natječaj za podnošenje prijave za više srednje škole popraćen je informacijama o dostupnim školama i njihovim programima. Austrijske pokrajine objavljuju *Schulführer* (školski vodiči) u tiskanom obliku koji pruža detaljne informacije o školama. U Cipru³⁸ i Malti³⁹ ministarstvo obrazovanja objavljuje informacije o školama, uključujući njihovu lokaciju i kriterije za upis. Slično tomu, u Bugarskoj regionalne obrazovne uprave objavljuju informacije, a u Njemačkoj i Švicarskoj⁴⁰ savezne pokrajine i kantonalna ministarstva navode popise škola na svojim mrežnim stranicama. U Danskoj se podaci o uspješnosti škola također objavljuju na mrežnoj stranici ministarstva mjerodavnog za obrazovanje.

³⁷ <http://www.mps.gov.me/vijesti/185873/KONKURS-ZA-UPIS-UcENIKA-U-I-RAZRED-SREDNJIH-SKOLA-U-CRNOJ-GORI-ZA-SKOLSKU-2018-2019-GODINU.html>

³⁸ <http://www.moec.gov.cy>

³⁹ <https://education.gov.mt/en/education/Pages/Colleges/Colleges.aspx>
<https://knisja.mt/l-arcidjoces/skejjel-tal-knisja/>

⁴⁰ https://mba.zh.ch/internet/bildungsdirektion/mba/de/maturitaetsschulen/kantonale_mittelschulen.html

U 17 obrazovnih sustava u 14 zemalja uspostavljene su središnje baze podataka škola koje se mogu pretraživati (francuska⁴¹, njemačka⁴² i flamanska⁴³ zajednica u Belgiji, Češka⁴⁴, Hrvatska⁴⁵, Francuska⁴⁶, Italija⁴⁷, Letonija⁴⁸, Litva⁴⁹, Mađarska⁵⁰, Nizozemska⁵¹, Portugal⁵², Švedska⁵³, Ujedinjena Kraljevina – Wales⁵⁴ i Sjeverna Irska⁵⁵, Norveška⁵⁶ i Srbija⁵⁷). Te baze podataka sadržavaju informacije o osnovnim i srednjim školama (Belgija, Francuska, Italija, Letonija, Litva, Mađarska, Nizozemska, Portugal, Švedska i Ujedinjena Kraljevina – Sjeverna Irska i Srbija) ili su usmjerene prema višoj srednjoškolskoj razini na kojoj uglavnom postoje različite vrste škola i obrazovnih smjerova među kojima učenici mogu birati ovisno o svojim sklonostima (Češka, Hrvatska, Ujedinjena Kraljevina – Wales i Norveška). U Nizozemskoj i Portugalu objavljuju se i informacije o uspješnosti škola, a u Italiji su na mrežnom portalu dostupni i trogodišnji plan obrazovne ponude i izvješće o samovrednovanju škole. Zanimljivo je da su neke od zemalja koje obuhvaćaju osnovne i srednje škole u svojim središnjim bazama podataka one koje roditeljima i učenicima omogućavaju najviše slobode u izboru škole od osnovnoškolske razine nadalje ili one koje imaju više vrsta škola.

U 31 prethodno navedenom obrazovnom sustavu, bez obzira na način priopćavanja informacija ili razinu iznesenih pojedinosti, informacije koje pruža država obično obuhvaćaju i javne škole i škole koje financira država. Nadalje se prema potrebi uključuju i informacije o različitim vrstama škola. U Portugalu je situacija nešto drugačija jer postoje dvije zasebne baze podataka – jedna za opće obrazovanje, a druga za strukovno obrazovanje.

Relativno malo zemalja zahtijeva od prethodno završenih škola na svim obrazovnim razinama da pruže informacije o ustanovama dostupnima na sljedećoj razini. Među njima su francuska i flamanska zajednica u Belgiji, Španjolska, Austrija i Portugal. U Bosni i Hercegovini i Norveškoj samo su škole na nižoj srednjoškolskoj razini dužne pomoći učenicima u donošenju informiranih odluka o sljedećem koraku u obrazovanju.

II.4.4. Pregled politika izbora škole

U odjeljcima II.4.1. – 3. opisana su različita obilježja politika izbora škole diljem Europe. U ovom se odjeljku ispituju sličnosti među obrazovnim sustavima. U odjeljku se uglavnom razmatraju obrazovni sustavi u kojima slične politike djeluju na osnovnoškolskoj i nižoj srednjoškolskoj razini (na višoj srednjoj

⁴¹ <http://www.enseignement.be/index.php?page=0&navi=149>; <http://www.inscription.cfwb.be/>

⁴² http://www.ostbelgienbildung.be/desktopdefault.aspx/tabid-2270//4284_read-31613/

⁴³ <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsaanbod/liist.aspx?hs=311>

⁴⁴ <https://www.infoabsolvent.cz/>

⁴⁵ <https://www.upisi.hr/upisi/-/>

⁴⁶ <https://www.education.gouv.fr/pid24301/annuaire-accueil-recherche.html>

⁴⁷ <https://cercalatuascuola.istruzione.it/cercalatuascuola/>

⁴⁸ <https://www.viis.lv>

⁴⁹ <https://www.aikos.smm.lt/en/Pages/Default.aspx>

⁵⁰ https://www.oktatas.hu/hivatali_ugyek/kir_intezmenykereso

⁵¹ <https://scholenopdekaart.nl>

⁵² <http://infoescolas.mec.pt/> – strukovne škole: <http://www.anep.gov.pt/default.aspx>

⁵³ <https://www.utbildningsinfo.se> – za osnovne i niže srednje škole,

<http://www.gymnasieinfo.se/> – opće više srednje škole

⁵⁴ <http://www.careerswales.com/en/cap/>

⁵⁵ <https://www.eani.org.uk/admissions-guides/primary-schools-admission-guide/find-a-primary-school-and-read-the-published>;

<https://www.eani.org.uk/admissions-guides/post-primary-schools-admission-guide/find-a-post-primary-school>;

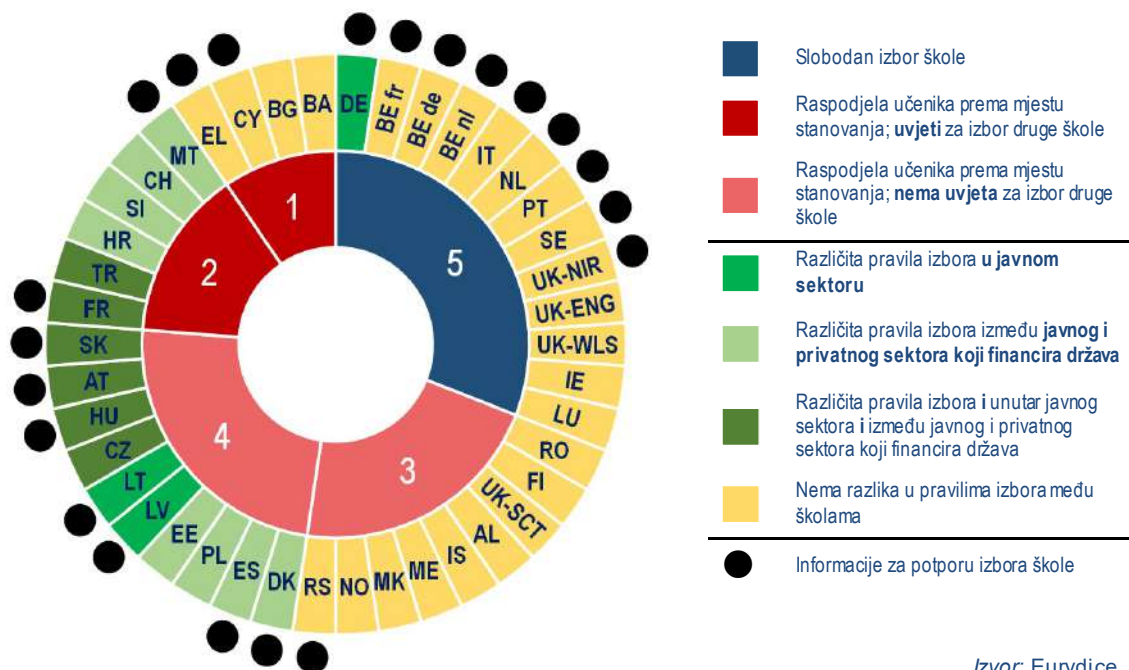
<https://www.nidirect.gov.uk/articles/options-after-year-12>

⁵⁶ <https://utdanning.no/>

⁵⁷ www.upis.mpn.gov.rs/

razini većina obrazovnih sustava uglavnom omogućava slobodu izbora). Na slici II.4.5. razlikuje se pet skupina obrazovnih sustava prema zajedničkim obilježjima s obzirom na politike izbora škole i propise o izboru škole (vidi slike II.4.1. – 4.).

Slika II.4.5.: Pregled politika izbora škole (ISCED 1 – 2) 2018./2019. godine



Izvor: Eurydice

Objašnjenje

Na slici su prikazane glavne politike izbora škole (unutarnji krug) i regulatorna diferencijacija (vanjski krug) na razinama ISCED 1 i 2. Ondje gdje se glavne politike izbora škole razlikuju između dviju razina ISCED-a, prikazana je politika na razini na kojoj roditelji imaju više slobode.

Napomene za pojedine zemlje

Njemačka – Podaci na slici odnose se na glavne politike izbora škole na nižoj srednjoškolskoj razini. Na osnovnoškolskoj razini svi se učenici raspoređuju u javnu školu prema mjestu stanovanja, a roditelji mogu izabrati drugu javnu školu pod određenim uvjetima. Učenici se ne raspoređuju u privatne škole koje financira država na osnovnoškolskoj razini.

Luksemburg – Podaci na slici odnose se na glavne politike izbora škole na nižoj srednjoškolskoj razini. Na osnovnoškolskoj se razini svi učenici raspoređuju u javnu školu prema mjestu stanovanja, a roditelji mogu izabrati drugu javnu školu pod određenim uvjetima.

1. skupina: Bugarska, Grčka, Cipar i Bosna i Hercegovina

- U tim sustavima učenici se, barem isprva, raspoređuju u škole prema geografskim kriterijima/kriterijima mjesta stanovanja (uglavnom prema kućnoj adresi).
- Obitelji mogu samo pod određenim uvjetima izabrati školu (javnu ili privatnu školu koju financira država) u koju učenik nije raspoređen prema mjestu stanovanja.
- Država obiteljima ne pruža informacije o izboru škole (osim u Grčkoj).

2. skupina: Francuska, Hrvatska, Malta, Slovenija, Švicarska i Turska

- U tim se sustavima učenici, barem isprva, raspoređuju u škole prema geografskim kriterijima/kriterijima mjesta stanovanja (uglavnom prema kućnoj adresi).
- Obitelji mogu samo pod određenim uvjetima izabrati drugu javnu školu u koju učenik prethodno nije raspoređen prema mjestu stanovanja.
- Na privatne škole koje financira država primjenjuju se različita pravila izbora, a u Francuskoj i Turskoj i na neke vrste javnih škola.
- Država obiteljima ne pruža informacije o izboru škole, osim u Francuskoj i Malti.

3. skupina: Rumunjska, Finska, Ujedinjena Kraljevina – Škotska, Albanija, Island, Crna Gora, Sjeverna Makedonija, Norveška i Srbija

- Učenici se (isprva) raspoređuju u javne škole prema geografskim kriterijima/kriterijima mjesta stanovanja (uglavnom prema kućnoj adresi).
- Obitelji mogu izabrati drugu školu bez ikakvih ograničenja/uvjeta.
- Ista se pravila primjenjuju na sve javne i privatne škole koje financira država, ondje gdje one postoje.
- Država ne pruža informacije kao potporu za izbor škole, osim u Srbiji.

4. skupina: Češka, Danska, Estonija, Španjolska, Letonija, Litva, Mađarska, Poljska, Austrija i Slovačka

- Učenici se (isprva) raspoređuju u javne škole prema geografskim kriterijima/kriterijima mjesta stanovanja (uglavnom prema kućnoj adresi).
- Obitelji mogu izabrati drugu školu bez ikakvih ograničenja/uvjeta.
- Različita pravila izbora primjenjuju se na privatne škole koje financira država, ondje gdje postoje, i/ili na određene vrste javnih škola. Te škole nemaju upisno područje. Drugim riječima, učenici se ne raspoređuju u škole prema njihovu mjestu stanovanja, nego ih obitelji mogu slobodno birati.
- Informacije za potporu izbora škole javno objavljuje država ili škole koje su djeca prethodno završila, osim u Češkoj, Estoniji i Poljskoj.

5. skupina: Francuska, flamanska i njemačka zajednica u Belgiji, Njemačka, Irska, Italija, Luksemburg, Nizozemska, Portugal, Švedska, Ujedinjena Kraljevina – Engleska, Wales i Sjeverna Irska

- Obitelji mogu ili moraju aktivno birati školu (javne ili privatne, uključujući privatne škole koje financira država). Iznimke na osnovnoškolskoj razini su Njemačka i Luksemburg u kojima se učenici raspoređuju u škole prema njihovoj kućnoj adresi.

- Jednaka se pravila primjenjuju na sve vrste škola, osim u Njemačkoj na nižoj srednjoškolskoj razini na kojoj se pojedini učenici koji odabiru određene vrste javnih škola raspoređuju u škole prema njihovoj kućnoj adresi.
- Država u većini tih sustava informira građane o vrstama škola (francuska, flamanska i njemačka zajednica u Belgiji, Njemačka, Italija, Nizozemska, Ujedinjena Kraljevina – Sjeverna Irska, Portugal, Švedska), ali ne i u Irskoj, Luksemburgu i Ujedinjenoj Kraljevini – Engleskoj i Walesu.

II.5. POLITIKE UPISA U ŠKOLU

Ključne spoznaje

Politike upisa u školu određuju kojem se učeniku nudi mjesto u određenoj školi. Što roditelji i učenici imaju više slobode u izboru škole (bilo zbog raznolikosti ili broja škola koje se nude ili zbog politika koje uređuju izbor škole), to je u raspodjeli učenika u škole izraženija uloga kriterija i procedura za upis. Veća autonomija škola u upisima može omogućiti povećanje stratifikacije učenika i time stvoriti nepravilnije obrazovne sustave s obzirom na mogućnosti i ishode za učenike.

- U većini obrazovnih sustava država uspostavlja glavna načela za upis u školu i određuje smiju li škole primijeniti kriterije za upis pri upisu učenika u školu.
- Države u cijeloj Europi imaju i važnu ulogu u uspostavljanju ili određivanju dopuštenih kriterija za upis. Ipak, u više od trećine sustava škole imaju veliku slobodu u primjeni dodatnih kriterija onima koji su već postavljeni. U mnogim se sustavima više autonomije obično daje privatnim školama koje financira država ili određenim vrstama javnih škola.
- Kriteriji za upis koje je definirala država obično nisu povezani s obrazovnim postignućima na osnovnoškolskoj razini. Obrazovni kriteriji za upis češći su u srednjoškolskom obrazovanju, kada učenici odabiru smjer prema vlastitim mogućnostima ili sposobnostima. Trećina obrazovnih sustava počinje ovaj obrazovni proces odabira već u nižoj srednjoj školi – u nekoliko sustava svi učenici podliježu obrazovnim postupcima odabira na ovoj razini. Drugdje se ti postupci primjenjuju samo na učenike koji se odlučuju za određene vrste škola.
- Na višoj srednjoškolskoj razini u većini europskih obrazovnih sustava primjenjuje se obrazovna selekcija, često uz različite postupke i uvjete za različite vrste škola i programa – opći programi imaju veće zahtjeve u većini zemalja.
- Na srednjoškolskoj razini nekoliko sustava pri upisu u školu primjenjuje ostale kriterije koji nisu povezani s obrazovanjem, osobito socioekonomske. To znači da se propušta prilika za širenje socioekonomskog sastava školske populacije u vrlo selektivnim sustavima ili za moguće ublažavanje razlika u uspjehu između učenika u povoljnom socioekonomskom položaju i onih u nepovoljnom položaju.
- Empirijski podaci u istraživanju PISA 2018. koji se odnose na učenike u dobi od 15 godina, prema ravnateljima, upućuju na to da se najčešće primjenjuju sljedeći kriteriji za upis u školu: mjesto stanovanja učenika i njihovo obrazovno postignuće. U pojedinim obrazovnim sustavima široko se, međutim, primjenjuju i drugi kriteriji, poput sklonosti ili potreba učenika te roditeljskog odobravanja obrazovne ili vjerske filozofije škole.

Politike upisa u školu tijesno su povezane s politikama izbora škole. Iako politika izbora škole određuje stupanj u kojem roditelji i učenici mogu izraziti sklonost određenoj školi, vrsti škole ili obrazovnom smjeru, politike upisa određuju kome se zapravo nudi mjesto u određenoj školi ili programu. Što roditelji i učenici imaju više izbora, bilo zbog raznolikosti ili broja škola koje se nude ili zbog politika koje uređuju izbor škole (vidi poglavlja II.3. i II.4.), to je izraženija uloga kriterija i procedura za upis u raspodjeli učenika u škole.

Škole načelno mogu prihvatiti sve učenike koji se prijave. To se može učiniti kada postoji manje prijavitelja nego slobodnih mjesta u školi ili u drugim, vjerojatno rijetkim slučajevima, kada škola može osigurati povećan broj traženih mjesta. Kada škole imaju ograničen broj mjesta i veći broj prijavitelja, postoji konkurencija za mjesta u školi i mora se napraviti određena vrsta selekcije.

Upis u škole može biti automatski, odnosno pri upisu se ne uzimaju u obzir obilježja učenika (nisu postavljeni kriteriji za upis). Učenici koji se prijavljuju u školu primljeni su nasumce, na primjer s pomoću ždrijeba ili sličnih procedura. Suprotno tomu, upis učenika može se temeljiti na kriterijima vezanim uz određena obilježja učenika. Jedan od takvih obilježja je postignuće ili sposobnost učenika. Ipak, politike upisa mogu obuhvaćati i druge sastavnice koje nisu povezane s obrazovanjem, na primjer socioekonomske kriterije, blizinu mjesta stanovanja ili redoslijed prijave. Kombinacija različitih kriterija za upis ovisi o ciljevima politike upisa (Merry i Arum, 2018.).

Kada postoji veća potražnja učenika za mjestima u školi od broja dostupnih mjesta, tvrdi se da su nasumični postupci poštjeni i socijalno prihvatljiviji. Razlog je to što se uopće ne uzimaju u obzir obilježja učenika – učenici se odabiru nasumce (Musset, 2012.), imaju jednaku mogućnost biti izabrani, a socijalna selekcija se smanjuje. No pojedini istraživači tvrde kako, iako nasumične procedure mogu jamčiti jednakost mogućnosti, one „nužno ne stvaraju jednakost u dodijeljenim sredstvima“ ili pozornost koju trebaju pojedini učenici. Stoga se ždrijebovi često primjenjuju zajedno s mehanizmima upisa koji daju prednost pojedinim učenicima. Nakon što se učenici koji imaju prednost upišu, preostali učenici se biraju ždrijeбом (Parrao i dr., 2018.).

U znanstvenoj i političkoj literaturi najviše se raspravlja o politikama upisa koje se temelje na obrazovnim postignućima. To se često opisuje kao selektivna politika upisa ili obrazovno selektivni sustavi. Obrazloženje za obrazovno selektivne politike upisa u školu jest da navodno podupiru najbolji spoj učenika i škole te time povećavaju učinkovitost obrazovanja kada je riječ o uspjehu u obrazovanju. Najbolji spoj mogao bi se odnositi, na primjer, na sklonosti učenika (specijalizirane škole), mogućnost ili sposobnost, ili nastavnike (nastavnicima je lakše predavati u razredima u kojima učenici imaju slične sposobnosti, sklonosti i slično). Zagovornici obrazovno selektivnih sustava također tvrde da meritokratski sustavi omogućavaju talentiranim učenicima u nepovoljnom socioekonomskom položaju da postanu mobilni u društvu (Coe i dr., 2008.).

Obrazovna selekcija stvara, međutim, nekoliko problema. U sustavima u kojima su razlike u obrazovnim postignućima između učenika u povoljnom socioekonomskom položaju i onih u nepovoljnom položaju velike, selekcija prema obrazovnom postignuću može povećati razlike, osobito ako se radi u ranoj dobi (vidi sliku II.6.1.). Pojedini istraživači taj fenomen nazivaju selekcijom koja se temelji na nezaslužnim prednostima ili nedostacima (Mason, 2016., Perry i Arem, 2018.). Nezasluženi su jer su razlike u uspjehu u ranoj dobi ponajprije povezane sa socioekonomskim položajem roditelja, a ne (ili rjeđe) sa sposobnošću učenika. U obrazovno selektivnim sustavima razlike u uspjehu među školama veće su nego u onima s manjom obrazovnom selekcijom. Usto, postoje i empirijski dokazi o negativnom učinku obrazovne selekcije na učenike koje ne odabiru dobre škole u visoko selektivnim sustavima, ali čije je obrazovno postignuće gotovo jednako dobro kao i ono odabranih učenika. Ako pohađaju škole slabije kvalitete, lišeni su koristi učinka vršnjačke skupine (vidi i poglavlje II.10.). Selekcija koja se temelji na obrazovnom uspjehu također stigmatizira one koji nisu odabrani – označavajući ih kao slabije učenike, što može utjecati na motivaciju učenika i nastavnika (Filek, Kuczera i Pont, 2007.). Obrazovna selekcija, osobito s većim mogućnostima izbora škole (vidi poglavlje II.4.), povećava i socijalnu stratifikaciju u školama.

Istraživanje učinka kriterija za upis koji nisu povezani s obrazovanjem na pravičnost nije konačno. Podaci istraživanja PISA upućuju na ukupno manje razlike u uspjehu učenika upisanih u škole koje primjenjuju upis prema vjerskoj pripadnosti, sklonosti članova obitelji ili blizine mjesta stanovanja. No u pojedinim zemljama selekcija prema tim kriterijima jače je povezana s nejednakostima u ishodima obrazovanja (OECD, 2016b). Suprotno tomu, primjena socioekonomskih kriterija u procesu upisa u škole koje primaju mnogo prijave može poboljšati jednakost mogućnosti za učenike u nepovoljnom socioekonomskom položaju, a zbog učinka vršnjaka može imati i pozitivan učinak na njihov uspjeh (vidi

poglavlje II.10.). Ta se mjera politike često razmatra u kontekstu sustava kontroliranog izbora (Musset, 2012.).

Jasnoća kriterija i procedura za upis prije selekcije te vidljivost rezultata upisa mogu znatno poboljšati pristup različitim školama (vrstama škola) (vidi poglavlje II.4.). Veća autonomija škola u postavljanju kriterija za upis u škole i programe (bez propisa države) može rezultirati većim razvrstavanjem učenika te pogoršati razlike među školama i povećati socijalnu segregaciju (Cobb i Glass, 1999., Field, Kuczera i Pont, 2007., Wilson i Bridge, 2019.). Kada škole mogu definirati vlastite kriterije za upis, sklone su selekciji određene vrste učenika, a moguće i učenika koje je lako poučavati (West i dr., 2006.). Usto, kada škole koje postavljaju vlastite kriterije za upis primaju prevelik broj prijava, čak i ako se ti kriteriji za upis objave, i dalje postoji mogućnost selekcije učenika prema drugim čimbenicima (Merry i Arum, 2018.). Više propisa i usmjeravanja na državnoj razini te praćenje provedbe politika upisa mogu, suprotno tomu, smanjiti nepravične mehanizme selekcije (West i dr., 2006.).

Imajući na umu ta pitanja, u ovom se poglavlju razmatraju glavna obilježja politika upisa u europske obrazovne sustave oslanjajući se na prakse upisa navedene u istraživanju PISA 2018. Osobito će se razmotriti:

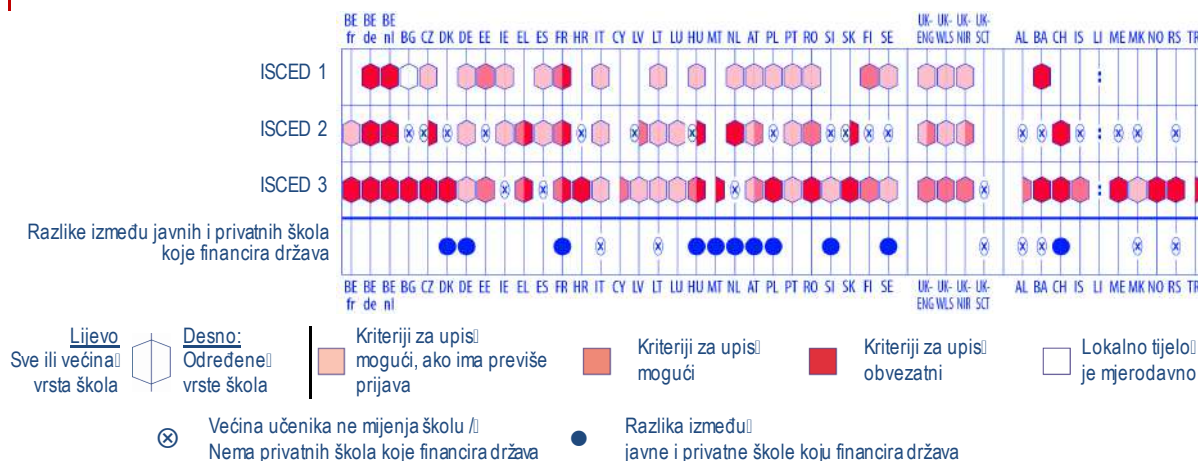
- glavni pristupi politikama za upis i okolnosti pod kojima škole mogu primjenjivati kriterije i postupke za upis
- razina na kojoj se odlučuje o kriterijima i postupcima za upis
- kriteriji i postupci za upis koje je definirala država.

II.5.1. Glavni pristupi politika upisa u školu

Prvo pitanje koje se odnosi na politike upisa je postavlja li okvir za upis u školu država ili je za određivanje politike upisa odgovorna lokalna vlast ili škola. U sklopu države, moglo bi se očekivati da će se navesti mogu li se odrediti kriteriji za upis i pod kojim okolnostima. Kao što je već navedeno, postojanje državnih propisa ili smjernica u tom području može poboljšati transparentnost. Državnim se okvirom može omogućiti i brzo otkrivanje i rješavanje neočekivanih učinaka pojedinih kriterija ili postupaka za upis.

Treba napomenuti da je ovo poglavlje ponajprije usmjereno na upis u škole. No organizacija škola i njihova obrazovna ponuda razlikuju se diljem Europe. U pojedinim slučajevima škola nudi jednu vrstu programa pa se stoga politika upisa odnosi i na školu i na njezin obrazovni program. U drugim slučajevima, škola nudi nekoliko vrsta programa (na primjer, onih koji odgovaraju različitim smjerovima u srednjoškolskom obrazovanju – vidi poglavlje II.6.) te se stoga za svaki ponuđeni program mogu primijeniti različiti kriteriji. U mnogim su zemljama dva modela prisutna istodobno. Stoga za ovo izvješće nije uvijek bilo moguće jasno razlikovati upis u škole od upisa u programe.

Slika II.5.1. pokazuje kako je u gotovo svim zemljama država postavila okvir u kojemu je opisala vlastiti pristup politikama upisa u škole za osnovnoškolsko i srednjoškolsko obrazovanje. U Bugarskoj ne postoji takav okvir na osnovnoškolskoj razini – oblikovanje politika preneseno je lokalnim vlastima ili školama.

Slika II.5.1.: Pristupi državnih vlasti upisu u školu (ISCED 1 – 3) 2018./2019. godine

Izvor: Eurydice

Objašnjenje

Slika prikazuje pristup države kojim se uređuju politike upisa u školu. To upućuje na njezin pristup utvrđivanju kriterija za upis u javne i privatne škole koje financira država i ističe gdje se različite politike primjenjuju na različite vrste škola (vidi poglavlja II.3. i II.6.).

Kada se ista politika upisa primjenjuje na sve vrste škola u javnom sektoru na određenoj obrazovnoj razini, dvije strane šesterokuta jednake su boje. Kada vrste škola u javnom sektoru (vidi slike II.3.2., II.3.3. i II.6.3.) slijede različite politike, to je označeno različitim bojama na svakoj strani šesterokuta – na lijevoj strani prikazana je politika primjenjiva na sve ili većinu vrsta škola (ili uobičajenu vrstu škole koju čini većina škola), a na desnoj strani prikazane su politike primjenjive na određene vrste škola. Tamnoplava točka prikazuje razliku između javnih i privatnih škola koje financira država.

(Prvobitna) raspodjela učenika u školu prema kriteriju mjesta stanovanja (vidi sliku I.4.1.) ovdje se ne smatra dijelom postupka upisa iako često određuje koju školu pohađa većina učenika. Ovo se pitanje razmatra kao dio politika izbora škole u poglavlju II.4. No kriterij geografske blizine uzima se u obzir ako se primjenjuje kada roditelji odbiju školu u koju je učenik isprva raspoređen i primjenjuje se na drugu školu ili kada postoji slobodan izbor škole (vidi sliku II.4.2.).

Napomene za pojedine zemlje

Belgija – Nakon završenoga nižeg srednjoškolskog obrazovanja većina učenika nastavlja više srednjoškolsko obrazovanje u istoj školi. No učenici mogu promijeniti školu ako to žele ili ako njihova škola ne nudi program koji žele polaziti. Podaci prikazani za razinu ISCED 3 odnose se na upise u različite smjerove/programme unutar iste škole ili druge škole.

Španjolska – U slučaju prevelikog broja prijava, škole moraju primijeniti kriterije za upis. Nakon završenoga nižeg srednjoškolskog obrazovanja većina učenika ostaje u svojoj školi kako bi nastavila neobvezatno više srednjoškolsko obrazovanje te ne postoji postupak upisa za taj smjer. Ako učenici žele pohađati više srednjoškolsko obrazovanje u drugoj školi, moraju proći postupak upisa. Kriteriji koji se primjenjuju prikazani su na slici II.5.6.

Irska – U slučaju prevelikog broja prijava škole moraju primijeniti kriterije za upisna osnovnoškolskoj i nižoj srednjoškolskoj razini. Nakon završenoga nižeg srednjoškolskog obrazovanja većina učenika ostaje u svojoj školi kako bi nastavila neobvezatno više srednjoškolsko obrazovanje te u većini slučajeva ne postoji postupak upisa za taj smjer. Učenici, međutim, mogu promijeniti školu ako to žele ili ako njihova škola ne nudi program koji žele pohađati. Tada se trebaju primijeniti kriteriji za upis ako odabrana škola ima prevelik broj prijava.

Malta – Podaci za razinu ISCED 3 odnose se na obvezatni dio višega srednjoškolskog obrazovanja. Politike upisa neobvezatnoga višeg srednjoškolskog obrazovanja (ISCED 3) nisu prikazane na slici II.5.1. U slučaju neobvezatnoga višeg srednjoškolskog obrazovanja obvezatna je primjena kriterija za upis.

Ujedinjena Kraljevina (Engleska, Wales i Sjeverna Irska) – U slučaju prevelikog broja prijava, većina škola mora primijeniti kriterije za upis. Na višoj srednjoškolskoj razini nakon obvezatnog obrazovanja privatne škole koje financira država ne moraju slijediti pravila za upis.

U gotovo polovici europskih obrazovnih sustava školama nije dopušteno odabrati učenike u osnovnoškolskom i nižem srednjoškolskom obrazovanju. Na višoj srednjoškolskoj razini svi sustavi dopuštaju primjenu pojedinih kriterija za upis. No u Cipru, Malti, Albaniji i Turskoj to je moguće samo u nekim vrstama škola.

U obrazovnim sustavima u kojima država ne dopušta primjenu kriterija za upis, utvrđena su tri pristupa upisu u školu koji se osobito primjenjuju na osnovnoškolsko obrazovanje:

- učenici se obično raspoređuju u škole prema njihovu mjestu stanovanja (vidi sliku II.4.1.). U Cipru je ta raspodjela vrlo stroga i obitelji imaju vrlo ograničene mogućnosti izabrati školu različitu od one u koju je učenik isprva raspoređen. U drugim zemljama s raspodjelom učenika prema mjestu

stanovanja škole mogu upisati učenike izvan upisnog područja ako imaju slobodna mjesta te mogu odbiti učenike izvan upisnog područja škole samo ako imaju prevelik broj prijava (na primjer, na osnovnoškolskoj razini u Danskoj, Hrvatskoj, Slovačkoj, Ujedinjenoj Kraljevini [Škotska], Albaniji, Islandu, Sjevernoj Makedoniji i Srbiji). Usto, u Sloveniji škole mogu odbiti učenike izvan upisnog područja ako bi njihovo prihvatanje negativno utjecalo na školu (vidi poglavlje II.4.)

- učenici se obično raspoređuju u škole prema njihovu mjestu stanovanja. Ždrijeb se može primijeniti samo u slučaju prevelikog broja prijava na osnovnoškolskoj razini ili za upis u eksperimentalne škole (osnovnoškolska ili srednjoškolska razina) u Grčkoj
- škole ne mogu primijeniti kriterije za upis, ali mogu odbiti učenike ako imaju prevelik broj prijava (na osnovnoškolskoj razini u francuskoj zajednici u Belgiji).

Usto, u 18 obrazovnih sustava većina učenika ne mijenja školu tijekom osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja jer pohađaju integrirane osnovne i niže srednje škole. Slično tomu, učenici obično ne mijenjaju školu između niže i više srednjoškolske razine ili tijekom višega srednjoškolskog obrazovanja u Belgiji, Irskoj, Španjolskoj, Nizozemskoj i Ujedinjenoj Kraljevini (Škotska) (vidi sliku II.4.1.). U Belgiji, međutim, učenici uglavnom mijenjaju obrazovni program unutar svoje škole te se primjenjuju određeni kriteriji za upis.

U većini obrazovnih sustava koji omogućavaju primjenu kriterija za upis (36 sustava) pristup se neznatno razlikuje među obrazovnim razinama. No u pet obrazovnih sustava primjenjuje se jednak pristup u osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju. U njemačkoj i flamanskoj zajednici u Belgiji škole su dužne (uključujući sve javne i privatne škole koje financira država) primijeniti kriterije za upis kako bi odlučile kojim se učenicima nudi mjesto u školi. U Njemačkoj, Italiji, Litvi i Portugalu kriteriji za upis dopušteni su samo⁵⁸ ako ima prevelik broj prijava. Slika II.5. 1. prikazuje različite okolnosti diljem Europe.

U osnovnoškolskom obrazovanju sve škole moraju primijeniti kriterije za upis u Bosni i Hercegovini i, kako je već navedeno, u njemačkoj i flamanskoj zajednici u Belgiji. U Irskoj, Italiji, Nizozemskoj, Švedskoj i Ujedinjenoj Kraljevini (Engleska, Wales i Sjeverna Irska) (sustavi sa slobodnim izborom osnovne škole) kriteriji za upis mogu se primijeniti samo ako ima prevelik broj prijava. U Češkoj, Mađarskoj, Poljskoj i Rumunjskoj, ako je riječ o školi u koju učenik nije raspoređen prema mjestu stanovanja (vidi slike II.4.1. i II.4.2.), mogu se primijeniti kriteriji za upis ako ima prevelik broj prijava. Naposljetku, u Estoniji, Francuskoj i Finskoj škole općenito mogu primijeniti kriterije za upis.

Na primjer, u **Finskoj** škole s određenim predmetnim smjerovima (ali koje i dalje slijede isti nacionalni kurikulum) mogu odrediti kriterije za upis kako bi procijenile sklonostili sposobnost učenika za određene predmete.

⁵⁸ U Španjolskoj i Ujedinjenoj Kraljevini (Engleska, Wales i Sjeverna Irska) u slučaju prevelikog broja prijava škole su dužne primijeniti kriterije za upis.

Na nižoj srednjoškolskoj razini većina zemalja slijedi istu politiku upisa u školu kao i na osnovnoškolskoj razini kada učenici promijene školu ili program⁵⁹. No pet obrazovnih sustava uvodi nekakav postupak upisa u sve ili većinu svojih (javnih) škola prvi put na ovoj razini ili upis postaje obavezan. Nizozemska i Švicarska dužne su primjenjivati kriterije za upis na nižoj srednjoškolskoj razini. Grčka dopušta kriterije za upis, kao i francuska zajednica u Belgiji te Luksemburg, samo ako ima prevelik broj prijava.

Na višoj srednjoškolskoj razini, kao što je već navedeno, u Europi je raširena primjena kriterija za upis u školu. U 14 obrazovnih sustava ona je obavezna. U 21 sustavu ona je dopuštena, no u njih 10 povezana je s prevelikim brojem prijava. U Belgiji, Španjolskoj, Irskoj, Nizozemskoj i Ujedinjenoj Kraljevini (Škotska) većina učenika obično ne mijenja školu na višoj srednjoškolskoj razini (iako im je to dopušteno). Stoga nema potrebe za kriterijima za upis. No kriteriji za upis primjenjuju se u školama u kojima su dostupni različiti smjerovi, na primjer u Belgiji (vidi sliku II.6.5.).

Razlike u politikama upisa među vrstama škola

Prethodno opisane politike odnose se na vrste javnih škola u koje je upisana većina učenika. Postoje, međutim, određene razlike u politikama upisa unutar obrazovnih sustava. Na pojedine vrste škola u javnom sektoru ili na privatne škole koje financira država (vidi sliku II.5.1.) mogu se primijeniti različite politike.

U osnovnoškolskom obrazovanju Francuska ima drukčiju politiku samo za međunarodne škole (*école internationale*), koje su javne škole ili škole koje financira država te koje nude poseban kurikulum za strane jezike (vidi sliku II.3.2.). Te bi škole trebale primjenjivati kriterije za upis (u osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju).

Na nižoj srednjoškolskoj razini u devet zemalja prisutne su različite politike upisa unutar sustava. Obično je različitim vrstama škola dopuštena primjena kriterija za upis ili su oni obavezni. U Češkoj, Letoniji, Mađarskoj i Slovačkoj većina učenika ne mijenja školu i ostaje u integriranim školama koje obuhvaćaju osnovnu i nižu srednju školu, a pojedini se učenici odlučuju za vrste škola koje počinju na nižoj srednjoškolskoj razini i završavaju na kraju višega srednjoškolskog obrazovanja (vidi odjeljak II.3.3. o strukturnoj diferencijaciji). Ti učenici trebaju proći postupak upisa.

Razlike u politikama upisa mogu se povezati i s obrazovno selektivnim vrstama škola na nižoj srednjoškolskoj razini. U Grčkoj je primjena kriterija za upis obavezna u običnim školama, a u eksperimentalnim školama upisuje se prema ždrijebu ako ima prevelik broj prijava. U Ujedinjenoj Kraljevini (Engleska i Sjeverna Irska) gimnazije mogu primijeniti obrazovne kriterije selekcije čak i ako nema prevelikog broja prijava.

Naposljetku, u Austriji su razlike u politikama upisa povezane s kurikulumom diferencijacijom (vidi sliku II.3.2.). Primjena kriterija za upis u škole općenito je moguća ako ima prevelik broj prijava, no u *Allgemeinbildende Höhere Schule* kriteriji za upis – prijamni ispiti i prethodni obrazovni kriteriji – mogu se primijeniti čak i ako nema prevelikog broja prijava.

Slične razlike u politikama koje se primjenjuju na određene vrste škola prevladavaju i u nekoliko prethodno navedenih zemalja na višoj srednjoškolskoj razini. Usto, u Cipru i Albaniji kriteriji za upis dopušteni su samo za strukovne i usmjerene (posebne ili napredne programe) škole na višoj srednjoškolskoj razini. To nije dopušteno za druge vrste škola.

⁵⁹ Vidi sliku II.4.1. – U 18 obrazovnih sustava većina učenika ne mijenja školu pri prelasku iz osnovnoškolskog u niže srednjoškolsko obrazovanje ili tijekom nižega srednjoškolskog obrazovanja.

Kada je riječ o privatnim školama koje financira država, u 11 od 36 obrazovnih sustava u kojima takve škole postoje (Danska, Njemačka, Francuska, Mađarska, Malta, Nizozemska, Austrija, Poljska, Slovenija, Švedska i Švicarska, vidi sliku II.5.1.), država im omogućava primjenu kriterija za upis dok to obično nije dopušteno u javnim školama i/ili škole mogu dodati vlastite kriterije za upis u škole uz one javnih škola. Vrste kriterija za upis koje se smiju primijeniti razmotrit će se u nastavku (vidi odjeljak II.5.3.).

II.5.2. Tko definira kriterije i postupke za upis?

Kada država dopusti ili uvjetuje primjenu kriterija za upis te tako dopusti provedbu određene vrste selekcije, važno je ispitati na kojoj se razini administracije zapravo definiraju kriteriji i postupci za upis u školu. To je pitanje tijesno povezano i s autonomijom škola uopće (vidi poglavlje II.8.). Istraživači ističu štetne učinke autonomije škola u uspostavljanju politika upisa. Što više slobode u odlučivanju o upisu škole imaju, to se više u obrazovnom sustavu može razviti selektivnost (Wilson i Bridge, 2019.). Suprotno tome, centralizacija upisa u školu pruža više mogućnosti za nadzor te za intervenciju kada se pokaže da dinamika upisa negativno utječe na pojedine učenike.

Slika II.5.2. prikazuje razinu ovlasti na kojoj se odlučuje o kriterijima za upis, koje javne škole mogu ili su dužne primijeniti u osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju⁶⁰. Na slici se razlikuju četiri glavne razine odlučivanja, kako su ih navele zemlje:

- samo država definira kriterije za upis; škole nemaju autonomiju ili ulogu u definiranju tih kriterija, no očito ih primjenjuju kod upisa učenika
- lokalne vlasti odgovorne su za utvrđivanje kriterija za upis u školu na svojem području. To može omogućiti ravnomjeran broj učenika u školama diljem općine. Jednako tako pruža mogućnost za određivanje kriterija za upis unutar zajednice⁶¹ kako bi se spriječila ili suzbila obrazovna i socioekonomska segregacija u školama (vidi poglavlje II.10.). Prenosjenjem ovlasti odlučivanja o kriterijima za upis u školu na lokalne vlasti može imati i određene nedostatke. Na primjer, kriteriji za upis u jednoj općini mogu se razlikovati od onih u susjednoj općini. Ovisno o stvarnim kriterijima i postupcima, to može rezultirati i raspodjelom učenika među općinama
- država daje glavne kriterije za upis, ali škole ih mogu dodati vlastitim, u skladu sa svojim prioritetima. Ta je kategorija zapravo vrlo blizu četvrtoj kategoriji – autonomiji škola
- potpuna autonomija škola u definiranju kriterija i postupaka za upis.

⁶⁰ Kako je već navedeno (vidi sliku II.5.1.), u gotovo polovici europskih zemalja nema postupka upisa (osim upisa prema mjestu stanovanja, koji se razmatra u poglavlju II.4.) u osnovnoškolskom i nižem srednjoškolskom obrazovanju te u pojedinim zemljama na višoj srednjoškolskoj razini (prazna polja).

⁶¹ Škola može imati dva ili više kampusa ili zgrada, a jedna od njih može biti na području druge općine.

Slika II.5.2.: Razina odlučivanja o kriterijima za upis u školu (ISCED 1 – 3) 2018./2019. godine

Izvor: Eurydice

Objašnjenje

Slika prikazuje razinu odlučivanja za škole u javnom sektoru. Ako se situacija razlikuje za pojedine vrste škola (vidi slike II.3.2. i II.3.3.), šesterokut je podijeljen tako da lijeva strana pokazuje stanje za sve ili većinu vrsta škola (ili glavnu vrstu škola koja čini većinu škola), a desna strana to pokazuje za određene vrste škola.

Napomene za pojedine zemlje

Belgija – Nakon završenoga nižeg srednjoškolskog obrazovanja većina učenika nastavlja više srednjoškolsko obrazovanje u istoj školi. No učenici mogu promijeniti školu ako, na primjer, njihova škola ne nudi program koji žele polaziti. Podaci prikazani za razinu ISCED 3 odnose se na upise u različite smjerove/programme unutar iste škole ili druge škole.

Irska – Nakon završenoga nižeg srednjoškolskog obrazovanja većina učenika ostaje u svojoj školi kako bi nastavila neobvezatno više srednjoškolsko obrazovanje te u većini slučajeva ne postoji postupak upisa za taj smjer. No učenici mogu promijeniti školu ako to žele ili ako njihova škola ne nudi program koji žele pohađati. Tada se trebaju primijeniti kriteriji za upis ako odabrana škola ima prevelik broj prijava.

Malta – Podaci na višoj srednjoškolskoj razini odnose se na obvezatno više srednjoškolsko obrazovanje. Podaci o neobvezatnom višem srednjoškolskom obrazovanju nisu prikazani na slici II.5.2., ali u ovom slučaju država definira kriterije za upis za sve vrste škola.

Slovenija – Na višoj srednjoškolskoj razini škole mogu dodati kriterije samo u vrlo rijetkim slučajevima. Ako imaju prevelik broj prijava čak i nakon primjene središnje definiranih kriterija za upis imaju učenike s istim brojem bodova na bodovnom pragu.

Finska – Država definira preduvjete, a lokalne vlasti mogu dodati i druge kriterije na osnovnoškolskoj i srednjoškolskoj razini.

Ujedinjena Kraljevina (Engleska, Wales i Sjeverna Irska) – Država definira popis kriterija za upis. Lokalne vlasti ili škole mogu birati spopisa i/ili dodati vlastite kriterije.

Na osnovnoškolskoj razini u 12 od 27 obrazovnih sustava koji omogućavaju primjenu kriterija za upis (vidi sliku II.5.1.) kriterije definiraju države. U Bugarskoj, Danskoj i Finskoj lokalne vlasti dužne su uspostaviti kriterije za upis na osnovnoškolskoj razini. Naposljetku, u 11 sustava škole imaju veću autonomiju u definiranju vlastitih kriterija za upis u osnovnu školu. U Estoniji, Irskoj, Španjolskoj, Italiji, Rumunjskoj i Ujedinjenoj Kraljevini (Engleska, Wales i Sjeverna Irska) država uspostavlja pojedine kriterije za upis, a u Češkoj propisuje koji se kriteriji ne mogu primijeniti, ali škole mogu dodati vlastite kriterije. U Njemačkoj i Poljskoj⁶² škole mogu slobodno definirati vlastite kriterije za upis.

U Ujedinjenoj Kraljevini (Engleska) mjerodavne vlasti za upis (neovisno o tome jesu li lokalne vlasti ili škole) moraju primijeniti vlastite kriterije u skladu s Pravilnikom o upisu u školu za 2014. godinu, koji je objavio odjel za obrazovanje. Popis zajedničkih kriterija za upis u Pravilniku nije konačan, a lokalne vlasti, odnosno škole mogu odabrati kriterije u skladu s lokalnim okolnostima ili primijeniti druge kriterije. Pravilnik se primjenjuje i na tijela za upis u „akademije“, ali ne i srednje škole za daljnje obrazovanje (obje su privatne škole koje financira država).

Na nižoj srednjoškolskoj razini odluke o kriterijima za upis u školu prema potrebi se donose na istoj razini kao i u osnovnoškolskom obrazovanju u većini zemalja⁶³. Usto, u francuskoj zajednici u Belgiji te u Grčkoj, Luksemburgu i Švicarskoj, u kojima je postupak upisa dopušten u nižem srednjoškolskom obrazovanju, država definira kriterije za sve škole.

⁶² U Poljskoj se to odnosi na prijave izvan upisnog područja.

⁶³ Uglavnom se odnosi samo na obrazovne sustave u kojima učenici mijenjaju školu (ili program) pri prelasku između osnovnoškolskog i nižega srednjoškolskog obrazovanja ili tijekom nižega srednjoškolskog obrazovanja.

Na višoj srednjoškolskoj razini u većini obrazovnih sustava svi učenici mijenjaju školu. To može objasniti sklonost centraliziranju odluka o kriterijima za upis. Država određuje sve kriterije (u 18 sustava) ili pojedine kriterije, a škole mogu dodati druge (u 14 sustava). U samo nekoliko zemalja lokalne vlasti (Finska) ili škole (Njemačka i Island) određuju sve kriterije za upis na toj razini obrazovanja.

Razlike među vrstama škola u razinama odlučivanja

U većini europskih obrazovnih sustava nema razlike u razini odlučivanja o kriterijima za upis među raznim vrstama javnih škola. Rijetke su iznimke u Češkoj, Letoniji, Mađarskoj i Slovačkoj na nižoj srednjoškolskoj razini, a u Cipru, Malti i Albaniji na višoj.

U **Letoniji** je država propisala da ako na jednom lokalnom području postoji nekoliko državnih gimnazija (programi sa završnim kvalifikacijama u višem srednjoškolskom obrazovanju koje omogućavaju pristup visokom obrazovanju), onda lokalna vlada može organizirati prijamne ispite i odrediti zajedničke kriterije za upis. U ostalim slučajevima država definira kriterije za upis, a pojedinačna država na gimnazija može dodati svoje.

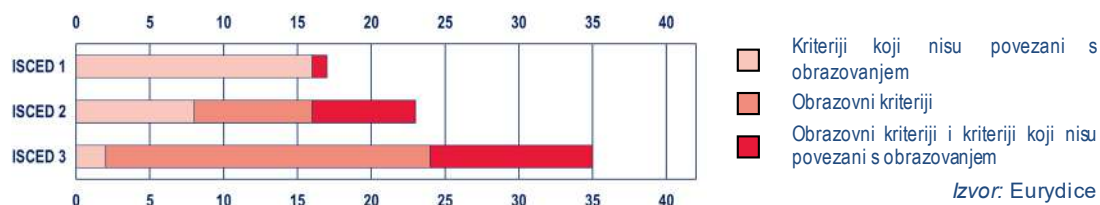
U 11 obrazovnih sustava (vidi sliku II.5.1.) privatne škole koje financira država ili tijelo koje upravlja jednom ili više takvih škola mogu odlučivati o vlastitim kriterijima za upis. Unatoč tome, u Švedskoj i Norveškoj te odluke procjenjuje i nadzire država, na primjer školski inspektorat ili druga tijela za osiguranje kvalitete.

U **Švedskoj** privatne škole koje financira država mogu definirati kriterije za upis koji će se primijeniti u slučaju prevelikog broja prijava. Te kriterije mora unaprijed odobriti švedski školski inspektorat. Inspektorat u svojoj procjeni provjerava zadovoljavaju li kriteriji za upis uvjete „otvorenosti“ (odnosno sve škole moraju biti otvorene svim učenicima) kako je određeno Zakonom o obrazovanju.

II.5.3. Kriteriji za upis koje države najčešće navode

U ovom se odjeljku ispituju vrste kriterija za upis koje države najčešće navode, bez obzira na pristup (dopušten ili obavezan – vidi sliku II.5.1.). Razmatraju se sve tri razine školskog obrazovanja – osnovnoškolsko te niže i više srednjoškolsko obrazovanje. Slika II.5.3. općenito razmatra broj obrazovnih sustava koji primjenjuju obrazovne kriterije ili kriterije koji nisu povezani s obrazovanjem na razinama ISCED 1 – 3. Određeni kriteriji koji se primjenjuju na svakoj razini obrazovanja razmatraju se na slikama II.5.4. – II.5.6.

Slika II.5.3.: Broj obrazovnih sustava koji primjenjuju obrazovne kriterije ili kriterije koji nisu povezani s obrazovanjem za upis prema definiciji državnih vlasti (ISCED 1 – 3) 2018./2019. godine



Kriteriji koji nisu povezani s obrazovanjem uključuju:

- **socioekonomske kriterije**, koji su povezani sa socioekonomskim položajem učenika uključujući, primjerice, dohodak obitelji, zanimanje ili obitelji sa samohranim roditeljem
- **blizinu mjesta stanovanja**, koja podrazumijeva udaljenost doma učenika od škole, kada roditelji mogu slobodno izabrati školu ili kada izaberu neku drugu školu od one u koju je učenik isprva raspoređen prema mjestu stanovanja. (Ovdje se ne uzima u obzir prvobitna raspodjela učenika u škole u 31 obrazovnom sustavu [vidi sliku II.4.1.] jer se to smatra automatskim upisom, a ne postupkom upisa.)

- **nazočnost braće i sestara**, odnosno starije sestre i braća koji su već upisani u školu
- **vjersku pripadnost**, odnosno pripadnost vjerskoj skupini.

Obrazovni kriteriji odnose se na obrazovna postignuća ili sposobnosti učenika. Utvrđene su četiri vrste informacija o upisu:

- **nacionalni/standardizirani ispiti**⁶⁴ standardizirani su ispiti koje je izradila država, a koji se provode pod državnom nadležnošću. Nacionalni/standardizirani ispiti su oni ispiti koji traže od svih ispitanika da a) odgovore na ista pitanja (ili pitanja iz zajedničke skupine pitanja) i b) koji se ocjenjuje na standardan ili dosljedan način
- **školski prijamni ispiti** su oni koje organiziraju pojedine škole. Uključuju pisane ispite ili usmene razgovore iz jednog ili više predmeta. Ispite također ocjenjuje osoblje u pojedinoj školi. Škole mogu unaprijed objaviti uvjete
- **prethodna obrazovna postignuća** mogu uzeti u obzir ocjene iz jednog ili više predmeta iz jedne ili više školskih godina na prethodnoj obrazovnoj razini ili portfelj koji pokazuje ostvarene ishode učenja
- **preporuka prethodno završenih škola/nastavnika** pisana je preporuka koju obično daju nastavnici ili školski odbor prethodno završene škole/obrazovne razine ili razreda, a često uključuju informacije o obrazovnom postignuću učenika te katkad i informacije o njegovim/njezinim psihološkim i socijalnim kompetencijama. Preporuke za najprikladniju vrstu obrazovanja ili smjera za učenika mogu biti obvezujuće ili neobvezujuće.

Kriteriji za upis koje zahtijeva ili preporučuje država prikazani su na slikama II.5.3. – II.5.6. Kriteriji lokalne razine i školske razine nisu ovdje obuhvaćeni.

Slika II.5.3. prikazuje broj obrazovnih sustava diljem Europe koji primjenjuju obrazovne i/ili kriterije za upis koji nisu povezani s obrazovanjem u postupku upisa. U usporedbi primjene dviju vrsta kriterija za upis mogu se uočiti vrlo očite razlike među razinama obrazovanja. Na osnovnoškolskoj razini otprilike trećina država određuje kriterije za upis, a ondje gdje to čini, većina njih navodi kriterije koji nisu povezani s obrazovanjem⁶⁵. Na nižoj srednjoškolskoj razini otprilike polovica obrazovnih sustava navodi kriterije za upis, uključujući kriterije koji nisu povezani s obrazovanjem i obrazovne kriterije. Obrazovne razine pokazuju široku raznolikost pristupa u Europi. Suprotno tome, na višoj srednjoškolskoj razini većina obrazovnih sustava uglavnom primjenjuje obrazovne kriterije za upis, a u manjoj mjeri i kriterije koji nisu povezani s obrazovanjem.

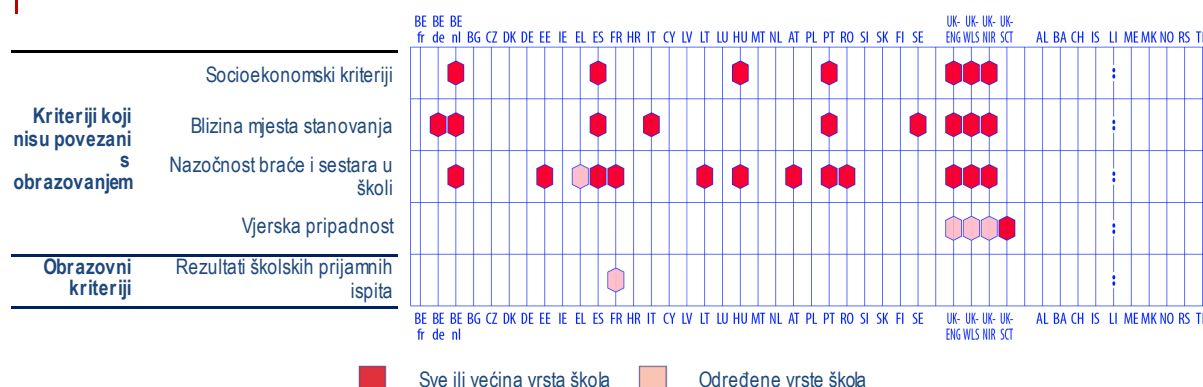
⁶⁴ Ispiti izrađeni na razini škole prema središnje smišljenom referentnom okviru ne smatraju se nacionalnim ispitima. Međunarodna istraživanja poput istraživanja PISA nisu ovdje obuhvaćena.

⁶⁵ Ovdje se ne uzimaju u obzir ispiti spremnosti za školu koji se provode prije prelaska iz ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u osnovnu školu. Vidi sliku D6 publikacije Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2019a.

II.5.3.1. Osnovnoškolsko obrazovanje

Na osnovnoškolskoj razini školama je dopušteno primijeniti neke kriterije za upis u 17 obrazovnih sustava. Na slici II.5.4. prikazani su kriteriji koje najčešće navode države.

Slika II.5.4.: Kriteriji za upis koje navode države (ISCED 1) 2018./2019. godine



Izvor: Eurydice

Objašnjenje

Slika prikazuje najčešće kriterije za upis koje su navele države za primjenu u osnovnoškolskom obrazovanju. U pojedinim obrazovnim sustavima ima različitih vrsta škola na toj razini (vidi poglavlja II.3. i II.6.). Crvena kategorija stoga prikazuje kriterije za upis primjenjive na sve ili većinu vrsta škola u javnom sektoru, a ružičasta označava kriterije koji se primjenjuju na određene vrste škola u tom sektoru.

Napomena za pojedinu zemlju

Belgija (BE fr, BE de) – Učenici se upisuju u školu ako se roditelji slože sa školskim projektom.

Na slici II.5.4. prikazano je kako samo sedam obrazovnih sustava primjenjuje socioekonomske kriterije pri upisu u osnovnu školu. Svrha tih kriterija je pozitivno diskriminirati učenike u nepovoljnom položaju, odnosno dati im prednost pri upisu (Španjolska, Mađarska, Portugal, Ujedinjena Kraljevina – Engleska, Wales i Sjeverna Irska) ili stvoriti formulu koja prikazuje socioekonomski sastav općine u kojoj se škola nalazi (flamanska zajednica u Belgiji).

U **flamanskoj zajednici u Belgiji** socioekonomski kriteriji odnose se na učenike koji zadovoljavaju najmanje jedan od sljedećih pokazatelja: a) obitelj je primila najmanje jednu vrstu školske naknade od flamanske zajednice u prethodnoj školskoj godini, b) majka nema svjedodžbu srednjoškolskog obrazovanja ili svjedodžbu druge godine trećeg stupnja srednjoškolskog obrazovanja ili jednakovrijednu razinu obrazovanja. Škole moraju dati prednost i učenicima koji zadovoljavaju te socioekonomske kriterije i onima koji ne zadovoljavaju do omjera određenog u sustavu „dvostruke kvote“, koji je utvrdio školski odbor (vidi detalje o kvotama na slici II.10.1.).

U **Španjolskoj** sve škole primjenjuju sljedeće socioekonomske kriterije: a) dohodak po članu kućanstva, b) pravni status velike obitelji, c) udomljena djeca, d) učenici s invalidnošću ili invalidnost u obitelji.

U **Mađarskoj**, ako osnovna škola nakon upisa učenika koji pripadaju upisnom području ima dodatna slobodna mjesta, ponajprije bi trebala prihvatiti prijave učenika u nepovoljnom položaju koji se nalaze izvan upisnog područja. Ako nema dovoljno mjesta za prihvaćanje svih zahtjeva propisanim redoslijedom, upis izvan upisnog područja (za preostala mjesta) mora se temeljiti na ždrijebu. One koji su podnijeli zahtjev trebalo bi pozvati na izvlačenje ždrijeba. Potrebno je, međutim, poštovati propise o najvećem mogućem udjelu učenika u nepovoljnom položaju (vidi sliku II.10.1.).

U **Portugalu** socioekonomski kriteriji za upis uključuju: a) korisnike socijalnih naknada za škole čiji roditelji/zakonski skrbnici borave u upisnom području određene škole/skupa škola, b) korisnike socijalnih naknada za škole čiji roditelji/zakonski skrbnici rade u upisnom području određene škole/skupa škola, c) učenike koji su u prethodnoj godini pohađali predškolsko obrazovanje u privatnim ustanovama socijalne solidarnosti ili istoj školi u upisnom području određene škole/skupa škola.

U **Ujedinjenoj Kraljevini (Engleska)** škole mogu dati prednost učenicima koji ispunjavaju uvjete za program pomoći učeniku Pupil Premium, što uključuje djecu u nepovoljnom položaju koja imaju pravno na besplatne školske obroke. Škole u **Engleskoj** i **Walesu** također moraju dati prednost djeci o kojoj skrbe lokalne vlasti. U **Sjevernoj Irskoj** škole bi jednako tako trebale dati prednost djeci o kojoj skrbe lokalne vlasti.

U osam od jedanaest sustava u kojima nema prvobitne raspodjele u škole prema mjestu stanovanja (flamanska i njemačka zajednica u Belgiji, Italija, Portugal, Švedska i Ujedinjena Kraljevina – Engleska, Wales i Sjeverna Irska) prednost imaju učenici koji žive u blizini škole. Usto, Mađarska daje prednost učenicima izvan upisnog područja koji žive u blizini škole.

Četvrtina sustava primjenjuje kriterij nazočnosti braće i sestara u školi. Vjerska pripadnost prisutna je samo u Ujedinjenoj Kraljevini (Škotska).

Razlike u upisu među vrstama škola u javnom sektoru na osnovnoškolskoj razini

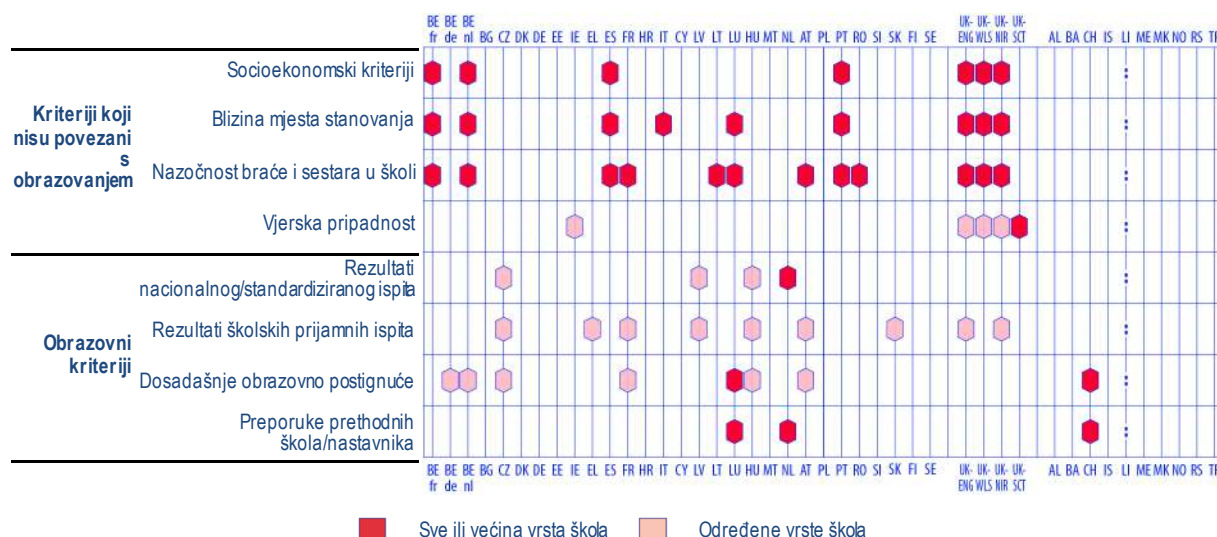
Nema razlika u kriterijima za upis koje zahtijeva/preporučuje država za različite vrste javnih škola u četiri obrazovna sustava (Španjolska, Letonija, Litva i Luksemburg) (vidi poglavlje II.3.) na osnovnoškolskoj razini. Pojedine su razlike ipak vidljive u Francuskoj, Grčkoj i Ujedinjenoj Kraljevini (vidi sliku II.5.4.). Kao što je prikazano na prethodnim slikama, međunarodne škole u Francuskoj odabiru učenike primjenjujući rezultate vlastitih prijemnih ispita. U Grčkoj eksperimentalne škole mogu primijeniti kriterij nazočnosti braće i sestara. Naposljetku, u Ujedinjenoj se Kraljevini (Engleska, Wales i Sjeverna Irska) za upis u određene vrste škola može uzeti u obzir vjerska pripadnost.

U **Ujedinjenoj Kraljevini (Engleska i Wales)** vjerske škole koje mogu biti i javne i privatne škole koje financira država mogu dati prednost pri upisu članovima određene vjere, pod uvjetom da to nije u suprotnosti s drugim zakonima, poput zakona o jednakosti.

U **Ujedinjenoj Kraljevini (Sjeverna Irska)** vjerska pripadnost uzima se u obzir samo u integriranim školama. Te škole primjenjuju kriterije za upis kako bi postigle ravnotežu između učenika katoličke i protestantske vjere, drugih vjera i onih bez vjere.

II.5.3.2. Niže srednjoškolsko obrazovanje

Na nižoj srednjoškolskoj razini u polovici ispitanih obrazovnih sustava škole mogu ili moraju primijeniti kriterije za upis (vidi sliku II.5.5.). U četvrtini obrazovnih sustava većina škola primjenjuje samo kriterije koji nisu povezani s obrazovanjem na toj razini. Suprotno tome, u njemačkoj zajednici u Belgiji te u Nizozemskoj i Švicarskoj obično se uzimaju u obzir samo obrazovni kriteriji pri upisu u niže srednjoškolsko obrazovanje. U flamanskoj zajednici u Belgiji te u Luksemburgu i Austriji većina škola primjenjuje i obrazovne kriterije i kriterije koji nisu povezani s obrazovanjem. Usto, pojedine vrste škola primjenjuju određene kriterije u Češkoj, Grčkoj, Francuskoj, Letoniji, Mađarskoj, Slovačkoj i Ujedinjenoj Kraljevini (Engleska i Sjeverna Irska).

Slika II.5.5.: Kriteriji za upis koje navode države (ISCED 2) 2018./2019. godine

Izvor: Eurydice

Objašnjenje

Slika prikazuje kriterije za upis u školu koje najčešće navode države za primjenu na nižoj srednjoškolskoj razini. U pojedinim obrazovnim sustavima ima različitih vrsta škola na toj razini (vidi poglavlja II.3. i II.6.). Crvena kategorija stoga prikazuje kriterije za upis primjenjive na sve ili većinu vrsta škola u javnom sektoru, a ružičasta označava kriterije koji se primjenjuju na određene vrste škola u tom sektoru.

Napomene za pojedine zemlje

Belgija (BE fr, BE de) – Učenici se upisuju u školu ako se roditelji slože sa školskim projektom.

Belgija (BE de, BE nl) – Obrazovni kriteriji za upis odnose se na upis u određene programe i smjerove u školama na nižoj srednjoškolskoj razini.

Trinaest od 26 nacionalnih obrazovnih sustava u kojima svi ili većina učenika mijenja školu ili program pri prelasku s osnovnoškolskog na niže srednjoškolsko obrazovanje ili unutar nižega srednjoškolskog obrazovanja uzima u obzir kriterije koji nisu povezani s obrazovanjem (socioekonomski kriteriji, blizina mjesta stanovanja, nazočnost braće i sestara, vjerska pripadnost). Većina tih sustava primjenjuje istu vrstu kriterija već na osnovnoškolskoj razini. Socioekonomski kriteriji uvedeni su na nižoj srednjoškolskoj razini u francuskoj zajednici u Belgiji (vidi sliku II.10.1.), a u Luksemburgu se mjesto stanovanja i nazočnost braće i sestara smatraju prihvatljivima za prvi upis na toj razini.

Petnaest sustava definira obrazovne kriterije za upis u škole ili programe na nižoj srednjoškolskoj razini. To često podrazumijeva prisutnost različitih škola, smjerova ili programa (vidi poglavlje II.6.). Zemlje se razlikuju po tome je li obrazovna selekcija opća ili nije (odnosno, odnosi li se na sve ili samo na pojedine učenike). U gotovo polovici tih sustava svi učenici sudjeluju u određenoj vrsti postupka obrazovne selekcije, a u drugoj se polovici postupak odnosi samo na učenike koji se prijavljuju za upis u određene vrste škola.

Razlike su prisutne i među obrazovnim sustavima na nižoj srednjoškolskoj razini u načinu vrednovanja obrazovnog postignuća učenika za upis. Različiti oblici kriterija za učenike primjenjuju se diljem Europe, no obično se samo jedan ili dva od njih uzimaju u obzir u pojedinim obrazovnim sustavima. Smatra se da primjena više od jedne vrste kriterija povećava valjanost i pouzdanost vrednovanja obrazovanja (Merry i Arum, 2018.).

Rezultati nacionalnih/standardiziranih ispita primjenjuju se u četiri obrazovna sustava, ali se to odnosi samo na sve učenike u Nizozemskoj, gdje se primjenjuju zajedno s preporukom nastavnika iz osnovne škole.

U **Nizozemskoj** svi učenici polažu standardizirani ispit u završnom razredu osnovne škole. Rezultati tog ispita zajedno s preporukom nastavnika iz prethodno završene škole pridonose opisu obrazovnog uspjeha učenika koji utječe na obrazovni smjer koji učenik može upisati. Potrebno je istaknuti da su pri upisu preporuke nastavnika važnije od rezultata standardiziranog ispita.

Najčešći kriterij koji se primjenjuje je dosadašnje obrazovno postignuće potkrijepljeno ocjenama učenika iz prethodno završene škole. Tako je u Luksemburgu, Austriji i Švicarskoj (a za pojedine učenike u njemačkoj i flamanskoj zajednici u Belgiji te u Francuskoj, Mađarskoj i Slovačkoj; vidi nastavak). U Luksemburgu i Švicarskoj uspjeh u školi razmatra se zajedno s preporukama prethodno završene škole.

U **Luksemburgu** svaki učenik na kraju osnovnoškolskog obrazovanja dobiva *décision d'orientation*. Niža srednja škola u koju se učenik prijavljuje razmatra tu odluku pri upisu u razred, a ne u školu. *Décision d'orientation* je više od preporuke, odnosno ono određuje program za koji se učenik može prijaviti. Učenik tada može izabrati školu koja nudi taj program.

U **Švicarskoj** svaki kanton definira kriterije za upis u programe, koji se temelje na sposobnostima na nižoj srednjoškolskoj razini. Propisi se razlikuju u pojedinostima, ali se u većini slučajeva primjenjuje dosadašnje obrazovno postignuće i preporuke nastavnika. Preporuka nastavnika može se temeljiti na socijalnim ili emocionalnim aspektima (npr. pripravnost ili spremnost učenika na postizanje uspjeha).

Razlike u upisu među vrstama škola u javnom sektoru na nižoj srednjoškolskoj razini

Kako je prikazano na slici II.5.5., u sedam obrazovnih sustava pojedini kriteriji za upis u škole primjenjuju se samo na određene vrste škola (ili programe) na nižoj srednjoškolskoj razini.

Kada je riječ o kriterijima koji nisu povezani s obrazovanjem, samo Irska, Mađarska i Ujedinjena Kraljevina (Engleska, Wales i Sjeverna Irska) imaju drukčiji pristup na toj razini, ovisno o vrsti škole. U Mađarskoj je većina učenika upisana u integrirane osnovne i niže srednje škole, a u obzir se uzimaju socioekonomski kriteriji i nazočnost braće i sestara. No pojedini učenici na kraju osnovnoškolskog obrazovanja odabiru pohađati šestogodišnji ili osmogodišnji program *gimnázium* (vidi sliku II.3.3.) koji ne uzima u obzir kriterije za upis koji nisu povezani s obrazovanjem. U Irskoj kriterij vjerske pripadnosti mogu primijeniti samo vjerske škole kada imaju prevelik broj prijava. Slično tome, i u trima obrazovnim sustavima Ujedinjene Kraljevine određene vrste škola mogu uzeti u obzir kriterij vjerske pripadnosti (vidi odjeljak II.5.3.1.).

Razlike između vrsta škola uglavnom su povezane s obrazovnim kriterijima. U Češkoj, Mađarskoj, Slovačkoj i Letoniji one su povezane sa strukturnom diferencijacijom (vidi sliku II.3.3.) koja počinje na nižoj srednjoškolskoj razini. U Francuskoj i Austriji razlike se odnose na kurikulumu diferencijaciju (vidi sliku II.3.2.). U Grčkoj i Ujedinjenoj Kraljevini (Engleska i Sjeverna Irska) selektivne škole primjenjuju obrazovne kriterije.

U Češkoj, Mađarskoj i Letoniji primjenjuju se rezultati nacionalnih/standardiziranih ispita. No čini se da se ti ispiti razlikuju od nacionalnih/standardiziranih ispita koji se primjenjuju u Nizozemskoj na nižoj srednjoškolskoj razini jer ih je razvila država kako bi procijenila obrazovni uspjeh učenika koji se žele upisati u određene vrste škola. Stoga ih se može točnije opisati kao standardizirane nacionalne prijamne ispite. Učenici su rangirani prema ispitnim rezultatima, a oni s najboljim rezultatima upisuju se u programe srednjoškolske razine (osmogodišnja ili šestogodišnja gimnazija u Češkoj, osmogodišnja ili šestogodišnja gimnazija u Mađarskoj i državna gimnazija u Letoniji). Programima koji počinju na nižoj srednjoškolskoj razini u tim školama stječe se svjedodžba završene više srednje škole koja omogućava pristup visokom obrazovanju. U tim zemljama nacionalni ispitni rezultati dio su skupa kriterija za upis koji uključuje i dosadašnje obrazovno postignuće i/ili izborne prijamne ispite.

Osim Češke i Mađarske, rezultati prijamnih ispita mogu se primijeniti i za selekciju učenika nižih srednjih škola u Grčkoj, Francuskoj, Letoniji, Austriji, Slovačkoj i Ujedinjenoj Kraljevini (Engleska i Sjeverna Irska).

U **Austriji** se učenici raspoređuju u *Neue Mittelschule* prema mjestu stanovanja, ali za učenike koji biraju *Allgemeinbildende Höhere Schule* (nižu srednju školu) mogu se primijeniti rezultati prijemnih ispita i dosadašnjih obrazovnih postignuća.

U **Ujedinjenoj Kraljevini (Engleska i Sjeverna Irska)** gimnazije mogu primijeniti obrazovne kriterije za upis na nižoj srednjoškolskoj razini, obično s pomoću prijemnih ispita.

U njemačkoj i flamanskoj zajednici u Belgiji dosadašnje obrazovno postignuće uzima se u obzir samo za upis u određene programe na nižoj srednjoškolskoj razini. Minimalni uvjeti postavljeni su za upis u opće obrazovne programe, a upis u druge programe gotovo je automatski.

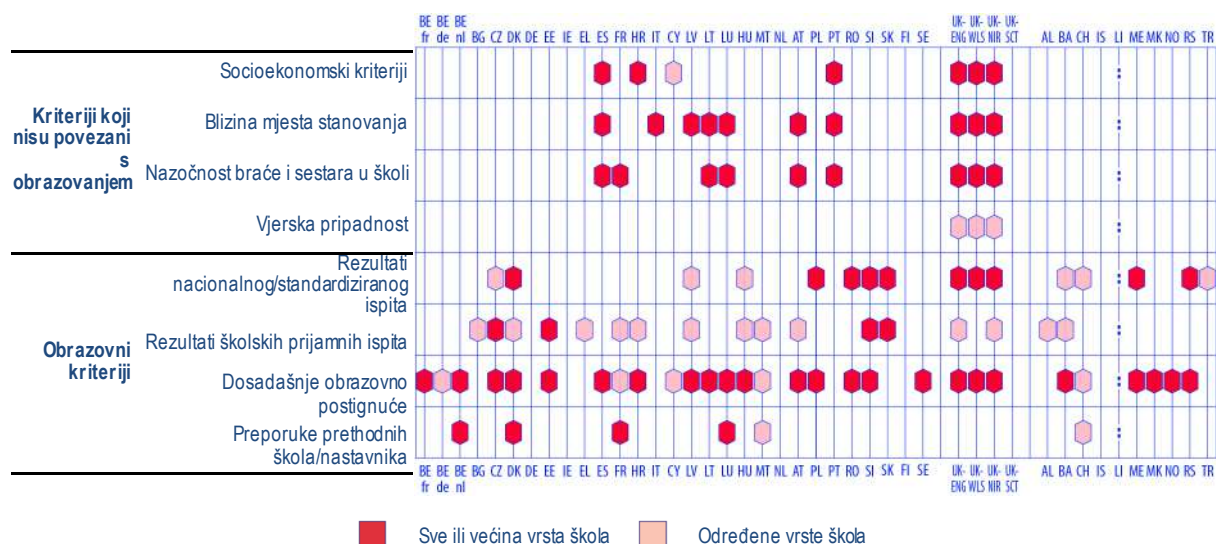
U **njemačkoj zajednici u Belgiji**, kako bi imali pristup općim programima u srednjoškolskom obrazovanju (ISCED 2 + 3), učenici moraju steći *Abschlusszeugnis der Grundschule* ili GAZ (svjedodžbu završene osnovne škole). To nije uvjet za strukovne programe na razinama ISCED 2 i 3. Učenici koji nemaju tu svjedodžbu mogu je dobiti na razini ISCED 2. Učenici se mogu automatski upisati u strukovne programe na razini ISCED 2 ako su pohađali šestu godinu osnovnoškolskog obrazovanja (ISCED 1) ili su napunili 12 godina.

U **flamanskoj zajednici u Belgiji** učenici moraju steći svjedodžbu osnovnoškolskog obrazovanja kako bi se upisali u smjer A nižega srednjoškolskog obrazovanja. No ta svjedodžba nije uvjet za upis u smjer B.

II.5.3.3. Više srednjoškolsko obrazovanje

Na višoj srednjoškolskoj razini države definiraju kriterije za upis u većini obrazovnih sustava (vidi sliku II.5.6.). U gotovo svim sustavima riječ je o obrazovnim kriterijima, a samo četvrtina sustava određuje kriterije koji nisu povezani s obrazovanjem na toj razini. Sklonost postavljanju uglavnom obrazovnih kriterija na ovoj razini važna je jer u 24 obrazovna sustava⁶⁶ to označava početak neobvezatnog obrazovanja.

⁶⁶ Češka, Danska, Estonija, Grčka, Hrvatska, Cipar, Letonija, Litva, Luksemburg, Malta, Slovenija, Finska, Švedska, Ujedinjena Kraljevina, Albanija, Bosna i Hercegovina, Švicarska, Island, Crna Gora, Norveška i Srbija

Slika II.5.6.: Kriteriji za upis koje navode države (ISCED 3) 2018./2019. godine

Izvor: Eurydice

Objašnjenje

Slika prikazuje kriterije za upis u školu koje najčešće navode države za primjenu na višoj srednjoškolskoj razini. U svim obrazovnim sustavima ima različitih vrsta škola na toj razini (vidi poglavlja II.3. i II.6.). Crvena kategorija stoga prikazuje kriterije za upis primjenjive na sve ili većinu vrsta škola u javnom sektoru, a ružičasta označava kriterije koji se primjenjuju na vrste škola u tom sektoru.

Napomene za pojedine zemlje

Belgija – Nakon završenoga nižeg srednjoškolskog obrazovanja većina učenika nastavlja više srednjoškolsko obrazovanje u istoj školi. Ako žele, mogu promijeniti školu, na primjer ako njihova škola ne nudi program koji žele polaziti. Podaci prikazani za razinu ISCED 3 odnose se na upise u različite smjerove/programme unutar iste škole ili druge škole.

Belgija (BE fr, BE de) – Učenici se upisuju u školu ako se roditelji slože sa školskim projektom.

Irska – Nakon završenoga nižeg srednjoškolskog obrazovanja većina učenika ne mijenja školu pri prelasku u neobvezatnu višu srednju školu te stoga u većini slučajeva nema postupka upisa na višoj srednjoškolskoj razini.

Španjolska – Kriteriji za upis primjenjuju se samo ako učenici odaberu neku drugu školu od one koju su pohađali tijekom obvezatnog školovanja i samo ako odabrana škola ima prevelik broj prijava.

Malta – Prikazani podaci odnose se na obvezatno više srednjoškolsko obrazovanje. Neobvezatno obrazovanje nije prikazano na slici II.5.6. Za sve programe i vrste škola u neobvezatnom višem srednjoškolskom obrazovanju za upis su potrebni rezultati standardiziranog ispita.

Slovenija – Škole mogu provesti izbome prijemne razgovore ili primijeniti druge kriterije samo ako se učenici ne mogu odabrati prema dosadašnjem obrazovnom postignuću i rezultatima nacionalnog vrednovanja kada škole imaju prevelik broj prijava.

Ujedinjena Kraljevina (Engleska, Wales i Sjeverna Irska) – Podaci se odnose na upis u neobvezatno više srednjoškolsko obrazovanje (razina 5). Učenici ne mijenjaju školu kada prelaze s razine ISCED 2 na razinu ISCED 3.

Švicarska – Kantonalni propisi se razlikuju. Kategorija rezultata standardiziranih nacionalnih ispita odnosi se na standardizirane kantonalne ispite.

Uzimajući u obzir kriterije za upis koji nisu povezani s obrazovanjem, država u samo šest obrazovnih sustava (Španjolska, Hrvatska, Portugal i Ujedinjena Kraljevina – Engleska, Wales i Sjeverna Irska) primjenjuje socioekonomske kriterije za upis. U svih šest sustava ti kriteriji daju prednost kandidatima u nepovoljnom položaju.

U **Hrvatskoj** učenici dobivaju dodatne bodove u postupku upisa u višu srednju školu ako žive u teškim socioekonomskim uvjetima, ako je jedan od roditelja teško bolestan, dugotrajno nezaposlen i sl.

Blizina škole i nazočnost braće i sestara uzimaju se u obzir u manje od četvrtine obrazovnih sustava⁶⁷.

Diljem Europe više obrazovnih sustava primjenjuje obrazovne kriterije za upis na višu srednjoškolsku razinu nego na nižu. Broj postupaka procjene koji se upotrebljavaju za prikupljanje dokaza o obrazovnim postignućima učenika također je veći, što pokazuje važnost koja se pridaje obrazovnom uspjehu pri

⁶⁷ U Ujedinjenoj Kraljevini (Engleska, Wales i Sjeverna Irska) ti se kriteriji i dalje mogu primjenjivati, no rjeđe se primjenjuju otkad se mogu primijeniti obrazovni kriteriji.

upisu u školu na toj razini. Nadalje, ima više sustava koji razlikuju škole ne samo prema kurikulumu, nego i prema obrazovnim kriterijima i postupcima upisa (vidi u nastavku odlomak o razlikama).

Dosadašnje obrazovno postignuće dokaz je koji se najviše primjenjuje za procjenu obrazovnog uspjeha za upis u škole. Sve škole (bez obzira na vrstu škole ili programa) prikupljaju te dokaze u dvije trećine obrazovnih sustava. No detalji se razlikuju, na primjer, u broju predmeta ili prethodnih ocjena, koji se uzimaju u obzir. Razlike unutar zemlje pojavljuju se i u uvjetima vezanim uz određene predmete za upis u različite vrste škola (vidi u nastavku).

Osim primjene dokaza o obrazovnim postignućima iz prethodno završenih škola ili razreda, u pojedinim je sustavima svim školama dopušteno održavanje prijemnih ispita ili razgovora (Češka, Estonija, Slovenija i Slovačka). To uglavnom škole mogu same odabrati.

Deset obrazovnih sustava razmatra rezultate nacionalnih standardiziranih ispita pri upisu u višu srednju školu. U Danskoj, Poljskoj, Rumunjskoj, Sloveniji, Slovačkoj i Ujedinjenoj Kraljevini (Engleska, Wales i Sjeverna Irska), Bosni i Hercegovini (u pojedinim kantonima), Crnoj Gori i Srbiji ti nacionalni ispiti stvoreni su za mjerenje i praćenje uspjeha učenika. Iako se ispitni rezultati uzimaju u obzir pri upisu u svih 11 obrazovnih sustava, ne primjenjuju svi rezultate na isti način. U većini je sustava primjena ispitnih rezultata opća (odnosi se na sve učenike). Suprotno tome, u Sloveniji učenici koji se prijavljuju u škole koje imaju prevelik broj prijava mogu tražiti da se njihovi ispitni rezultati uzmu u obzir samo ako se ne mogu upisati na temelju dosadašnjega obrazovnog postignuća.

Rezultati standardiziranih ispita jedan su od elemenata skupa obrazovnih kriterija za upis. Uglavnom se razmatraju zajedno s dosadašnjim obrazovnim rezultatima učenika (Danska, Poljska, Rumunjska, Slovačka, Crna Gora i Srbija) te rezultatima prijemnih ispita (Bosna i Hercegovina).

U **Rumunjskoj** u postupku upisa koji se primjenjuje na sve smjerove i škole rezultati standardiziranog ispita čine 80 % upisnih bodova, a ocjene iz nižih razreda srednje škole 20 %. Prijave učenika rangirane su prema njihovim upisnim bodovima, a oni s boljim rezultatom imaju veće izgleda za upis u svoju odabranu školu. No oni koji ne polože ili ne pišu državni ispit automatski su primljeni na višu srednjoškolsku razinu (strukovno, dvojno strukovno obrazovanje ili prve dvije godine srednje škole) kako bi završili obvezatno obrazovanje do kraja 10. razreda. Takav se upis odobrava u školama u kojima ima slobodnih mjesta nakon upisa prema rezultatima nacionalnih ispita.

Razlike u upisu među vrstama škola u javnom sektoru na višoj srednjoškolskoj razini

Razlike u kriterijima i postupcima upisa među različitim vrstama škola najistaknutije su na višoj srednjoškolskoj razini. U 20 obrazovnih sustava kriteriji, postupci ili uvjeti za upis koje propisuje država razlikuju se među pojedinim vrstama ili programima škola.

Jedine zemlje u kojima postoje razlike u kriterijima za upis koji nisu obrazovni jesu Cipar i Ujedinjena Kraljevina (Engleska, Wales i Sjeverna Irska – vidi odjeljak II.5.3.1.).

U **Cipru** za upis u neke vrlo popularne strukovne programe poput automehaničara, frizera ili kuhara i konobara mogu se primijeniti posebni kriteriji za prijam ako škola ima prevelik broj prijava. To uključuje obrazovno postignuće i socioekonomski status obitelji učenika (npr. nizak dohodak). Kada nema prevelikog broja prijava, jedini kriterij za upis u opće i strukovne više srednje škole je svjedodžba nižih razreda srednje škole.

U svim ostalim sustavima razlike se odnose na obrazovno postignuće. Učenici koji se žele prijaviti u škole koje nude opće obrazovne programe obično moraju dokazati vlastita obrazovna postignuća na različite načine.

U pet zemalja (Češka, Letonija, Mađarska, Švicarska i Turska) rezultati standardiziranih nacionalnih ispita primjenjuju se samo za pojedine vrste škola i/ili za pojedine vrste programa. Standardizirane nacionalne ispite trebaju polagati samo oni koji se žele upisati u škole koje nude određene, najčešće

opće programe. Ti su ispiti slični standardiziranim nacionalnim prijamnim ispitima na nižoj srednjoškolskoj razini o kojima se raspravlja u odjeljku II.5.3.2.

U **Češkoj** je to jedini dodatni uvjet za učenike koji se prijavljuju u četverogodišnje gimnazije i srednje strukovne programe koji nude svjedodžbu koja omogućava pristup visokom obrazovanju (*maturita*), a svi se učenici procjenjuju prema dosadašnjem obrazovnom postignuću i mogu polagati prijamne ispite, ovisno o odluci ravnatelja škole.

U 13 obrazovnih sustava školski prijamni ispiti ili razgovori nisu opće obilježje sustava upisa, nego su obvezatni ili se mogu primijeniti u određenim vrstama škola. To su uglavnom škole koje nude opće programe ili određene kurikulume ili rjeđe strukovne škole.

U **Malti** se provode razgovori s prijaviteljima za alternativni program učenja, a u obzir se uzima njihovo dosadašnje obrazovno postignuće i preporuke prethodne škole/nastavnika tijekom postupka upisa. No većina škola u obvezatnom srednjoškolskom obrazovanju ne može primijeniti kriterije za upis.

Kako je prethodno navedeno, mnoge zemlje od učenika traže informacije o dosadašnjem obrazovnom postignuću. Pojedini navode postignuće u jednom ili više određenih predmeta (npr. u Hrvatskoj, Crnoj Gori i Sjevernoj Makedoniji), a uvjeti se mogu razlikovati ovisno o vrsti škole ili programa. Često je riječ o razlici između općih i strukovnih programa. U pojedinim slučajevima određen je upisni prag (Hrvatska i Sjeverna Makedonija).

U **Hrvatskoj** se za upis u opće i strukovne programe na višoj srednjoškolskoj razini u obzir uzimaju prosjeci ocjena u posljednja četiri razreda te ocjene iz pojedinih predmeta u posljednje dvije godine osnovne škole. Predmeti su hrvatski jezik, matematika i prvi strani jezik. Usto se za gimnazije te četverogodišnje i petogodišnje strukovne programe traže prethodne ocjene iz tri predmeta koji su važni za program na višoj srednjoškolskoj razini. Jedan od tri dodatna predmeta određuje škola. Usto, te škole mogu definirati i minimalni prag obrazovnih rezultata za upis, ali to nije dopušteno školama koje nude programe kraće od četiri godine.

U **Crnoj Gori** svi učenici koji se prijavljuju za više srednjoškolsko obrazovanje moraju dokazati svoje opće rezultate u završnim razredima osnovne škole i rezultate u standardiziranom nacionalnom ispitu na kraju osnovne škole. No za gimnaziju se razmatraju rezultati iz crnogorskoga ili materinskog jezika, matematike i drugih važnih predmeta. U strukovnim školama razmatraju se dva važna predmeta.

Suprotno tome, u pojedinim zemljama uvjeti vezani uz dosadašnje obrazovno postignuće služe ne samo za rangiranje učenika koji se natječu za školska mjesta (za upis), nego i kao kriteriji prihvatljivosti za upis. Drugim riječima, učenici koji ne zadovoljavaju kriterije ne mogu se uzeti u obzir za upis u pojedine vrste (uglavnom opće više srednje) škole ili programa, ali su prihvatljivi za druge.

U **Danskoj**, kako bi bili prihvatljivi za određene više srednjoškolske programe, učenike treba proglasiti „spremnima za obrazovanje” i za tri programa trebaju dobiti minimalan prosjek ocjene pet (program nakon završetka višega srednjoškolskog obrazovanja – STX, program višega komercijalnog smjera – HX i program višega tehničkog smjera – HTX) ili prosjek ocjena četiri za četvrti obrazovni program (program višega pripremnog smjera – HF). Za upis u strukovne škole (EUX i EUD) učenik mora imati prosjek ocjena dva.

U **Sloveniji** je kratak program srednjoškolskoga strukovnog obrazovanja dostupan učenicima koji su uspješno završili sedmu godinu osnovnoga školskog programa ili onima koji su završili obrazovni program prilagođen učenicima s posebnim potrebama. Za upis u bilo koji drugi viši srednjoškolski program učenici moraju uspješno završiti devetogodišnju osnovnu školu.

II.5.3.4. Razlike između javnih i privatnih škola koje financira država u osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju

Slike II.5.1. i II.5.2. već su istaknule da privatne škole koje financira država imaju više slobode u određivanju raspodjele mjesta od javnih škola.

U 21 obrazovnom sustavu privatne škole koje financira država dužne su primijeniti jednake vrste kriterija za upis kao i javne škole (vidi slike II.5.4. – 5.6.), ali u 14 sustava mogu postojati razlike na svim razinama obrazovanja (njemačka zajednica u Belgiji, Francuska, Njemačka, Hrvatska, Mađarska, Malta, Austrija,

Poljska, Slovenija, Ujedinjena Kraljevina – Engleska, Wales i Sjeverna Irska, Švicarska i Turska). U Danskoj se takve razlike pojavljuju na srednjoškolskoj razini.

Prisutne su dvije glavne razlike. S jedne strane, privatne škole koje financira država obično ne primjenjuju kriterij mjesta stanovanja za upis u školu. S druge strane, škole mogu primijeniti vlastite kriterije za upis umjesto onih koje određuje država za javne škole ili mogu dodati vlastite kriterije onima koji su već postavljeni. Ti su kriteriji uglavnom vjerska pripadnost za škole kojima upravlja crkva, ideološki kriteriji za škole kojima upravljaju zaklade ili privatna tijela i spol u Austriji. U Malti je nazočnost braće i sestara kriterij za upis koji se primjenjuje samo u privatnim školama koje financira država na osnovnoškolskoj razini.

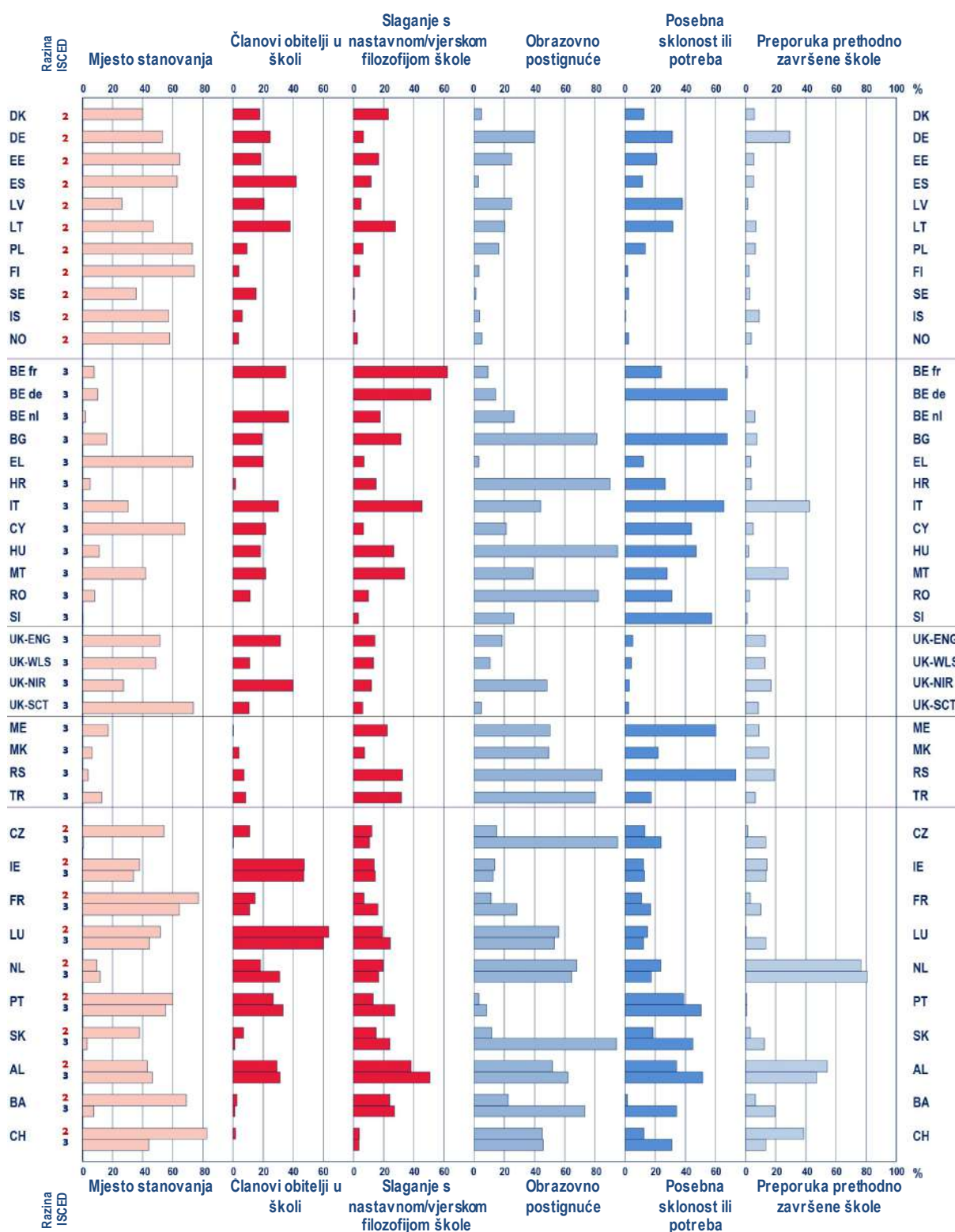
U francuskoj i njemačkoj zajednici u Belgiji učenici se upisuju u školu ako se roditelji slože sa školskim projektom. U školama koje vode crkve to se obično odnosi na vjersku pripadnost. Tako je u osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju.

II.5.4. Prakse upisa – dokazi iz istraživanja PISA

Nakon rasprave o politikama država o upisima u škole i programe, u ovom se odjeljku istražuje stvama praksa upisa u škole koje upisuju učenike u dobi od 15 godina, prema odgovorima iz upitnika za ravnatelje škola u istraživanju PISA 2018.

Na slici II.5.7. prikazano je mnogo kriterija koji su uzeti u obzir pri upisu u školu, prema navodima ravnatelja škola.

Slika II.5.7.: Postotak učenika u dobi od 15 godina u školama u kojima se određeni kriteriji za upis uvijek primjenjuju prema ravnateljima škola, prema razini ISCED-a 2018. godine



Izvor: OECD, baza podataka PISA 2018. g.

Objašnjenje

Postoji su izračunati prema odgovorima ravnatelja škola na sljedeće pitanje u upitniku za škole u istraživanju PISA 2018.: „Koliko se često uzimaju u obzir sljedeći čimbenici pri upisu učenika u vašu školu?“ Razmatrao se samo odgovor „uvijek i sljedeće varijable“.

- SC012Q01TA (Zapis obrazovnih rezultata učenika, uključujući prijamni ispit)
- SC012Q02TA (Preporuka prethodno završenih škola)
- SC012Q03TA (Slaganje roditelja s nastavnim ili vjerskom filozofijom škole)
- SC012Q04TA (Je li učeniku potreban poseban program ili se zanima za njega)
- SC012Q05TA (Prednost imaju članovi obitelji sadašnjih ili bivših učenika)
- SC012Q06TA (Mjesto stanovanja u određenom području)

To znači da se na slici vidi postotak učenika u dobi od 15 godina koji polaze škole u kojima je ravnatelj naveo da se određeni kriterij uvijek primjenjuje za upis u školu.

Zbog razlika nacionalnih obrazovnih sustava učenici u dobi od 15 godina mogu biti na nižoj srednjoškolskoj razini (ISCED 2) ili na višoj (ISCED 3). Kada se pojavi samo jedan stupac, to znači da je više od 90 % učenika u dobi od 15 godina koji sudjeluju u istraživanju PISA 2018. upisano u navedenu razinu obrazovanja⁶⁸. (Veličina uzorka za drugu razinu ISCED-a obično je premala da bi se pokazali znatni/važni rezultati.) Kada se za obrazovni sustav pojave dva stupca (Češka, Irska, Francuska, Luksemburg, Nizozemska, Portugal, Slovačka, Albanija, Bosna i Hercegovina i Švicarska), to znači da relativno visoki udjeli uzorka učenika u istraživanju PISA 2018. polaze škole na nižoj i višoj srednjoškolskoj razini te je moguće usporediti praksu upisa u školu između dviju razina obrazovanja.

Vidi tablicu A9 u Prilogu II.: Statističke tablice.

Napomene za pojedine zemlje

Austrija – Podaci se ne raščlanjuju prema razinama ISCED-a.

Poljska – Godine 2018., kada je provedeno istraživanje PISA, učenici u dobi od 15 godina bili su upisani u *gimnazijum*, nižu srednju školu. Učenici su se upisali u *gimnazijum* prema mjestu stanovanja (upisno područje). Od školske godine 2018./2019. učenici u dobi od 15 godina pohađaju integrirane osnovne i niže srednje škole. Sve slike o obrazovnim politikama državnih vlasti u ovom izvješću pokazuju ovu novu strukturu primjenjivu od godine 2018./2019.

Ovisno o strukturi i drugim obilježjima nacionalnih obrazovnih sustava, učenici u dobi od 15 godina koji sudjeluju u istraživanju PISA mogu biti u nižem (ISCED 2) ili višem srednjoškolskom obrazovanju (ISCED 3). U većini europskih zemalja većina uzorka upisana je u jednu ili drugu razinu. No u pojedinim zemljama velik udio uzorka učenika pohađa obje obrazovne razine⁶⁹. Zato su na slici prikazani obrazovni sustavi prema obrazovnoj razini na kojoj se učenici nalaze. Ponajprije su prikazani sustavi u kojima su učenici u dobi od 15 godina obično u nižem srednjoškolskom obrazovanju (ISCED 2). Zatim su prikazani sustavi u kojima su učenici u dobi od 15 godina obično u višem srednjoškolskom obrazovanju (ISCED 3). Naposljetku su s dva stupca prikazani sustavi u kojima su veliki udjeli učenika i u nižem i u višem srednjoškolskom obrazovanju.

Dva kriterija koja se najčešće razmatraju su mjesto stanovanja učenika i obrazovni uspjeh. Slika II.5.7. upućuje na to da što je veći postotak učenika upisanih prema mjestu stanovanja, to je manji udio učenika upisanih prema obrazovnom uspjehu i obratno, osobito ako udio obuhvaća većinu učenika. Stoga se u obrazovnim sustavima u kojima je mjesto stanovanja kriterij za upis većine učenika u dobi od 15 godina obrazovni uspjeh obično razmatra u manjoj mjeri. Tako je, primjerice, u Grčkoj, Španjolskoj, Cipru, Poljskoj i Ujedinjenoj Kraljevini – Škotskoj. Suprotno tomu, ondje gdje je obrazovni uspjeh glavni čimbenik za upis većine učenika njihovo se mjesto stanovanja u znatno manjoj mjeri uzima u obzir (npr. u Bugarskoj, Hrvatskoj, Rumunjskoj, Srbiji i Turskoj).

Osim mjesta stanovanja i obrazovnog uspjeha, postoje i drugi kriteriji koji su važni za upis u školu u pojedinim europskim obrazovnim sustavima. Jedan takav kriterij obuhvaća pitanje zahtijeva li učenik određeni program ili se zanima za njega. U više od polovice obrazovnih sustava taj se kriterij uzima u

⁶⁸ OECD primjenjuje koncept modalne razine ISCED-a (vidi napomene s objašnjenjem uz sliku II.6.7.) radi usporedbe s glavnom razinom ISCED-a na kojoj su upisani učenici. Ne postoji modalna razina ISCED-a (ili su obje razine modalne) u Češkoj, Irskoj, Luksemburgu, Slovačkoj i Albaniji.

⁶⁹ U Danskoj, Njemačkoj, Estoniji, Španjolskoj, Letoniji, Litvi, Poljskoj, Finskoj, Švedskoj, Islandu i Norveškoj učenici u dobi od 15 godina obično su u nižim srednjim školama. U Belgiji, Bugarskoj, Grčkoj, Hrvatskoj, Italiji, Cipru, Mađarskoj, Malti, Rumunjskoj, Sloveniji, Ujedinjenoj Kraljevini, Crnoj Gori, Sjevernoj Makedoniji, Srbiji i Turskoj učenici u dobi od 15 godina obično su u višim srednjim školama. Visoki udjeli uzorka u istraživanju PISA 2018. u Češkoj, Irskoj, Francuskoj, Luksemburgu, Nizozemskoj, Portugalu, Slovačkoj, Albaniji, Bosni i Hercegovini i Švicarskoj su i u nižem i u višem srednjoškolskom obrazovanju.

obzir kod najmanje petine učenika. U pojedinim obrazovnim sustavima prema ravnateljima škola većina učenika upisuje se na toj osnovi (njemačka zajednica u Belgiji, Italija, Slovenija, Crna Gora i Srbija).

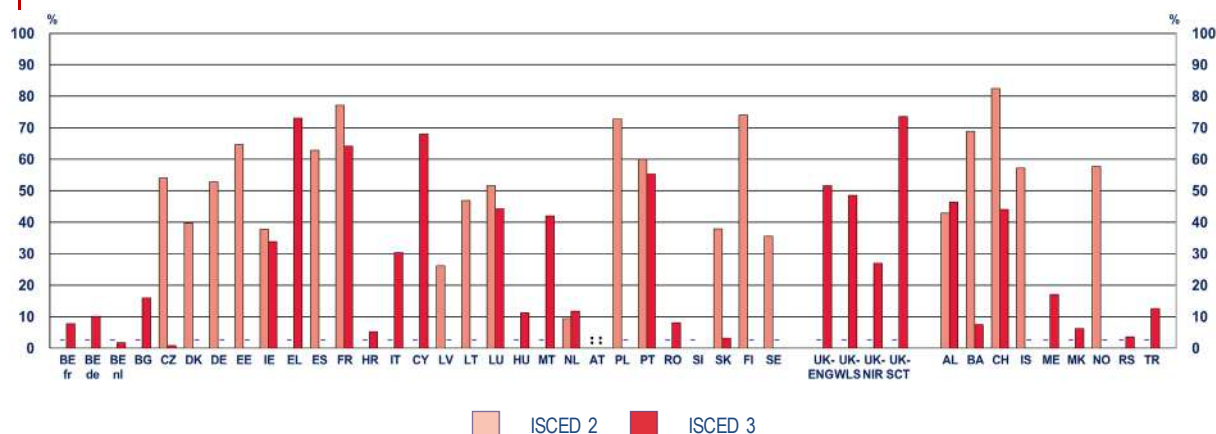
Drugi kriterij za upis koji se odnosi na uspjeh je preporuka prethodno završene škole. To je manje uobičajeno diljem Europe, ali se u Nizozemskoj i Albaniji navodi kao glavni kriterij.

U otprilike polovici obrazovnih sustava kriteriji koji nisu povezani s obrazovanjem, osim mjesta stanovanja, uvijek se uzimaju u obzir pri upisu u školu za najmanje 20 % učenika u dobi od 15 godina, prema ravnateljima škola. Ti kriteriji uključuju prošlu ili sadašnju nazočnost članova obitelji u školi i/ili slaganje roditelja s nastavnom ili vjerskom filozofijom škole. Ravnatelji u Luksemburgu najčešće su kao kriterij za upis primjenjivali pohađanje škole članova obitelji, a u francuskoj i njemačkoj zajednici u Belgiji kriterij slaganja s filozofijom škole.

No kao što je već navedeno, kriteriji koji se najčešće primjenjuju pri upisu u školu diljem Europe, prema ravnateljima, jesu mjesto stanovanja učenika i obrazovni uspjeh. Stoga su ta dva glavna kriterija prikazana na slikama II.5.8. i II.5.9., a podaci se raščlanjuju prema razini ISCED-a ondje gdje je to moguće.

Slika II.5.8. pokazuje kako u trećini europskih obrazovnih sustava otprilike polovica ili više učenika u dobi od 15 godina polaze škole u kojima se mjesto stanovanja uvijek razmatra pri upisu, prema ravnateljima. Mjesto stanovanja češće se razmatra u sustavima u kojima su učenici u dobi od 15 godina (ili barem neki učenici u istraživanju PISA) na nižoj srednjoškolskoj razini, a u znatno manjoj mjeri na višoj srednjoškolskoj razini. No prisutne su pojedine iznimke. U Grčkoj, Francuskoj, Cipru, Portugalu i Ujedinjenoj Kraljevini (Engleska i Škotska) polovica ili više od polovice učenika na višoj srednjoškolskoj razini upisuje se u školu prema kriteriju blizine njihova doma.

Slika II.5.8.: Postotak učenika u dobi od 15 godina u školama u kojima se mjesto stanovanja uvijek primjenjuje kao kriterij za upis, prema ravnateljima škola, prema razini ISCED-a 2018. godine



Podaci (slika II.5.8.)

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL
ISCED 2	-	-	-	-	54,1	39,8	52,8	64,6	37,8	-	62,9	77,1	-	-	-	26,2	46,9	51,6	-	-	-
ISCED 3	7,7	10,1	1,8	16,0	0,9	-	-	-	33,8	73,1	-	64,1	5,2	30,4	68,0	-	-	44,3	11,3	42,0	11,8
	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	AL	BA	CH	IS	ME	MK	NO	RS	TR
ISCED 2	-	72,9	60,0	-	-	37,9	74,0	35,6	-	-	-	-	43,0	68,9	82,5	57,2	-	-	57,7	-	-
ISCED 3	-	-	55,4	8,1	0,1	3,2	-	-	51,6	48,5	27,1	73,6	46,4	7,4	44,0	-	17,1	6,3	-	3,6	12,6

Izvor: OECD, baza podataka PISA 2018. g.

Objašnjenje

Postoji su izračunati na temelju varijable SC012Q06TA (Mjesto stanovanja u određenom području) upitnika za ravnatelje škola. Razmatra se samo odgovor „uživljaj“. To znači da se na slici vidi postotak učenika u dobi od 15 godina koji polaze škole u kojima je ravnatelj naveo da se kriterij mjesta stanovanja uvijek primjenjuje za upisu u školu.

Za obrazovne razine prikazane na slici vidi napomene s objašnjenjem uz sliku II.5.7.

Vidi tablicu A9 u Prilogu II.: Statističke tablice.

Napomene za pojedine zemlje

Austrija – Podaci se ne raščlanjuju prema razinama ISCED-a.

Poljska – Godine 2018., kada je provedeno istraživanje PISA, učenici u dobi od 15 godina bili su upisani u *gimnazjum*, nižu srednju školu. Učenici su se upisali u *gimnazjum* prema mjestu stanovanja (upisno područje). Od školske godine 2018./2019. učenici u dobi od 15 godina pohađaju integrirane osnovne i niže srednje škole. Sve slike o obrazovnim politikama državnih vlasti u ovom izvješću prikazuju tu novu strukturu primjenjivu od 2018./2019. godine

Na nižoj srednjoškolskoj razini obrazovni sustavi u kojima je više od polovice učenika u dobi od 15 godina upisano u školu prema mjestu stanovanja uglavnom su oni koji imaju politike državnih vlasti o raspodjeli učenika u škole prema mjestu stanovanja (i upisnom području) (vidi sliku II.4.1.). To uključuje, s jedne strane, mnoge integrirane sustave u kojima se učenici (barem isprva) raspoređuju u osnovne škole i tamo ostaju do kraja nižega srednjoškolskog obrazovanja (Češka, Estonija, Finska, Bosna i Hercegovina i Island). S druge strane, među njima su i sustavi u kojima se učenici raspoređuju po školama u blizini svojeg doma kada promijene školu na nižoj srednjoškolskoj razini (Španjolska, Francuska, Cipar, Švicarska i Norveška).

U pojedinim obrazovnim sustavima u kojima obitelji mogu slobodno izabrati školu na nižoj srednjoškolskoj razini (vidi sliku II.4.1.) država zahtijeva ili preporučuje školama da pri upisu razmotre blizinu mjesta stanovanja (vidi sliku II.5.5.). Relativno veći udio učenika stoga se nalazi u školama koje, u praksi, prema podacima istraživanja PISA 2018., uvijek uzimaju u obzir mjesto stanovanja učenika pri upisu (Luksemburg i Portugal).

Slično je i na višoj srednjoškolskoj razini. U obrazovnim sustavima u kojima su učenici isprva raspoređeni u obližnju školu (Grčka, Francuska, Cipar, Malta i Ujedinjena Kraljevina – Škotska) (vidi sliku II.4.1.) i u sustavima u kojima država zahtijeva ili preporučuje da se mjesto stanovanja učenika uzme u obzir pri upisu u školu (Luksemburg, Portugal i Ujedinjena Kraljevina – Engleska i Wales) (vidi sliku II.5.6.) veći je postotak učenika u dobi od 15 godina u kategoriji „mjesto stanovanja se uvijek uzima u obzir pri upisu“. Treba napomenuti da u Ujedinjenoj Kraljevini (Engleska, Wales i Sjeverna Irska) svi učenici u dobi od 15 godina, a u Luksemburgu oni koji pohađaju opće programe, obično nastavljaju polaziti školu u koju su se upisali na nižoj srednjoškolskoj razini. Stoga se uglavnom primjenjuju državne politike relevantne za upis na nižoj srednjoškolskoj razini.

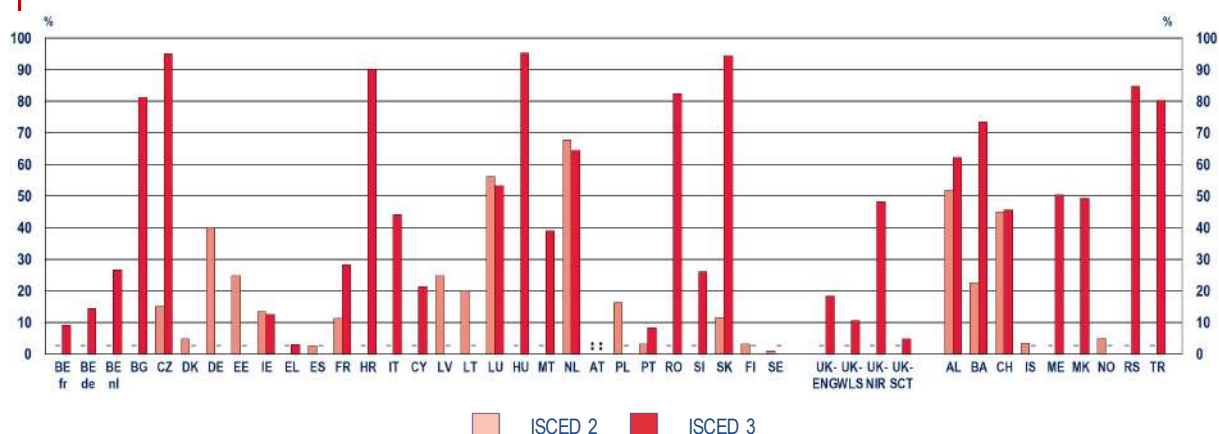
Na višoj srednjoškolskoj razini u većini sustava državne politike ne zahtijevaju ili ne preporučuju raspodjelu ili upis učenika u školu prema njihovu mjestu stanovanja. U više od trećine obrazovnih sustava to pokazuje nizak postotak učenika u dobi od 15 godina na razini ISCED 3 čiji ravnatelji navode da se mjesto stanovanja uzima u obzir pri upisu.

Postoje, međutim, obrazovni sustavi u kojima se čini da empirijski dokazi iz istraživanja PISA 2018. ne odgovaraju državnoj politici primjenjivoj na većinu škola. U tim bi sustavima politika države primjenjiva na (većinu) javnih škola značila da se učenici raspoređuju po školama prema njihovu mjestu stanovanja na nižoj srednjoškolskoj razini (vidi sliku II.4.1.). Ravnatelji, međutim, navode da se za manje od polovice učenika u dobi od 15 godina pri upisu uvijek razmatra mjesto stanovanja (Danska, Litva, Letonija, Slovačka, Albanija i Švicarska). To može biti povezano s tim da su različite politike izbora škole i upisa u školu primjenjive na različite vrste škola u javnom sektoru ili na privatne škole koje financira država na nižoj srednjoškolskoj razini (osobito važne u sustavima u kojima je velik udio učenika upisan u privatne škole koje financira država) (vidi slike II.3.1., II.4.3. i II.5.5.).

Sa stajališta pravičnosti i učinkovitosti u sustavima u kojima je većina učenika upisana u škole koje upisuju (samo) prema mjestu njihova stanovanja, očekuje se da socioekonomski sastav učeničke populacije odgovara populaciji područja u kojem se škola nalazi. Što je lokalno stanovništvo raznolikije, to je socioekonomski sastav škole raznolikiji, i obratno.

Slika II.5.9. prikazuje udio učenika čiji ravnatelji navode da se pri upisu u školu uvijek uzima u obzir obrazovni uspjeh. Ova slika jasno prikazuje kako se obrazovni uspjeh češće primjenjuje za upise na višoj srednjoškolskoj razini nego na nižoj. To je u skladu s državnim politikama prikazanim na slikama II.5.5. i II.5.6. u većini obrazovnih sustava. U pojedinim obrazovnim sustavima (Bugarska, Češka, Hrvatska, Mađarska, Rumunjska, Slovačka, Srbija i Turska) većina učenika upisuje se u više srednje škole prema njihovu obrazovnom postignuću. U Njemačkoj, Luksemburgu, Nizozemskoj i Švicarskoj visok postotak učenika upisanih u škole prema njihovu postignuću na nižoj srednjoškolskoj razini također potvrđuje ranu obrazovnu selekciju u tim sustavima (vidi sliku II.6.1.).

Slika II.5.9.: Postotak učenika u dobi od 15 godina u školama u kojima se obrazovni uspjeh uvijek primjenjuje kao kriterij za upis, prema ravnateljima škola, prema razini ISCED-a 2018. godine



	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL
ISCED 2	-	-	-	-	15,0	4,9	40,1	24,7	13,5	-	2,7	11,3	-	-	-	24,7	20,2	56,2	-	-	67,8
ISCED 3	9,2	14,3	26,6	81,2	95,1	-	-	-	12,5	2,9	-	28,4	90,2	44,2	21,3	-	-	53,3	95,2	39,0	64,4
	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	AL	BA	CH	IS	ME	MK	NO	RS	TR
ISCED 2	:	16,2	3,1	-	-	11,6	3,2	1,0	-	-	-	-	51,8	22,6	45,1	3,4	-	-	4,9	-	-
ISCED 3	:	-	8,4	82,4	26,2	94,4	-	-	18,5	10,5	48,4	4,9	62,2	73,5	45,6	-	50,4	49,3	-	84,8	80,4

Izvor: OECD, baza podataka PISA 2018. g.

Objašnjenje

Postoci su izračunati na temelju varijable SC012Q01TA upitnika za ravnatelje škola (Zapis obrazovnih rezultata učenika (uključujući prijamni ispit)). Razmatra se samo odgovor „u uvijek”. To znači da se na slici vidi postotak učenika u dobi od 15 godina koji polaze škole u kojima je ravnatelj naveo da se za upisu školu uvijek primjenjuje kriterij obrazovnog uspjeha.

Za obrazovne razine prikazane na slici vidi napomene sobjašnjenjem uz sliku II.5.7.

Vidi tablicu A9 u Prilogu II.: Statističke tablice.

Napomene za pojedine zemlje

Austrija – Podaci se ne raščlanjuju prema razinama ISCED-a.

Poljska – Godine 2018., kada je provedeno istraživanje PISA, učenici u dobi od 15 godina bili su upisani u *gimnazjum*, nižu srednju školu. Učenici su se upisali u *gimnazjum* prema mjestu stanovanja (upisno područje). Od školske godine 2018./2019. učenici u dobi od 15 godina pohađaju integrirane osnovne i niže srednje škole. Sve slike o državnim obrazovnim politikama u ovom izvješću prikazuju ovu novu strukturu primjenjivu od 2018./2019. godine.

U Češkoj, Letoniji i Slovačkoj obrazovni uspjeh primjenjuje se kao kriterij za upis na nižu srednjoškolsku razinu te može značiti početak pojedinih usporednih obrazovnih struktura na toj razini (vidi slike II.3.3. i II.5.5.). Slično tomu, u Estoniji i Litvi države ne zahtijevaju ili ne preporučuju primjenu kriterija obrazovnog uspjeha za upis u školu na nižoj srednjoškolskoj razini (a na osnovnoškolskoj razini u Estoniji zbog sustava integriranih škola), ali ravnatelji navode kako se u praksi primjenjuje obrazovni uspjeh, a u ovom slučaju može biti izraz relativno visoke razine autonomije koju škole imaju kako bi mogle odrediti vlastite kriterije za upis (vidi sliku II.5.2.).

Sa stajališta pravičnosti i učinkovitosti u sustavima u kojima je većina učenika upisana u škole prema obrazovnom uspjehu očekuje se da će u obrazovnom sastavu školske populacije nastati razlike. Učenici s visokim postignućima mogu pohađati drukčije škole od učenika sa slabim postignućima. Ako na upis u školu ne utječu drugi čimbenici, razlike među školama objasnile bi se samo obrazovnim uspjehom učenika, a mjesto stanovanja učenika ili socioekonomski čimbenici ne bi imali učinka. Ako je, međutim, uspjeh učenika tijesno povezan s njihovim socioekonomskim položajem, možemo očekivati da upis prema obrazovnom uspjehu ne rezultira samo stratifikacijom učenika prema sposobnosti, nego i prema socioekonomskom položaju. Ti su odnosi detaljnije ispitani u III. dijelu izvješća.

II.6. ODABIR SMJERA

Ključne spoznaje

Utvrđeno je da odabir smjera učenika znatno utječe na pravičnost u obrazovanju. Učinci odabira smjera razlikuju se, međutim, ovisno o načinu na koji je ono organizirano.

- Najranija dob u kojoj učenici odabiru smjer je 10 godina, ali u više od polovice obrazovnih sustava učenici odabiru smjer u dobi od 15 godina ili kasnije. Svi obrazovni sustavi uvode neki oblik odabira smjera najkasnije do 16. godine života.
- Broj smjerova u školskom sustavu ovisi o stupnju diferencijacije općih i strukovnih smjerova te broju različitih dostupnih kvalifikacija.
- Relativni udio učenika u višem srednjoškolskom obrazovanju u strukovno usmjerenim programima znatno se razlikuje među europskim zemljama, od otprilike 15 do 75 %.
- Većina se europskih zemalja u raspodjeli učenika u različite smjerove oslanja na neki oblik obrazovne selekcije, a najčešće se temelji na procjeni s prethodne razine obrazovanja. No u mnogim zemljama učenici moraju položiti standardizirane ispite ili na njima postići dobar uspjeh kako bi se upisali u opće ili zahtjevnije obrazovne smjerove.
- Prohodnost među smjerovima omogućava učenicima da tijekom školovanja promijene smjer. To nije dopušteno u svim obrazovnim sustavima, osobito kada je riječ o prelasku iz strukovnih smjerova u opće. Ondje gdje je to dopušteno, uvjete često mogu postaviti same škole.
- Praksa odabira smjera učenika prema određenim predmetima u kojoj se učenici smještaju u skupine ili smjerove za određene predmete, češća je u srednjoškolskom nego u osnovnoškolskom obrazovanju.

U Europi je utvrđeno pet vrsta sustava odabira smjera:

1. sustavi u kojima se smjer odabire rano (u dobi između 10 i 13 godina), često s hijerarhijski uređenim općim smjerovima
2. sustavi u kojima se smjer odabire u dobi od 14 ili 15 godina s visokim stupnjem diferencijacije pretežito među strukovnim smjerovima
3. sustavi u kojima se smjer odabire u dobi između 14 i 16 godina s visokim stupnjem diferencijacije pretežito među općim smjerovima
4. sustavi u kojima se kasno odabire smjer (u dobi od 15 ili 16 godina) s manje smjerova, ograničenim obrazovnim odabirom i relativno visokom prohodnošću i
5. sustavi u kojima se smjer odabire uglavnom prema određenim predmetima.

Odabir smjera podrazumijeva razdvajanje učenika u različite smjerove ili programe koji imaju različite kurikulare (Checchi i dr., 2014.). Obično se to događa u srednjoškolskom obrazovanju. Odabir smjera je zapravo jedan oblik kurikularne diferencijacije (vidi odjeljak II.3.2.). Obično se razlikuju opći i strukovni smjerovi, ali oni se mogu dalje podijeliti ovisno o određenom predmetu ili kvalifikaciji. Usto, „informalna interna diferencijacija“ (Triventi i dr., 2016.) ili „stratifikacija sposobnosti“ (Parker i dr., 2016.) također se može smatrati oblikom odabira smjera. U tom se slučaju smjer odabire prema određenim predmetima, a učenici različitih sposobnosti ili razine uspjeha završavaju u različitim razredima čak i unutar sveobuhvatnih školskih sustava (Chmielewski, 2014.).

U ovom se izvješću smatra da obrazovni programi imaju različit smjer ako 1) se njima stječu različite vrste kvalifikacija ili 2) imaju poseban specijalizirani kurikulum ili smjer koji mogu ponuditi zasebne određene vrste škola.

Smjer se odabire u određenom trenutku tijekom srednjoškolskog obrazovanja u svim obrazovnim sustavima. Prema zagovornicima odabira smjera, ako učenici na sličnim razinama sposobnosti mogu učiti zajedno u relativno istovrsnim razredima, tada se tijek nastave može bolje prilagoditi njihovoj razini. Zauzvrat se može unaprijediti razina učenja i uspjeh učenika (Hanushek i Wößmann, 2006.). Drugim riječima, odvajanjem učenika u različite smjerove oni mogu dobiti razinu obrazovanja prilagođenu njihovim sposobnostima i potrebama. Time se smanjuje opasnost od neuspjeha ili čak ranijeg napuštanja školovanja zbog nemogućnosti škole da prilagodi zahtjeve za učenjem razinama sposobnosti učenika. Prema toj logici, postoji ravnoteža između uspjeha (ili, kako se često navodi, učinkovitosti obrazovnog sustava) i pravičnosti u obrazovnim sustavima. Odabirom smjera povećavaju se nejednakosti između učenika s boljim i onih sa slabijim postignućima, ali se unaprjeđuje uspjeh s pomoću diferencijacije.

Nema, međutim, pouzdanih empirijskih dokaza o uspjehu odabira smjera u povećanju prosječnog uspjeha ili o pretpostavljenoj ravnoteži između učinkovitosti i pravičnosti (vidi i poglavlje I.1.). Istraživači ističu kako razredi s učenicima različitih razina sposobnosti također mogu postići visoke prosječne razine uspjeha. Sastav razreda može znatno utjecati na pojedinačan uspjeh – to se naziva obrazovnim učinkom vršnjaka. U raznolikim skupinama na uspjeh učenika sa slabim sposobnostima najviše utječe sastav razreda i odnos s učenicima s visokim sposobnostima (Hanushek i Wößmann, 2006., Zimmer, 2000., Zimmer i Toma, 2000.). To znači da sveobuhvatno obrazovanje (dakle, nedostatak odabira smjera) može pridonijeti povećanju učinkovitosti i pravičnosti.

No ta dinamika ovisi o organizaciji odabira smjera unutar obrazovnih sustava. Empirijski dokazi pokazuju da učinci odabira smjera ovise o mnogim čimbenicima, poput:

- dobi u kojoj se smjer prvi put odabire
- broja smjerova i stupnja diferencijacije
- usmjerenosti prema tržištu rada i veličini strukovnih smjerova
- postupaka odabira
- prohodnosti među smjerovima i
- učestalosti odabira smjera prema određenim predmetima.

O tim se čimbenicima raspravlja u nastavku. U završnom dijelu ovog poglavlja prikazuje se početno razvrstavanje obrazovnih sustava prema različitim aspektima odabira smjera.

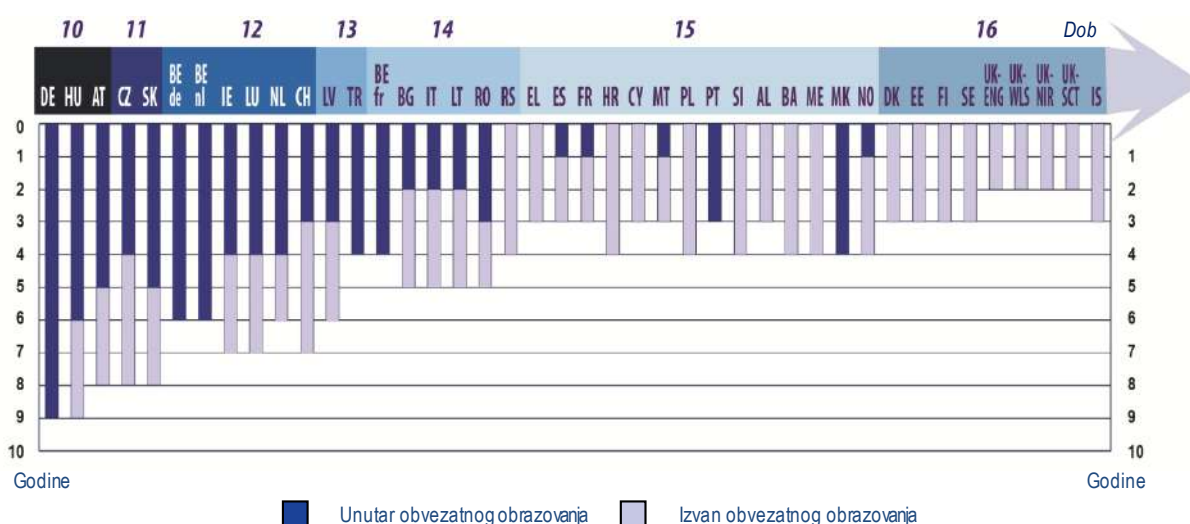
II.6.1. Dob u kojoj se prvi put odabire smjer

Učinak dobi u kojoj učenici prvi put odabiru različite obrazovne smjerove predmet je mnogih empirijskih istraživanja. Mnoga su istraživanja pokazala da što se prije odabere smjer, to su veće razlike u učenju među učenicima (Hanushek i Wößmann, 2006., OECD, 2012.). Stoga se čini da postoji nepovoljan odnos između pravičnosti i dobi u kojoj učenici odabiru smjer. Rani odabir smjera utječe na obje dimenzije pravičnosti – uključivost i pravednost. Tako rani odabir smjera povećava razlike između učenika s visokim i onih sa slabim postignućima te povećava učinak socioekonomskog položaja na uspjeh (Contini i Cugnata, 2018., Horn, 2009., Schütz, Ursprung i Wößmann, 2008.). Rani odabir smjera unaprjeđuje rano postignuće na koje više utječe socioekonomski položaj nego postignuće u kasnijim

godinama. To ne samo da pojačava učinak položaja roditelja, nego i pridonosi smanjenju obrazovnih očekivanja od učenika u nepovoljnijem položaju (Buchmann i Park, 2009., Dupriez i dr., 2012., Parker i dr., 2016.). Smanjena očekivanja od obrazovanja i težnje utječu na obrazovne izbore, a time se dodatno smanjuje pravičnost ishoda obrazovanja.

Slika II.6.1. prikazuje europske obrazovne sustave prema stvarnoj (teoretskoj) dobi u kojoj počinje postupak odabira smjera, odnosno dobi u kojoj se učenici raspoređuju u školu koja pruža diferencirano obrazovanje, iako se diferencirani kurikulum možda neće odmah početi slijediti. Slika prikazuje i broj školskih godina provedenih u tim diferenciranim školskim okružjima unutar i izvan obvezatnog obrazovanja.

Slika II.6.1.: Stvarna dob u kojoj se odabire smjer i ukupan broj obuhvaćenih godina školovanja u diferenciranom okružju 2018./2019. godine



Izvor: Eurydice

Objašnjenje

Slika prikazuje stvarnu dob u kojoj se odabire smjer u europskim obrazovnim sustavima. Zemlje su prikazane prema najranijoj dobi u kojoj se učenici upisuju u različite vrste škola, bez obzira na to je li riječ o dobi u kojoj se doista počinje slijediti diferencirani kurikulum. Ako se duljina programa razlikuje, uzima se u obzir trajanje najduljeg općeg programa (vidi i sliku II.3.3. o strukturnoj diferencijaciji).

Napomene za pojedine zemlje

Češka, Letonija i Mađarska – Na slici su prikazani osmogodišnji (CZ i HU) i šestogodišnji (LV) gimnazijski programi jer učenici koji se upisuju u te škole ne moraju više birati školu. No svi učenici odabiru smjer u kasnijoj fazi, na početku razine ISCED 3.

Malta – Na slici je prikazana duljina alternativnog programa učenja (ALP) koji učenici mogu odabrati u dobi od 15 godina. Inače svi ostali učenici odabiru smjer u dobi od 16 godina (na kraju obvezatnog obrazovanja).

Ujedinjena Kraljevina (Engleska, Wales i Sjeverna Irska) – Programi nisu odvojeni smjerovi jer mogu sadržavati mješavinu općih i strukovnih kvalifikacija.

Kao što slika prikazuje, svi europski obrazovni sustavi uvode neki oblik odabira smjera najkasnije do 16. godine života. Više od polovice obrazovnih sustava počinje ovaj postupak od ili nakon 15. godine života. Najranija dob u kojoj se prvi put odabire smjer je 10 godina, i to u tri zemlje (Njemačka, Mađarska i Austrija). S druge strane, nordijske zemlje (Danska, Estonija, Finska, Švedska i Island) te Ujedinjena Kraljevina⁷⁰ uvode diferencirane obrazovne smjerove u dobi od 16 godina. U približno polovici obrazovnih sustava smjer se odabire potkraj ili ubrzo nakon završetka obvezatnog obrazovanja.

Najranija dob u kojoj učenici odabiru smjer i službeni početak diferenciranih nastavnih programa ne podudaraju se uvijek. U sustavima koji imaju usporedne obrazovne strukture (vidi odjeljak II.3.3.) učenici

⁷⁰ U Ujedinjenoj Kraljevini (ENG/WLS/NIR) programi nisu odvojeni smjerovi na isti način kao u drugim zemljama.

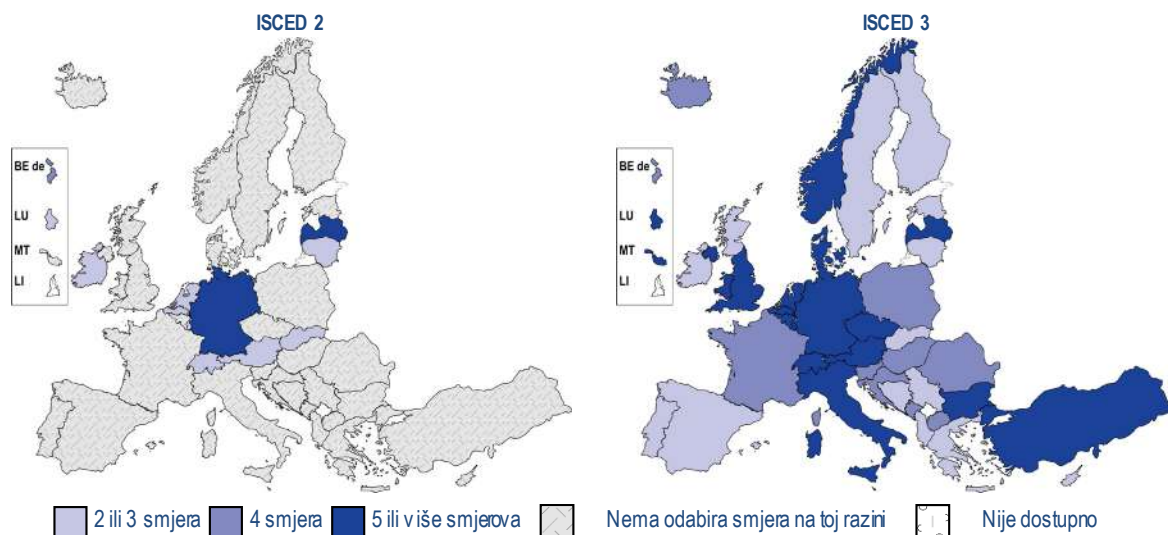
mogu upisati različite vrste škola (u kojima naposljetku steknu završne kvalifikacije) u različitoj životnoj dobi. Primjerice, u Češkoj i Mađarskoj učenici mogu upisati osmogodišnju gimnaziju u dobi od 11 odnosno 10 godina, na početku nižega srednjoškolskog obrazovanja. Tako pojedini učenici ostaju u nižem srednjoškolskom obrazovanju u integriranim osnovnim i nižim srednjim školama do 14. ili 15. godine, a ostali se prije upisuju u integrirane niže i više srednje škole prema kriterijima (vidi također sliku II.5.5.). Stvaran odabir smjera – barem za pojedine učenike – stoga počinje u ranoj dobi čak i ako diferencirani kurikulumi ili smjerovi ne postoje sve do više srednjoškolske razine. Slično tomu, u Letoniji učenici mogu napustiti integriranu školu, *pamatskolu*, u dobi od 13 godina (na kraju osnovnoškolskog obrazovanja), a ostali ostaju do 16. godine (do kraja nižega srednjoškolskog obrazovanja).

II.6.2. Broj smjerova i stupanj diferencijacije

Broj smjerova i stupanj diferencijacije među njima drugi je čimbenik koji utječe na razlike između ishoda učenika i razine nejednakosti u obrazovanju. Što je više vrsta škola i/ili smjerova u obrazovnom sustavu, to je veći učinak socioekonomskog položaja na obrazovne rezultate (Ammermuller, 2005., Horn, 2009., Marks, 2005.).

Slika II.6.2. prikazuje broj smjerova ili obrazovnih usmjerenja u nižem (ISCED 2) i višem srednjoškolskom obrazovanju (ISCED 3). U samo 11 obrazovnih sustava učenici odabiru smjer na razini ISCED 2, a u preostalima na početku ili tijekom razine ISCED 3. U zemljama u kojima se odabire smjer na razini ISCED 2 (niže srednjoškolsko obrazovanje) obično ima manje smjerova nego na razini ISCED 3, uglavnom zato što ima manje strukovnih programa na nižoj razini ili ih uopće nema.

Slika II.6.2.: Broj diferenciranih smjerova (razine ISCED 2 i 3) 2018./2019. godine



Izvor: Eurydice

Objašnjenje

U obzir se uzimaju samo smjerovi kojima se stječu više srednjoškolske kvalifikacije. Učenici koji se ne upisuju u više srednjoškolsko obrazovanje (te dobivaju samo niže srednjoškolske kvalifikacije u sustavima u kojima takve kvalifikacije postoje) ne smatraju se zasebnim smjerom.

Obrazovni smjerovi navedeni su u Prilogu za sve obrazovne sustave.

Napomene za pojedine zemlje

Francuska – *Baccalauréat général* i *Baccalauréat Technologique* uvršteni su na razinu ISCED 34 (a prva godina zajednička je objema zemljama). U strukovnom obrazovanju i *Cerat d'Aptitude professionnelle (CAP)* i *Baccalauréat Professionnel* uvršteni su na razinu ISCED 35. Iako većina učenika polaže ispit CAP prije nego što položi *Baccalauréat professionnel*, prvi ispit ne omogućava izravan pristup visokom obrazovanju.

Portugal – Postoje određeni strukovni programi tijekom osnovnog obrazovanja (ISCED 2), ali su iznimka te su namijenjeni učenicima od 15. godine ili onima kojima prijeti opasnost od napuštanja školovanja.

Ukupan broj smjerova u obrazovnom sustavu znatno se razlikuje među zemljama. U pojedinim slučajevima to je posljedica postojanja nekoliko različitih smjerova unutar općeg obrazovanja. Primjerice, u Njemačkoj, Nizozemskoj, Austriji i Švicarskoj nakon završetka osnovnoškolskog obrazovanja nudi se nekoliko vrsta programa općeg obrazovanja. Često su hijerarhijski poredani (prema stupnju sposobnosti učenika ili zahtjevima za učenje) i često su povezani s određenim vrstama škola (vidi također poglavlje II.3.). Učenici koji pohađaju te različite smjerove često stječu različite kvalifikacije na kraju višega srednjoškolskog obrazovanja.

U **Nizozemskoj** postoje tri zasebna obrazovna smjera koji počinju na razini ISCED 2 (u dobi od 12 godina): predsvučilišno opće srednjoškolsko obrazovanje (VWO), priprema učenika za svučilište, opće srednjoškolsko obrazovanje (HAVO), priprema učenika za visoko stručno obrazovanje ili svučilišta primijenjenih znanosti i predstrukovno srednjoškolsko obrazovanje (VMBO).

U drugim obrazovnim sustavima (npr. u Bugarskoj, Letoniji ili Norveškoj) različiti smjerovi u općem obrazovanju temelje se na kurikulumnim specijalizacijama (npr. u matematici ili humanističkim znanostima). U tom slučaju kurikularne razlike među općim smjerovima mogu biti manje nego u hijerarhijski uređenim sustavima.

U **Letoniji** se četiri opća obrazovna smjera razlikuju i na nižoj i na višoj srednjoškolskoj razini: 1) opći obrazovni smjer, 2) matematički, prirodoslovni i tehnički smjer, 3) smjer humanističkih i društvenih znanosti i 4) strukovni smjer koji je dio općega obrazovnog sustava. Ovaj posljednji smjer ukida se od školske godine 2019./2020.

U **Norveškoj** su osim općeg programa na višoj srednjoškolskoj razini dostupna četiri specijalizirana obrazovna programa: 1) glazba, 2) ples i gluma, 3) sport, 4) mediji i komunikacija te 5) umjetnost, dizajn i arhitektura.

Broj smjerova (i stupanj diferencijacije među njima) ovisi i o organizaciji strukovnog obrazovanja. Ondje gdje je dostupno nekoliko strukovnih kvalifikacija, može biti više strukovnih programa. Obrazovni sustavi često imaju strukovne smjerove koji omogućavaju jednaku kvalifikaciju u višem srednjoškolskom obrazovanju kao i opći smjerovi. Usto, pojedinim strukovnim smjerovima mogu se steći niže kvalifikacije koje ne nude izravan pristup visokom obrazovanju. U tim bi slučajevima razlike među strukovnim smjerovima mogle biti znatno veće nego između općih i strukovnih smjerova kojima se stječu jednake kvalifikacije.

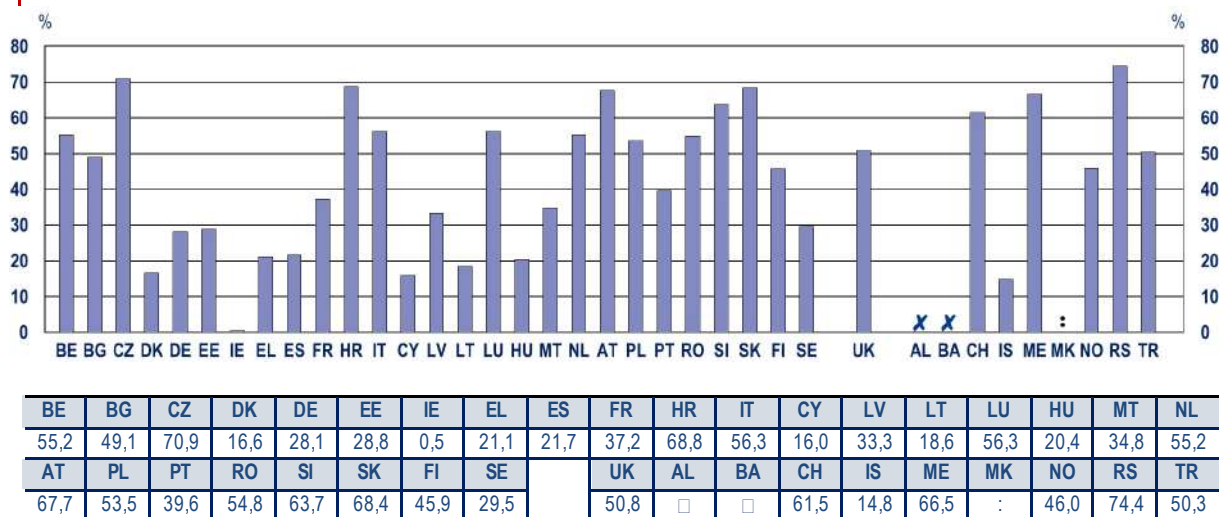
U **Češkoj** ima dva opća (*gymnázium* i *lyceum*) i jedan strukovni smjer kojima se učenicima omogućava jednaka kvalifikacija (*maturita*) na višoj srednjoškolskoj razini koja omogućava pristup visokom obrazovanju. Istodobno, ima još dva strukovna smjera kojima se stječu niže kvalifikacije koje ne omogućavaju pristup visokom obrazovanju.

II.6.3. Veličina i smjer strukovnog sektora

Važno obilježje sustava odabira smjera u Europi je veličina sektora strukovnog obrazovanja i jesu li učenici usmjereni prema visokom obrazovanju ili izravno prema tržištu rada. Istraživanja upućuju na to da razdvajanje učenika u opće i strukovne smjerove može imati višestruke učinke na nejednakosti u obrazovanju, katkad negativne, a katkad pozitivne. S jedne strane, raspodjela učenika, osobito u ranoj dobi, u nižu razinu strukovnih smjerova može povećati nejednakosti u obrazovanju i negativno utjecati na postignutu razinu obrazovanja. To je uglavnom uzrokovano razinom stručnih kvalifikacija jer se pojedinim učenicima onemogućava napredovanje u visoko obrazovanje bez stjecanja dodatnih kvalifikacija. To se naziva „učinkom odvratanja“ pri odabiru obrazovnog smjera (Brunello i Checchi, 2007.). S druge strane, strukovne škole koje su jako usmjerene prema tržištu rada mogu biti učinkovitije u promicanju specijaliziranih vještina koje se mogu prevesti u prednosti na tržištu rada. Ovaj učinak specijalizacije strukovnog obrazovanja veći je u obrazovnim sustavima s jakim strukovnim sektorom (Brunello i Checchi, 2007., Checchi i dr., 2014.). U vezi s tim, strukovno obrazovanje mnogima može značiti lakši prelazak na tržište rada, što može pozitivno utjecati na pravičnost, osobito ako postoji mogućnost pristupa visokom obrazovanju (Field, Kuczera i Pont, 2007.).

Slika II.6.3. prikazuje postotak učenika na višoj srednjoškolskoj razini upisanih u strukovne programe u europskim zemljama. Na slici je prikazano kako se taj postotak kreće od 16 % u Cipru do 74,4 % u Srbiji⁷¹. Osim Srbije, zemlje s najvećim strukovnim obrazovnim sektorom na višoj srednjoškolskoj razini su Češka, Hrvatska, Austrija i Slovačka, s gotovo 70 % učenika u tom obrazovnom smjeru.

Slika II.6.3.: Postotak učenika u dobi od 17 godina u strukovnim programima (ISCED 3) 2017. godine



Izvor: Eurostat UOE-SILC anketa [educ_uoe_ens05] (ažurirano – 21. 1. 2020.).

Objašnjenje

Odabrana je dob od 17 godina zato što do te dobi sve zemlje već imaju strukovne programe, ali učenici obično još nisu završili više srednjoškolsko obrazovanje.

II.6.4. Postupci selekcije

Što određuje koji učenici mogu polaziti određeni smjer? Raspodjela učenika u obrazovne smjerove zapravo se temelji na postupku selekcije. Sustavi se razlikuju u tome koliko slobode u odabiru daju učeniku (i roditeljima) i koliko je odabir ograničen obrazovnim uspjehom učenika (vidi poglavlja II.4. i II.5. za više detalja o izboru škole i politici upisa u školu). Što je čimbenik odabira slabiji, to se u sustavu više odabire prema obrazovnom uspjehu (Jackson i Jonsson, 2013.).

Kako je već opisano u poglavlju II.5., obrazovna selektivnost nejasno je povezana s pravičnošću u obrazovanju. S jedne strane, istraživači tvrde da, kada se odabir različitih smjerova temelji samo na uspjehu, taj postupak ne bi trebao povećati učinak socioekonomskog položaja (a time i nejednakosti u obrazovanju) jer naprednije skupine ne mogu dobiti pristup smjerovima koji su više akademski usmjereni ako ne postignu potrebnu razinu uspjeha (Jackson i Jonsson, 2013., Marks, 2005.). U vezi s tim, raspodjelom učenika u različite smjerove promiče se socioekonomska nejednakost samo ako „socijalni stalež naruši proces odabira“ (Marks, 2005.). S druge strane, u sustavima u kojima socioekonomska nejednakost već postoji u nižim razinama obrazovanja (vidi poglavlje I.2.) obrazovna će selektivnost vjerojatno pojačati socioekonomske razlike.

Gotovo svi obrazovni sustavi oslanjaju se na neki oblik selekcije temeljen na uspjehu pri raspodjeli učenika u različite smjerove. Kao što je već navedeno u poglavlju II.5., obrazovna selekcija temelji se na tri glavna oblika ocjenjivanja:

⁷¹ Prikazano je kako Irska ima vrlo malo učenika u strukovnom obrazovanju. To je zato što su prema klasifikaciji ISCEDa strukovni programi dio općeg obrazovanja.

1. standardizirani ispiti su jedinstveni, standardizirani ili prijamni ispiti koje svi učenici – ili svi učenici koji žele upisati opće/akademske programe – moraju položiti. Mogu se primijeniti ili za rangiranje učenika prema njihovu uspjehu ili za pomoć u definiranju minimalnih uvjeta potrebnih za određeni smjer
2. prijamni ispiti ili razgovori koje organiziraju škole namijenjeni su ispitivanju znanja i/ili motivacije učenika ili njihovih težnji. Škole su odgovorne za sadržaj takvih ispita ili razgovora te za rangiranje učenika
3. procjena ustanove pošiljateljice (ili postignuće koje prethodi odabiru smjera) može sadržavati školske ocjene iz jednog ili više predmeta, portfelj koji pokazuje ostvarene ishode učenja ili može biti u obliku preporuka nastavnika ili obrazovnih ustanova. Učenici se u obrazovni smjer prema takvoj procjeni mogu upisati s dodatnim ispitivanjem ili razgovorom ili bez njih.

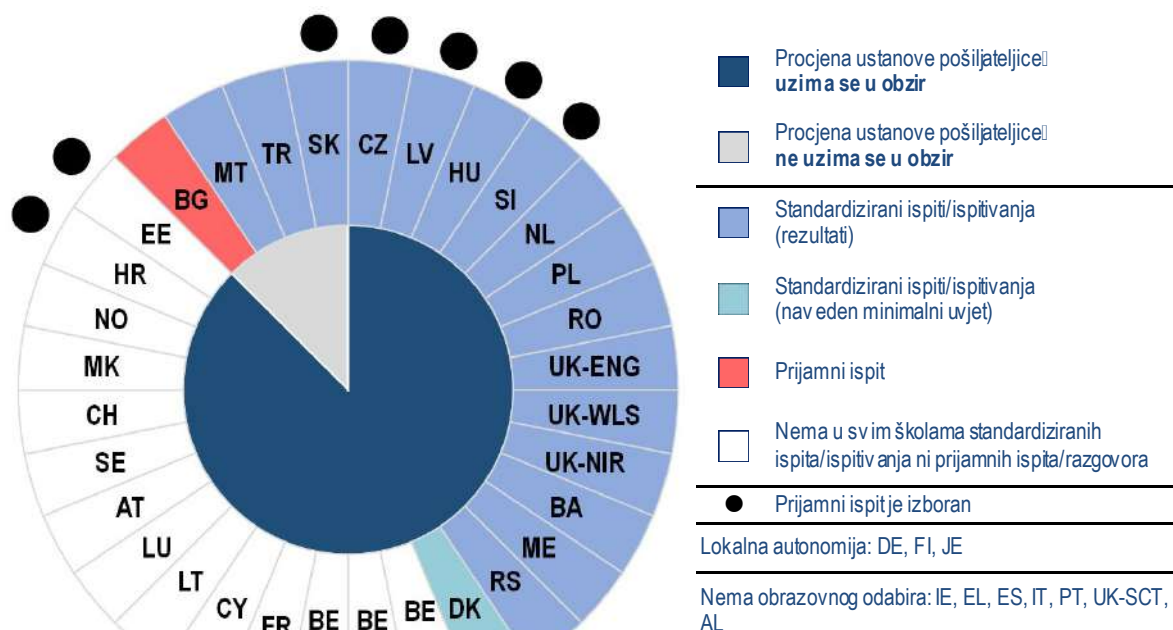
Na slici II.6.4. razvrstavaju se obrazovni sustavi prema oblicima ocjenjivanja koji se primjenjuju pri upisu učenika u najviše ili akademske obrazovne smjerove.

U unutarnjem krugu slike prikazan je najčešći način ocjenjivanja uspjeha pri upisu učenika u različite obrazovne programe – procjena ustanove pošiljateljice koja se najčešće radi prema postignuću koje prethodi odabiru smjera. Takva vrsta procjene primjenjuje se u odlučivanju u većini obrazovnih sustava (28) i jedina je vrsta koja se primjenjuje u 12 sustava. Razlike bi, međutim, mogle biti prisutne u tome koliko takva procjena snažno utječe na odabir smjera.

Na primjer, u **Švedskoj**, iako učenici mogu birati među obrazovnim programima (i školama), moraju se natjecati za mjesta prema njihovoj vrijednosti ocjena (*meritverade*) koje se temelje na postignućima na razini ISCED 2.

U **Luksemburgu** je odluka o smjeru (*décision d'orientation*) koju učenici dobivaju od svoje osnovne škole obvezujuća i definira način na koji se učenici mogu upisati u niže srednjoškolsko obrazovanje.

Bez obzira na to, procjena ustanove pošiljateljice ili procjena prema postignuću koje prethodi odabiru smjera često je popraćena dodatnim ispitima ili razgovorima koji se provode prije upisa učenika u određeni smjer (u 16 sustava). Na plavim i ružičastim dijelovima drugoga kruga na slici prikazani su obrazovni sustavi u kojima svi učenici (ili svi učenici koji žele upisati opće/akademske obrazovne programe) moraju položiti dodatni ispit ili proći razgovor. Kao što slika prikazuje, učenici to trebaju učiniti u većini obrazovnih sustava s obrazovnim kriterijima selekcije. U četiri obrazovna sustava (Bugarska, Malta, Slovačka i Turska) rezultati ispita ili razgovora jedina su osnova za procjenu, a prethodno postignuće ne uzima se u obzir.

Slika II.6.4.: Procjena obrazovnog postignuća pri upisu učenika u smjerove više razine 2018./2019. godine

Izvor: Eurydice

Objašnjenje

U pojedinim slučajevima teško je razlikovati uvjete za upisu školu od odabira smjera, osobito ondje gdje učenici moraju promijeniti školu prije nego što se upišu u određeni smjer. Zato su na slici prikazani sustavi bez navedenih kriterija odabira smjera ako škole koje nude opće obrazovne smjerove mogu primijeniti obrazovni uspjeh kao jedan od njihovih kriterija za upis.

Dijelovi u drugom krugu slike obojeni su plavom bojom ako su standardizirani ispiti/ispitivanja potrebni svim učenicima koji se žele upisati u smjerove više razine, a ružičastom bojom ako sve škole koje nude takve smjerove više razine imaju prijamne ispite.

Napomene za pojedine zemlje

Grčka – Iako se općenito obrazovno postignuće ne primjenjuje pri upisu učenika u različite smjerove, određene vrste škola imaju prijamne ispite.

Danska – Da bi bili primljeni u programe STX, HHX ili HTX, od učenika se traži da iz obvezatnoga završnog ispita u osnovnoj i nižoj srednjoj školi (*Folkeskolens løvbundne prøver*) dobiju najmanju prosječnu ocjenu pet. Ako, međutim, dobiju slabije ocjene (ali i dalje iznad prosjeka ocjene dva), mogu zatražiti da ih se primi u te programe nakon savjetovanja s ravnateljem u željenoj višoj srednjoj školi.

Litva – Škole razmatraju obrazovno postignuće ako imaju prevelik broj prijava. U tom se slučaju obično uzima u obzir prethodno obrazovno postignuće.

Slovenija – Škole razmatraju obrazovno postignuće ako imaju prevelik broj prijava. U tom se slučaju obično uzima u obzir prethodno obrazovno postignuće. Ako odabir nije moguć prethodnim obrazovnim postignućem, za odabir među učenicima s jednakim brojem bodova koje su dobili prema dosadašnjem obrazovnom postignuću mogu se primijeniti rezultati standardiziranih ispita. Škole mogu provesti izborne prijamne razgovore ili primijeniti druge kriterije samo ako se učenici ne mogu odabrati prema dosadašnjem obrazovnom postignuću i rezultatima standardiziranih ispita.

Slovačka – Ne postoji standardizirani ispit za učenike koji žele upisati osmogodišnju gimnaziju, ali postoji jedan na početku razine ISCED 3.

Ujedinjena Kraljevina (Engleska, Wales i Sjeverna Irska) – Programi nisu odvojeni smjerovi jer mogu sadržavati mješavinu općih i strukovnih kvalifikacija.

Bosna i Hercegovina – Razlikuje se među kantonima. Neki organiziraju standardizirane ispite/ispitivanja, a drugi imaju prijamne ispite za procjenu uspjeha učenika.

Švicarska – Razlikuje se među kantonima. U većini se slučajeva primjenjuje dosadašnje obrazovno postignuće i preporuke prethodnih nastavnika. Standardizirani ispiti/ispitivanja također postoje u pojedinim kantonima.

Ispiti na kraju škole ili prijamni ispiti mogu biti standardizirani (jednaki za sve učenike) ili ih škola može sama izraditi. Standardizirani ispiti ili ispitivanja mogu pomoći u odabiru smjera na dva glavna načina. Ponajprije, kao i u većini obrazovnih sustava (16) kada se učenici prijavljuju u škole (ili opće programe unutar škola), njihov se uspjeh procjenjuje prema nacionalnim ispitima, a škole mogu odabrati najbolje učenike. Zatim, kao što je u Danskoj, prema nacionalnim ispitima; državne vlasti mogu odrediti

minimalne pragove ili uvjete koje je potrebno postići kako bi se učenici mogli upisati u određene smjerove. U Bugarskoj nema standardiziranih ispita, ali se učenici odabiru prema prijamnim ispitima.

Osim tih glavnih oblika procjene postignuća u sedam obrazovnih sustava (Češka, Estonija, Hrvatska, Letonija, Mađarska, Slovačka i Slovenija), škole mogu organizirati i dodatne školske ispite ili razgovore koji im pomažu u rangiranju učenika (vidi crne točke u vanjskom krugu na slici II.6.4.). Ne primjenjuju, međutim, sve škole tu mogućnost ili se njome koriste samo u iznimnim slučajevima.

Na primjer, u **Estoniji** škole mogu organizirati ispite, ali to nije obvezatno. Većina škola odabire učenike prema dosadašnjim obrazovnim rezultatima i provodi razgovore s kandidatima kako bi se utvrdile njihove sklonosti, stavovi i motivacija za učenjem.

U sedam obrazovnih sustava nema obrazovne selekcije, i to u Irskoj, Grčkoj, Španjolskoj, Italiji, Portugalu, Ujedinjenoj Kraljevini (Škotska) i Albaniji. U tim sustavima učenici i njihovi roditelji mogu birati među obrazovnim smjerovima, a škole pri odabiru učenika za opće obrazovne smjerove ne primjenjuju obrazovne kriterije.

II.6.5. Prohodnost među smjerovima

Učenici žele promijeniti obrazovni smjer koji su upisali zbog različitih razloga. Prohodnost među smjerovima (ili horizontalna prohodnost) omogućava ovu promjenu prije nego što učenici završe program. Prohodnost među smjerovima važno je obilježje sustava odabira smjera, osobito ondje gdje se smjer odabire u relativno ranoj dobi. U takvim slučajevima dopuštanje prelaska iz jednog smjera u drugi u prohodnom sustavu moglo bi funkcionirati kao mogući mehanizam ispravka prvobitnog odabira smjera koji se pokazao neprimjerenim za učenika (Jacob i Tieben, 2019.). Kako je prethodno navedeno, na odabir smjera u ranoj fazi znatnije je utjecao socioekonomski položaj roditelja, što može povećati nejednakosti u obrazovanju. Prelazak iz jednog smjera u drugi mogao bi djelomično smanjiti nejednakost tog prvobitnog odabira.

Stoga su obrazovna istraživanja usmjerena prema uvjetima za prelazak u viši smjer. Prelazak u niži smjer ili iz općeg u strukovni smjer obično je moguć u svim obrazovnim sustavima. Ipak, uvjeti za prelazak u viši smjer razlikuju se te ovise o stupnju obrazovne selektivnosti u početnom postupku (vidi prethodni odjeljak). Prema podacima OECD-a – dostupnim samo za ograničeni broj zemalja (OECD, 2017b, str. 163) – mali udio učenika koji se upišu u opće obrazovne smjerove na kraju završe strukovni smjer, a udio onih koji se kreću u suprotnom smjeru blizu je nuli u gotovo svim sustavima koji imaju dostupne podatke⁷². To upućuje na vrlo nisku razinu prohodnosti iz strukovnih u opće smjerove u europskim zemljama.

Usto, čak i kada se prelazi iz jednog smjera u drugi, učenici u nepovoljnom socioekonomskom položaju možda neće imati koristi od toga. Istraživači napominju kako je veća vjerojatnost da će učenici u povoljnom socioekonomskom položaju mijenjati smjer tijekom školovanja, osobito kada je riječ o prelasku u više razine (Backes i Hadjar, 2017., Bernardi, 2012.). To može biti zato što za manje bogate obitelji moguća opasnost od neuspjeha u višem obrazovnom smjeru ne nadilazi moguće koristi (ibid.). Na taj izračun isplativosti utječu i uvjeti pod kojima je dopuštena prohodnost iz jednog smjera u drugi. Primjerice, uvjet da učenici ponove školsku godinu u smjeru koji žele upisati podrazumijeva još veće troškove, osobito za učenike u nepovoljnijem socioekonomskom položaju (Jacob i Tieben, 2019.).

Stoga je važno ispitati uvjete za prelazak iz jednog smjera u drugi. Istražuju se dvije vrste prelaska: 1) među općim smjerovima u hijerarhijski uređenim sustavima za odabir smjera (vidi odjeljak II.6.2.) i 2) iz strukovnih u opće obrazovne smjerove. U tim slučajevima odabir smjera snažno utječe na sadržaj

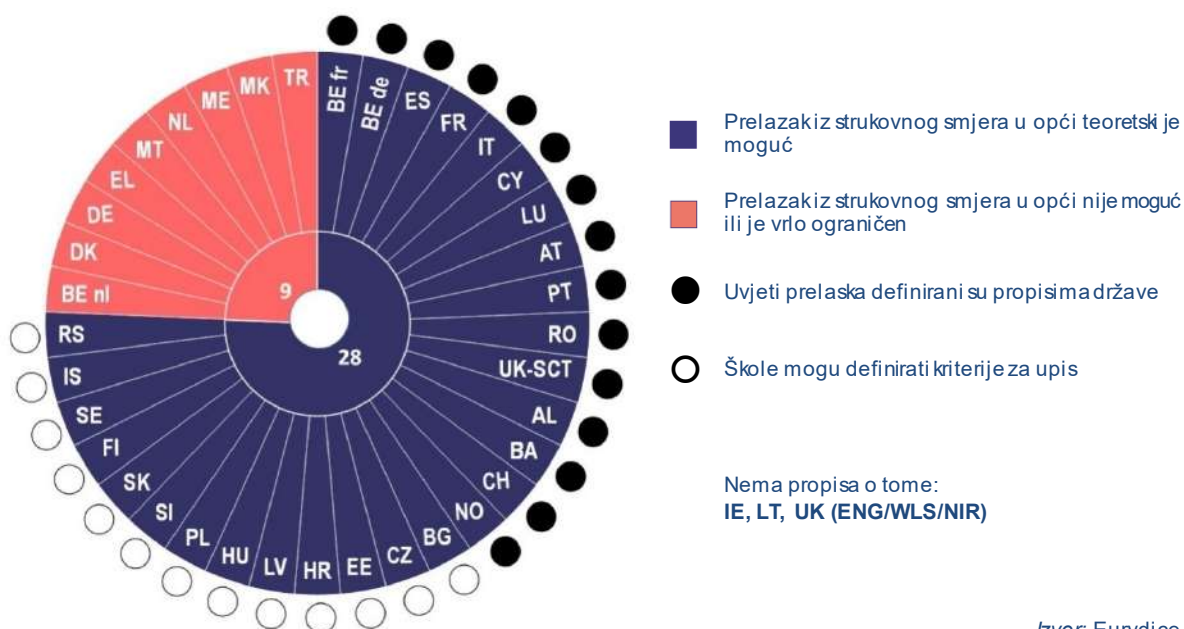
⁷² Publikacija OECD-a Kratak pregled obrazovanja iz 2017. godine uključuje podatke o flamanskoj zajednici u Belgiji te u Estoniji, Francuskoj, Letoniji, Luksemburgu, Nizozemskoj, Austriji, Portugalu, Finskoj, Švedskoj i Norveškoj (OECD, 2017b, str. 163). Jedina zemlja ovog popisa s visokom prohodnošću iz strukovnog smjera u opći je Norveška.

učenja te na kvalifikacije koje učenici stječu na kraju višega srednjoškolskog obrazovanja. To pak utječe i na mogućnosti pristupa visokom obrazovanju neposredno nakon završetka srednjoškolskog obrazovanja.

Gotovo svi obrazovni sustavi s nekoliko općih obrazovnih smjerova omogućavaju učenicima da prelaze iz jednog smjera u drugi. Prelazak nije moguć bez završetka započetog smjera u Turskoj (na nižoj i višoj srednjoškolskoj razini) i Malti (na višoj srednjoškolskoj razini). Unatoč tomu, čak i u sustavima koji omogućavaju prelazak među općim smjerovima učenici često moraju ispuniti određene uvjete. Ako te uvjete određuje država, uvjet koji se najčešće navodi na nižoj srednjoškolskoj razini je visoko obrazovno postignuće (u Njemačkoj, Austriji i Švicarskoj), no učenici će možda morati položiti i dodatni ispit kako bi se upisali u smjer koji postavlja više uvjete (Njemačka). Na višoj srednjoškolskoj razini češće se zahtijevaju dodatni ispiti.

Slika II.6.5. prikazuje raznolikost regulatornih okvira koji se primjenjuju na učenike koji prelaze iz strukovnog smjera u opći. Slika prikazuje više srednjoškolsko obrazovanje jer vrlo malo zemalja ima strukovni smjer na nižoj srednjoškolskoj razini.

Slika II.6.5.: Prelazak iz strukovnog u opći obrazovni smjer (ISCED 3) 2018./2019. godine



Izvor: Eurydice

Objašnjenje

Kada postoji nekoliko strukovnih smjerova i prelazak u opće obrazovanje nije dopušten u svim slučajevima, obrazovni sustavi obuhvaćeni su kategorijom „Prelazak iz strukovnog u opći smjer nije moguć ili je vrlo ograničen“. No u tim bi slučajevima prelazak ipak mogao biti moguć iz najvišega strukovnog smjera jer se time često stječe jednaka kvalifikacija kao i za opći smjer ili jedan od općih smjerova.

Napomene za pojedine zemlje

Slovačka – Iako su promjene između četverogodišnje gimnazije i strukovnih škola moguće, učenici drugih vrsta škola ne mogu upisati osmogodišnju gimnaziju usred školovanja (dakle, nakon početka prve godine).

Srbija – Iako je promjena smjera moguća u uvjetima koje definiraju škole, upis usred školovanja u srednje škole s posebnim programima poput umjetničke škole, škole za učenike iznimnih sposobnosti (matematička gimnazija, filološka srednja škola u Beogradu, sportska srednja škola, gimnazija za učenike iznimnih sposobnosti u fizici i računalstvu) ili srednje jezične škole nije moguć.

Propisi države omogućavaju prelazak učenika iz strukovnih u opće obrazovne smjerove usred školovanja – bez prethodnog završetka upisanog smjera – u 28 obrazovnih sustava. To nije moguće u devet drugih obrazovnih sustava u kojima učenici moraju završiti već upisani strukovni smjer prije nego

što se upišu u opće ili dopunske programe. U pet obrazovnih sustava nema državnih propisa koji to određuju.

U sustavima koji omogućavaju prelazak iz strukovnog smjera u opći uvjeti prelaska mogu se razlikovati. Država ih definira u 15 obrazovnih sustava. Propisi države obično od tih učenika zahtijevaju da polože dodatni ispit. Visoko obrazovno postignuće u prvobitno upisanom smjeru također je redovit preduvjet za promjenu smjera. Usto, pet obrazovnih sustava (francuska i njemačka zajednica u Belgiji, Austrija, Rumunjska i Bosna i Hercegovina) također navodi da bi se učenici morali upisati u niži razred (što zapravo znači ponavljanje razreda) u odabranom smjeru. U 13 obrazovnih sustava, iako državni propisi omogućavaju prelazak iz jednog smjera u drugi, škole mogu samostalno definirati kriterije za upis.

Pojedini obrazovni sustavi navode da je omogućavanje prohodnosti između obrazovnih smjerova jasan cilj države. Uvođenje propisa na ovom području može olakšati prelazak. Ponajprije, propisi detaljnim propisivanjem uvjeta za promjenu između svih mogućih obrazovnih smjerova (npr. u njemačkoj zajednici u Njemačkoj te u Cipru i Bosni i Hercegovini) omogućavaju transparentnost. Zatim, može se uvesti kurikulumno usklađivanje različitih obrazovnih smjerova kako bi se olakšao prelazak (npr. u Austriji [među opće obrazovnim smjerovima], Portugalu i Norveškoj).

U **Austriji** je država uvela diferencirano poučavanje na razini ISCED 2 u nižim srednjim školama (*Neue Mittelschule*) tako da se opsežno i osnovno opće obrazovanje razlikuje u pojedinim predmetima. Učenici koji slijede opsežni kurikulumni sadržaj mogu lakše prijeći u akademski usmjerene srednje škole (*Allgemeinbildende höhere Schule*).

U **Norveškoj** učenici u strukovnom smjeru koji žele prijeći u opće obrazovanje mogu pohađati dodatne tečajevе iz glavnih nastavnih predmeta u kojima su imali manje nastavnih sati u prvobitno upisanom smjeru.

II.6.6. Odabir smjera prema određenim predmetima

Rasprave o odabiru obrazovnog smjera najčešće pretpostavljaju prisutnost različitih obrazovnih smjerova. Smjerovi se, međutim, mogu odabrati i prema određenim predmetima. Čak i unutar sveobuhvatnih školskih sustava učenici s različitim sposobnostima ili razinama uspjeha mogu biti smješteni u različite razrede ili skupine za određene predmete (Chmielewski, 2014., Parker i dr., 2016.). Taj se fenomen naziva „odabir smjera prema određenim predmetima“ (Chmielewski, 2014.), „informalna interna diferencijacija“ (Triventi i dr., 2016.) ili „stratifikacija sposobnosti“ unutar škola (Parker i dr., 2016.). U ovom se izvješću primjenjuje izraz „odabir smjera prema određenim predmetima“.

Odabir smjera prema određenim predmetima razlikuje se u tri važna aspekta od ostalih prethodno opisanih oblika odabira. Prvo, odabir smjera prema određenim predmetima uvijek se događa unutar škola. Drugo, u odabiru smjera prema određenim predmetima razlikuju se predmeti, a ne učenici (tako da učenik može biti na nižoj razini iz jednog predmeta i na višoj razini iz drugog predmeta). Treće, odabir smjera prema određenim predmetima ne utječe na pristup visokom obrazovanju (Chmielewski, 2014.). Unatoč tim razlikama, istraživači su pronašli sličnosti s drugim oblicima odabira smjera. Jedna od najvažnijih je ta da se socioekonomske razlike učvršćuju odabirom smjera prema određenim predmetima, iako takvi sustavi te razlike zadržavaju unutar škola (ibid.).

Propisi države rijetko kada razmatraju odabir smjera prema određenim predmetima. Razvrstavanje učenika u razrede ili privremene skupine u većini je slučajeva pitanje autonomije škola. No ondje gdje propisi ili preporuke postoje, mogu se razlikovati ovisno, na primjer, o razini obrazovanja ili vrsti škole.

Na osnovnoškolskoj razini odabir smjera prema određenim predmetima obično nije preporučena praksa. Zapravo, često je suprotno – veća je vjerojatnost da će država preporučiti stvaranje raznolikih razreda mješovite sposobnosti (npr. neke savezne pokrajine u Njemačkoj, Francuska, Luksemburg, Portugal, Rumunjska i Crna Gora).

Ako je primjenjivo, odabir smjera prema određenim predmetima obično se uvodi na nižoj ili višoj srednjoškolskoj razini. Stvaranje privremenih skupina ili razreda učenika u određenim predmetima preporučljiva je praksa, na primjer u pojedinim njemačkim saveznom pokrajinama i Malti. U Austriji je to preporučena praksa za pojedine vrste škola u kojima služi za olakšavanje prelaska između različitih vrsta škola u sklopu općeg obrazovanja (vidi odjeljak II.6.5.).

U **Malti** se na razinama ISCED 2 i 3 u obvezatnom obrazovanju u vezi s jezgrovitim kurikularnim predmetima (matematika, malteški, engleski) prihvata sustav u kojemu se učenici razvrstavaju u skupine kako bi se smanjila mogućnost velikoga raspona sposobnosti. Kada je riječ o drugim predmetima, prihvaćen je sustav koji se temelji na mješovitim sposobnostima u kojemu učenici s različitim sposobnostima prate istu nastavu.

Samo Norveška i Portugal navode kako država izričito ne potiče stratifikaciju učenika temeljenu na sposobnostima. No u nedostatku propisa države, pojedine vlasti nastoje odvratiti škole od uvođenja razvrstavanja prema sposobnostima, primjenjujući ostale metode, primjerice objavljujući rezultate istraživanja o učinku odabira smjera prema određenim predmetima, na primjer u Švedskoj i Ujedinjenoj Kraljevini⁷³.

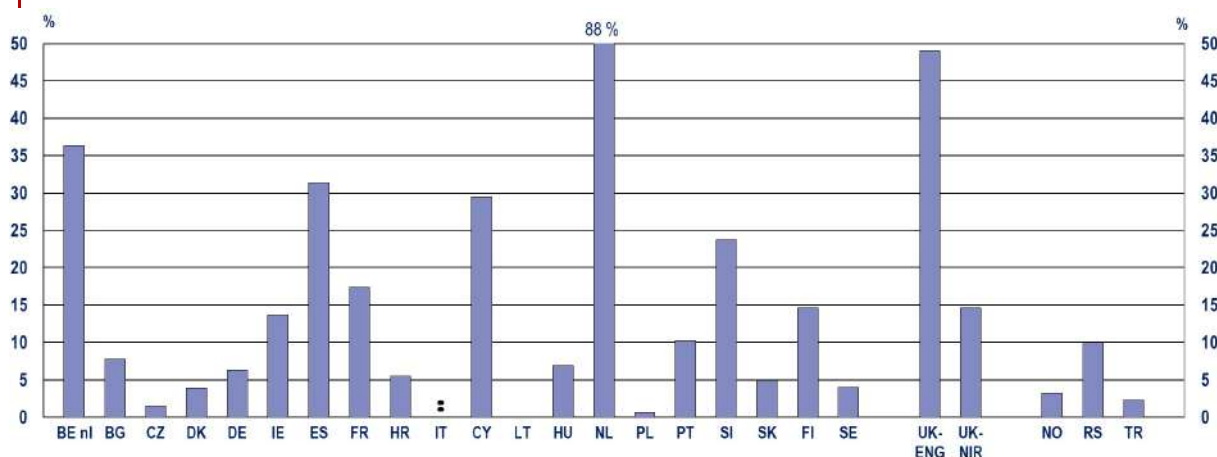
S obzirom na visok stupanj autonomije škola u ovom području, pregled školskih praksi umjesto propisa može pružiti potpuniju sliku odabira smjera prema određenim predmetima u europskim zemljama. Takvi podaci dostupni su iz međunarodnih istraživanja vrednovanja poput istraživanja TIMSS 2015. i PISA 2018.

Budući da ni u jednom obrazovnom sustavu učenici formalno ne odabiru smjer prije četvrtog razreda, rezultati istraživanja TIMSS 2015. mogu jasnije pokazati prakse odabira smjera prema određenim predmetima nego istraživanje PISA 2018. (vidi također u nastavku). Slika II.6.6. stoga prikazuje postotak učenika četvrtih razreda koji pohađaju škole u kojima se postignuće učenika primjenjuje za razvrstavanje učenika po razredima za nastavu matematike.

Kako je prikazano na slici, među 25 europskih obrazovnih sustava obuhvaćenih ovim izvješćem razvrstavanje prema sposobnostima, odabir smjera ili – kako je definirano u ovom izvješću – odabir smjera prema određenim predmetima, prevladava u četvrtim razredima samo u Nizozemskoj u kojoj većina učenika polazi škole u kojima se postignuća učenika primjenjuju kao kriterij za razvrstavanje učenika po razredima. Unatoč tomu, gotovo polovica učenika četvrtih razreda polazi škole s takvim praksama u Ujedinjenoj Kraljevini (Engleska) te otprilike trećina učenika u flamanskoj zajednici u Belgiji te u Španjolskoj i Cipru. Odabir smjera ili razvrstavanje učenika četvrtih razreda provodi se najmanje u Češkoj, Litvi i Poljskoj.

⁷³ Vidi, na primjer, istraživanja švedske nacionalne agencije za obrazovanje ili dio o „Postavljanju ili usmjeravanju” kompleta alata za učenje i poučavanje koji je objavila Zaklada za obrazovanje u Ujedinjenoj Kraljevini (<https://educationendowmentfoundation.org.uk/evidence-summaries/teaching-learning-toolkit/>).

Slika II.6.6.: Postotak učenika četvrtih razreda u školama u kojima se postignuće učenika primjenjuje za razvrstavanje učenika po razredima za nastavu matematike 2015. godine



BE nl	BG	CZ	DK	DE	IE	ES	FR	HR	IT	CY	LT	HU	NL	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-NIR	NO	RS	TR
36,3	7,7	1,5	3,8	6,3	13,7	31,4	17,3	5,5	:	29,5	0,0	6,9	88,4	0,6	10,2	23,7	5,0	14,6	4,0	49,0	14,7	3,2	10,0	2,3

Izvor: IEA, baza podataka TIMSS 2015. g.

Objašnjenje

Učenici četvrtih razreda nalaze se u osnovnoškolskom obrazovanju (ISCED 1) u svim obuhvaćenim obrazovnim sustavima.

Postoci pokazuju udio učenika čija je škola potvrdno odgovorila na sljedeće pitanje u školskom upitniku u istraživanju TIMSS 2015.: „Prema općoj školskoj politici uzimaju li se u obzir postignuća učenika pri razvrstavanju učenika <četvrtih razreda> u razrede (npr. odabir smjera, razvrstavanje)?” (varijabla ACBG10A).

Na slikama su prikazani samo obrazovni sustavi koji sudjeluju u istraživanju TIMSS 2015.

Napomena za pojedinu zemlju

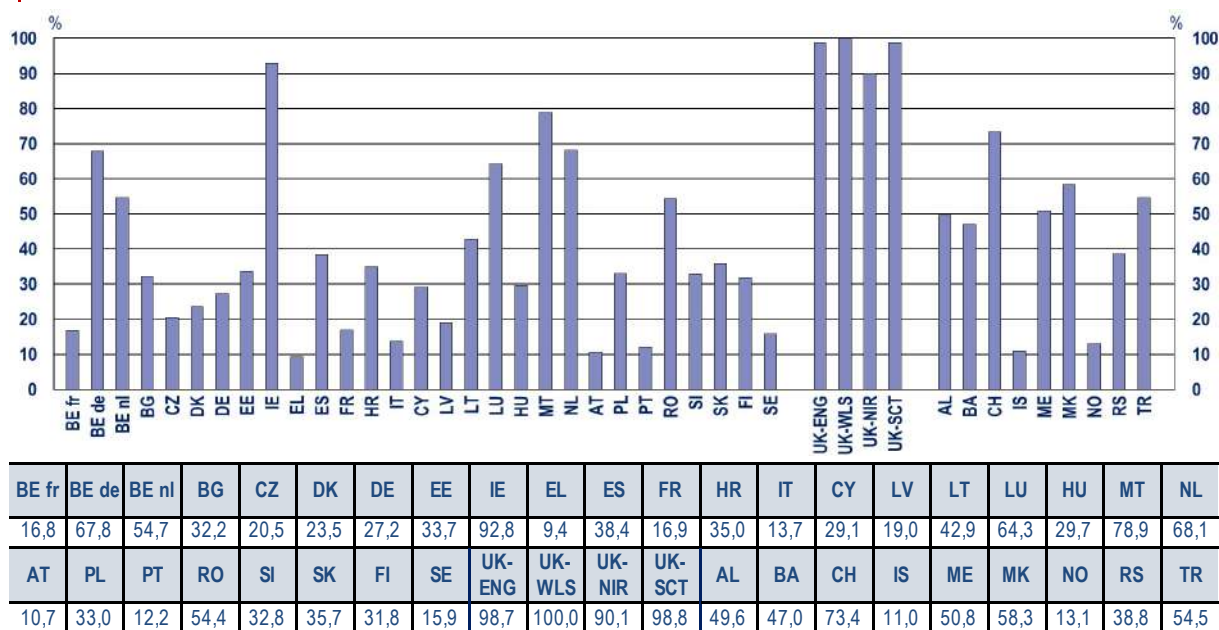
Norveška – Ciljani razred je 5., a ne 4. radi bolje usporedivosti s ostalim obrazovnim sustavima koji sudjeluju u istraživanju.

Usporedbe radi, odabir smjera prema određenim predmetima mnogo je rašireniji u srednjoškolskom obrazovanju. Prema istraživanju PISA 2018., na slici II.6.7. prikazan je postotak učenika u dobi od 15 godina koji pohađaju škole u kojima se učenici razvrstavaju prema sposobnosti u različite razrede, barem za pojedine predmete⁷⁴. No važno je napomenuti da ta slika ne uključuje samo praksu odabira smjera prema određenim predmetima, nego prikazuje i učenike u školama u kojima se učenici raspoređuju u različite smjerove (i time formalno razvrstavaju učenike u različite razrede prema smjerovima u koje su raspoređeni). Prema informacijama iz prethodnih odjeljaka ovog poglavlja, ovo drugo je najvjerojatniji scenarij u sustavima u kojima učenici rano odabiru smjer i u kojima ima nekoliko hijerarhijski uređenih smjerova.

U skladu s istraživanjem PISA 2018., prevladavajuća praksa u Irskoj i Ujedinjenoj Kraljevini je razvrstavanje učenika prema sposobnosti u različite razrede, a više od 90 % učenika polazi škole u kojima se to provodi. Osim Irske i Ujedinjene Kraljevine, većina učenika u dobi od 15 godina također pohađa škole koje razvrstavaju učenike u različite razrede prema sposobnosti u njemačkoj i flamanskoj zajednici u Belgiji te u Luksemburgu, Malti, Nizozemskoj, Rumunjskoj, Švicarskoj, Crnoj Gori, Sjevernoj Makedoniji i Turskoj. No u nekim od tih zemalja (npr. u Luksemburgu, Nizozemskoj i Švicarskoj) ti postoci vjerojatno prikazuju, barem djelomično, druge oblike odabira smjera od onoga prema određenim predmetima.

⁷⁴ Uzorak je ograničen na „modalnu razinu ISCED-a“ u svim obrazovnim sustavima (vidi OECD, 2019b).

Slika II.6.7.: Postotak učenika u dobi od 15 godina u školama na modalnoj razini ISCED-a koje razvrstavaju učenike prema sposobnosti u različite razrede barem za pojedine predmete 2018. godine



Izvor: OECD, baza podataka PISA 2018. g.

Objašnjenje

Postoci su izračunati na temelju varijable SC042Q01TA (Politika škole za <nacionalni modalni razred za učenike u dobi od 15 godina>: Učenici su razvrstani prema sposobnosti u različite razrede) prema upitniku za ravnatelje. Spojeni su odgovori „za sve predmete“ i „za pojedine predmete“. To znači da se na slici prikazuje postotak učenika u dobi od 15 godina u školama u kojima je ravnatelj naveo da su učenici razvrstani prema sposobnosti za različite razrede barem za pojedine predmete.

U istraživanju PISA 2018. uzorak učenika uzima se prema dobi, a ne prema razredu. To znači da se ovisno o njihovim strukturnim obilježjima obrazovni sustavi mogu razlikovati po tome kako se učenici u dobi od 15 godina raspoređuju po različitim školama, smjerovima ili razredima. Stoga je analiza varijabli na razini škole na ovoj slici ograničena na škole s „modalnom razinom ISCED-a“ za učenike u dobi od 15 godina. U praksi, modalna razina ISCED-a razina je u kojoj je upisana većina učenika iz uzorka. Modalna razina ISCED-a može biti niža srednjoškolska (razina ISCED 2) ili viša srednjoškolska (razina ISCED 3) ili oboje (kao u Češkoj, Irskoj, Luksemburgu, Slovačkoj i Albaniji). U nekoliko zemalja niže i više srednjoškolsko obrazovanje provodi se u istoj školi. Budući da je ograničenje uvedeno na razini škole, u analizu su uključeni i pojedini učenici s razine ISCED-a koji nisu modalni (OECD, 2019b, str. 247). S obzirom na to da za Austriju nisu dostupne razine ISCED-a, ovdje je upotrijebljen cijeli uzorak. Vidi tablicu II.C.1 u OECD-u (2019b, str. 365. – 366.) za popis modalnih razina ISCED-a prema zemljama.

II.6.7. Odabir smjera – razlike i sličnosti među sustavima

U prethodnim odjeljcima prikazane su različite vrste sustava odabira smjera koji se primjenjuju u europskim zemljama te način na koji bi mogli utjecati na pravičnost u obrazovanju. Svi se obrazovni sustavi u određenoj mjeri razlikuju u svojim procesima i postupcima, no ipak dijele pojedina organizacijska obilježja.

1. skupina: njemačka zajednica u Belgiji, Češka, Njemačka, Letonija, Luksemburg, Mađarska, Nizozemska, Austrija, Slovačka, Švicarska i Turska.

- U ovim se sustavima rano odabire smjer, a ima relativno mnogo smjerova.
- Postoji nekoliko, uglavnom hijerarhijski uređenih općih smjerova. Svi sustavi primjenjuju postupke obrazovne selekcije pri raspodjeli učenika u različite smjerove iako se primjenjuju različite metode procjene.
- Osim Njemačke, Letonije i Mađarske, ostali imaju velik strukovni sektor⁷⁵.

⁷⁵ Podaci o postotku učenika u strukovnim programima nisu dostupni zasebno za tri zajednice u Belgiji.

- Unutar ove skupine postoje razlike u tome kako omogućavaju prohodnost među smjerovima. Trećina omogućava prelazak između strukovnih i općih smjerova prema jasnim uvjetima koje određuje država (njemačka zajednica u Belgiji, Luksemburg, Austrija i Švicarska). Druga trećina daje školama autonomiju u odlučivanju o uvjetima prelaska (Češka, Letonija, Mađarska i Slovačka). Prohodnost je vrlo ograničena u posljednjoj trećini (flamanska zajednica u Belgiji, Njemačka, Nizozemska i Turska).

2. skupina: Bugarska, Hrvatska, Italija, Poljska, Portugal, Rumunjska, Slovenija, Bosna i Hercegovina, Crna Gora, Sjeverna Makedonija i Srbija.

- Učenici odabiru smjer u dobi od 14 ili 15 godina, s visokim udjelom učenika na višoj srednjoškolskoj razini u strukovnom obrazovanju⁷⁶. Strukovni sektor također je vrlo raznolik s mnogo odvojenih strukovnih ili stručnih smjerova kojima se stječu različite kvalifikacije.
- Većina tih obrazovnih sustava primjenjuje obrazovne kriterije za odabir za prvobitnu raspodjelu učenika iako je u Sloveniji to ograničeno na škole koje imaju prevelik broj prijava u Sloveniji. U Italiji i Portugalu nema obrazovne selekcije.
- Osim Crne Gore i Sjeverne Makedonije, ostali obrazovni sustavi omogućavaju učenicima prelazak iz strukovnog smjera u opće smjerove usred školovanja.

3. skupina: francuska zajednica u Belgiji, Danska, Francuska, Litva i Norveška.

- Učenici jednako tako odabiru smjer u dobi između 14 i 16 godina, a ima relativno mnogo smjerova. No u tim sustavima diferencijacija je barem djelomično prisutna među općim smjerovima.
- Osim Danske, u tim obrazovnim sustavima smjer se odabire samo prema dosadašnjem obrazovnom postignuću.
- Postoji relativno visok stupanj prohodnosti među smjerovima.

4. skupina: Estonija, Grčka, Španjolska, Cipar, Finska, Švedska, Albanija i Island.

- Smjer se odabire kasnije, smjerova ima malo, a prohodnost je relativno visoka.
- Samo Island ima više od tri obrazovna smjera u toj skupini.
- Gotovo svi omogućavaju prelazak iz strukovnog smjera u opće smjerove usred školovanja. U Grčkoj postoje ograničenja pri prelasku iz jednoga smjera u drugi, ali u tom postupku prvobitne raspodjele ne primjenjuju se obrazovni kriteriji.
- Estonija je jedini obrazovni sustav u ovoj skupini u kojemu škole pri odabiru učenika mogu organizirati prijamne razgovore ili ispite. Ostali se oslanjaju samo na dosadašnje obrazovno postignuće (Cipar i Švedska), a lokalne vlasti imaju visoku autonomiju (Finska i Island) ili uopće nema obrazovne selekcije (Grčka, Španjolska i Albanija).

⁷⁶ Podaci o postotku učenika u strukovnim programima nisu dostupni za Bosnu i Hercegovinu i Sjevernu Makedoniju.

5. skupina: Irska, Malta i četiri obrazovna sustava Ujedinjene Kraljevine.

- Ti sustavi u većoj mjeri ovise o odabiru smjera prema određenim predmetima od ostalih obrazovnih sustava. Djelomično je to rezultat nedostatka formalnog odabira smjera u sustavu u strogom smislu (u Ujedinjenoj Kraljevini – Engleskoj, Walesu i Sjevernoj Irskoj – programi nisu zasebni smjerovi jer mogu sadržavati kombinaciju općih i strukovnih kvalifikacija), a dijelom i prakse koja već postoji na ranijim razinama obrazovanja (vidi sliku II.6.6. za Englesku).
- U Irskoj i Ujedinjenoj Kraljevini (Engleska, Walesa i Sjeverna Irska) ne postoje propisi o prohodnosti među smjerovima te nema obrazovne selekcije u Irskoj i Ujedinjenoj Kraljevini (Škotskoj).

Odabir smjera zasigurno je sustavno obilježje koje utječe na pravičnost u obrazovanju, a obrazovni sustavi sa sličnim praksama odabira smjera mogli bi se zbog drugih strukturnih čimbenika razlikovati prema razinama te pravičnosti. Odabir smjera samo je jedan sustavni čimbenik među mnogima pa se ne može ocjenjivati zasebno. Dio III. ovog izvješća stoga pomaže upotpuniti sliku ispitivanjem odnosa između mnogih strukturnih obilježja na kojima se temelje europski obrazovni sustavi i pravičnosti.

II.7. PONAVLJANJE RAZREDA

Ključne spoznaje

- U prosjeku (srednja vrijednost) 4 % učenika ponavlja razred najmanje jedanput, a u nekim obrazovnim sustavima stopa ponavljanja razreda može biti i veća od 30 %.
- U usporedbi sa školskom godinom 2009./2010., ponavljanje razreda omogućava manje europskih obrazovnih sustava. Broj obrazovnih sustava u kojima učenici automatski prelaze u sljedeći razred povećao se s četiri na šest u osnovnoškolskom obrazovanju (ISCED 1) i s dva na četiri u nižem srednjoškolskom obrazovanju (ISCED 2).
- Općenito, ponavljanje razreda i dalje je raširena praksa u Europi. Ondje gdje su uvedena ograničenja države, ona se obično primjenjuju na osnovne škole. U devet zemalja nije dopušteno ponavljanje razreda u pojedinim godinama osnovnoškolskog obrazovanja, obično od prvog do trećeg razreda.
- U odlučivanju o tome treba li učenik ponoviti razred glavnu ulogu ima prosudba nastavnika. Nije, međutim, uobičajeno da o tome razrednik odlučuje sam. U većini europskih obrazovnih sustava često se odlučuje zajedno s drugim nastavnicima, ravnateljem, stručnjacima ili gdjekad s roditeljima.
- Kako bi se učenicima pomoglo da izbjegnju ponavljanje razreda, većina obrazovnih sustava ima mehanizme kojima se učenicima pruža druga prilika. Često je to u obliku ispita prije početka nove školske godine. Osim toga, u približno četvrtini obrazovnih sustava učenici mogu prijeći u sljedeći razred ako ispune određene uvjete u sljedećoj školskoj godini.
- Općenito, ista se pravila primjenjuju na javne i privatne škole koje financira država.

Ponavljjanje razreda (ili zadržavanje u istom razredu), kako sam izraz kaže, odnosi se na praksu u kojoj se zbog različitih razloga od učenika može zahtijevati ponavljanje školske godine. To se obično odnosi na njihov uspjeh (kognitivan ili bihevioralan) tijekom godine. Ako se smatra da učenik nije dosegao očekivanu minimalnu razinu uspjeha, od njega/nje se može zatražiti da ponovi razred. Razlozi za tu praksu relativno su jasni, no njezine posljedice su manje jasne.

Temeljna pedagoška načela ponavljanja razreda mogu biti kaznena ili podupiruća (Donné, 2014.). Podupirući pristup obilježava ranije pedagoške pristupe u kojima se prelazak u sljedeći razred doživljava kao nagrada koju treba zaslužiti. Prema tom stajalištu, učenici koji ne dosegnu očekivanu minimalnu razinu uspjeha ne mogu prijeći u sljedeći razred ili, još gore, kažnjava ih se zabranom prelaska u sljedeći razred⁷⁷. Podupirući stav je blagonakloniji. Ponavljjanje razreda ne smatra se kaznom, nego je sredstvo koje pomaže učenicima nositi se sa zahtjevima sljedećeg razreda. Pretpostavlja se da zato što su u dosadašnjem razredu bili nedovoljno uspješni, učenici neće moći ispuniti zahtjeve sljedećeg razreda te će stoga imati još više problema. S tog se aspekta smatra kako ponavljanje razreda daje učenicima još jednu priliku da nauče što je potrebno kako ne bi zaostajali u sljedećem razredu i kako bi mogli na kraju steći kvalifikaciju.

U oba je slučaja krajnji rezultat isti. Učenik koji ponavlja razred mora ostati najmanje godinu dana dulje u školi kako bi stekao kvalifikaciju. To podrazumijeva troškove. Za tog učenika to znači da mora provoditi više vremena u školi prije odlaska na tržište rada ili nastavka školovanja. To također znači da je učenik

⁷⁷ Na primjer, Välljärvi i Sahlberg (2008.) tvrde da u Finskoj prije reforme iz 1972. godine, kojom se uvodi sveobuhvatan školski sustav, nije bilo neuobičajeno da nastavnik prijeti ponavljanjem razreda te tako natjera učenike da promijene ponašanje ili obuzdaju osobnost.

odsječen od svojeg razreda i prijatelja te kako će vjerojatno biti razočaran svojim školskim iskustvom⁷⁸. Za obitelj učenika postoji psihološki i financijski trošak, a za školu i, naposljetku, za obrazovni sustav u cjelini to znači dodatno financijsko opterećenje.

Broj istraživanja koja su ispitivala djelotvornost ponavljanja razreda dovoljno je velik da obuhvati metaistraživanja, odnosno istraživanja koja su ocjenjivala rezultate prethodnih empirijskih istraživanja. Istraživanja upućuju na to da ponavljanje razreda velikim dijelom ne koristi učenicima s obrazovnim poteškoćama ili poteškoćama u prilagodbi školi (npr. Jimerson, 2001.), no nedostaje jedinstveno stajalište. Prema tome, nekoliko empirijskih istraživanja navodi da ponavljanje razreda učenicima čini više štete nego koristi (npr. Hwang i Cappella, 2018., Manacorda, 2012., Tingle i dr., 2012., Bonvin, 2008. i Reynolds, 1992.). Pojedini smatraju da ponavljanje razreda može imati skroman pozitivan učinak na uspjeh učenika, no čini se da je on privremen te nestaje nakon nekoliko godina (Alet, 2011.). Postoje i istraživanja koja ne pokazuju negativan učinak ponavljanja razreda (Vandenberghe, 2006.). Druga istraživanja također uzimaju u obzir vrijeme ponavljanja razreda. Ikeda i García (2014.) ističu da su učenici koji nikad nisu ponovili razred uspješniji od onih koji jesu, ali oni koji su ponovili razred u srednjoj školi uspješniji su od onih koji su ponovili razred tijekom osnovne škole. Drugim riječima, ponavljanje razreda čini veću štetu kada se dogodi u osnovnoj školi.

Većina istraživanja ispituje povezanost između ponavljanja razreda i uspjeha učenika, ali relativno malo njih ispituje uzročno-posljedičnu vezu, a još manje ispituje učinak ponavljanja razreda na pravičnost⁷⁹. S obzirom na pravičnost, dokazi su ograničeni i pokazuju dvojake rezultate. Donné (2014.) ne pronalazi nikakav dokaz za pretpostavku da je ponavljanje razreda povezano s većim socioekonomskim nejednakostima u odnosu na kognitivne kompetencije⁸⁰. No Ikeda i García (2014.) tvrde da je socioekonomski položaj važan. Osobito smatraju kako je „razlika u uspjehu između onih koji ne ponavljaju razred i onih koji ponavljaju u srednjoj školi veća za učenike u boljem socioekonomskom položaju od onih u nepovoljnom položaju“ (str. 292). Znamo i da je ponavljanje razreda povezano s napuštanjem školovanja (Manacorda, 2012., Blanchard i Sinthon, 2011.) te kako je veća vjerojatnost da će učenici iz obitelji koja pripada radničkoj klasi napustiti školovanje (Blanchard i Sinthon, 2011.). Iako povezanost ne podrazumijeva uzročno-posljedičnu vezu, to je pokazatelj kako je veća vjerojatnost da će razred ponavljati učenici u nepovoljnom socioekonomskom položaju nego njihovi vršnjaci iz povoljnijega socioekonomskog položaja, što znači da je napuštanje školovanja veća vjerojatnost u toj skupini. Zaključak OECD-a (2014b, str. 1) kako je „među učenicima sličnog uspjeha (razina) vjerojatnost ponavljanja razreda jedan i pol puta veća za učenike u nepovoljnom položaju nego za učenike u povoljnom položaju“ također pokazuje taj smjer.

Prema ovom kratkom pregledu literature očito je kako je ponavljanje razreda obrazovna praksa koju treba shvatiti ozbiljno. Vjerojatno će štetno utjecati na uspjeh učenika (i ponašanje) te može pridonijeti ranom napuštanju školovanja. To znači da nema pristupa visokom obrazovanju, što bi moglo rezultirati manjim prihodom kasnije u životu te nizom povezanih problema⁸¹. S obzirom na to da je veća vjerojatnost kako će učenici iz obitelji u nepovoljnom položaju češće ponavljati razred, veća je i vjerojatnost da će se naći u obrazovno nepovoljnom položaju sa svim popratnim posljedicama. Imajući

⁷⁸ OECD (2018., str. 41) tvrdi da „ponavljanje razreda ima tendenciju stigmatizirati ponavlače, potkopati njihovo samopoštovanje i osjećaj pripadnosti školi te pojačati njihovo isključivanje iz procesa učenja“.

⁷⁹ Martorell i Mariano (2018.) pokušavaju pronaći uzročno-posljedičnu vezu između ponavljanja razreda i ponašanja učenika, a ne njihova uspjeha. No otkrivaju samo povremene i neodržive učinke ponavljanja razreda na bihevioralne ishode.

⁸⁰ S obzirom na učinak ponavljanja razreda na povezanost socioekonomskog položaja i kognitivnih kompetencija.

⁸¹ Za pregled literature o podacima o roditeljima, nejednakostima u obrazovanju i međugeneracijskoj mobilnosti vidi, na primjer, Jerim i dr. (2019). Busemeyer (2015.), na primjer, tvrdi kako ne postoji izravna veza između obrazovne i socioekonomske nejednakosti. Umjesto toga, važnija je, smatra Busemeyer (2015), institucionalna selekcija na višoj razini, poput razine javnog financiranja obrazovanja (vidi poglavlje II.2.), i postojanje dobro uspostavljenog sustava strukovnog obrazovanja i osposobljavanja.

to na umu, sljedeća su pitanja vrlo važna: kada je i gdje dopušteno ponavljanje razreda u Europi, tko odlučuje treba li učenik ponavljati razred i jesu li učenici u mogućnosti izbjeći ponavljanje razreda (odnosno dobiti drugu priliku). Ta se pitanja razmatraju u nastavku ovog poglavlja.

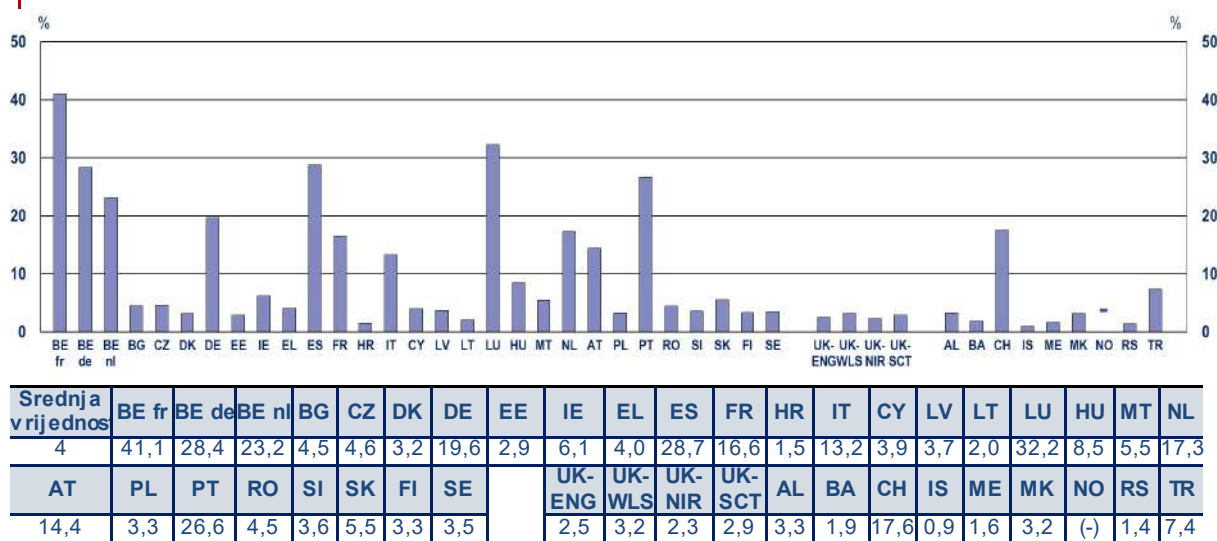
U ovom se poglavlju ažuriraju pojedini od pokazatelja koji su se izvorno pojavili u publikaciji *Ponavljanje razreda tijekom obvezatnog obrazovanja u Europi* (EACEA / Eurydice, 2011.) te se dodaju i neki novi. Daju se informacije o:

- stopama ponavljanja razreda prema obrazovnom sustavu u skladu s rezultatima istraživanja PISA 2018.
- obrazovnim sustavima i razinama na kojima je ponavljanje razreda još dopušteno
- sudionicima u postupku odlučivanja o ponavljanju razreda
- uspostavljenim mehanizmima koji učenicima omogućavaju izbjegavanje ponavljanja razreda.

II.7.1. Stope ponavljanja razreda

Prema najnovijim podacima istraživanja PISA (OECD, 2019.), ponavljanje razreda i dalje je ustaljena praksa u pojedinim obrazovnim sustavima. U prosjeku (srednja vrijednost) 4 % učenika u obuhvaćenim obrazovnim sustavima ponovilo je razred najmanje jedanput tijekom osnovnoškolskog ili srednjoškolskog obrazovanja (vidi sliku II.7.1.). Dvanaest obrazovnih sustava ima stopu ponavljanja razreda znatno veću od 10 %, ali većina ih ima manju od 10 %.

Slika II.7.1.: Postotak učenika u dobi od 15 godina koji su najmanje jedanput ponovili razred (ISCED 1 – 3) 2018. godine



Izvor: OECD, baza podataka PISA 2018. g.

Objašnjenje

Podaci istraživanja PISA temelje se na samovrednovanju učenika o tome jesu li ponovili razred najmanje jedanput na razini ISCED 1, 2 ili 3. Postoci uzoraka ponderirani su kako bi prikazali cijelu učeničku populaciju.

Napomene za pojedine zemlje

Lihtenštajn – Lihtenštajn nije sudjelovao u istraživanju PISA 2018.

Norveška – U Norveškoj nema ponavljanja razreda.

Slika II.7.1. jasno pokazuje da je u pojedinim obrazovnim sustavima ponavljanje razreda mnogo raširenije. Tako je francuska zajednica u Belgiji na najvišem mjestu s ukupnom stopom od 41 %. Luksemburg (32 %), Španjolska (29 %), njemačka zajednica u Belgiji i Portugal (27 %) zauzimaju prvih

pet mjesta, a flamanska zajednica u Belgiji ima stopu ponavljanja razreda veću od 20 %. Zanimljivo je da je stopa ponavljanja razreda općenito niska među zemljama koje nisu članice EU-a, ne više od 3 %, uz iznimku Švicarske (18 %) i Turske (7 %).

Kao što je već navedeno, ističe se šest obrazovnih sustava sa stopom ponavljanja razreda od 20 % ili višom, što znači da ponavljanje razreda može prikazati drukčiju sliku (kada je riječ o uzorku i posljedici), ovisno o specifičnostima pojedinoga obrazovnog sustava. Što je još važnije, barem za potrebe ovog izvješća, ako je ponavljanje razreda uistinu loše za pravičnost, tada bismo u obrazovnim sustavima trebali uočiti kako visoke stope ponavljanja razreda pokazuju jači odnos između socioekonomskog položaja učenika i obrazovnog uspjeha. Te se teme razmatraju u III. dijelu. U sljedećim se odjeljcima navode neke od ključnih institucionalnih posebnosti koje se odnose na ponavljanje razreda, čime se priprema put za dvovarijabilnu i viševarijabilnu analizu u III. dijelu.

II.7.2. Gdje je i kada dopušteno ponavljanje razreda?

Istraživanje EACEA / Eurydice (2011.) pokazalo je kako je 2009. godine vrlo malo europskih zemalja omogućilo automatski prelazak u sljedeći razred. Ako se izuzmu zemlje u kojima se primjenjuje autonomija školskih ili lokalnih vlasti (Danska, Nizozemska i Ujedinjena Kraljevina), u istraživanju iz 2011. godine navedene su samo četiri zemlje u kojima nije dopušteno ponavljanje razreda na razini ISCED 1 (Bugarska, Island, Lihtenštajn i Norveška)⁸². Za razinu ISCED 2 taj je broj još manji – samo dvije države (Island i Norveška)⁸³. U još nekoliko zemalja (Njemačka, Grčka, Mađarska, Austrija, Poljska i Portugal) nije dopušteno ponavljanje pojedinih razreda u osnovnoj školi, što je razlika koja ne postoji u nižim srednjim školama.

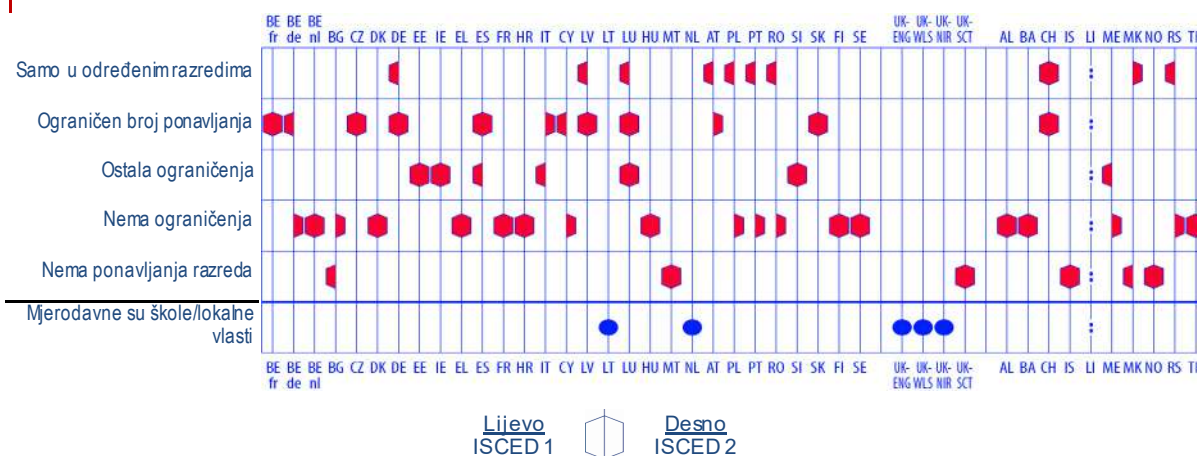
S obzirom na sve više dokaza prema kojima ponavljanje razreda zapravo ne pomaže učenicima, nego im nanosi štetu, mogle bi se očekivati obrazovne reforme na tom području. Reforme se zaista i provode, iako nije poznato kakvo je obrazloženje tih reformi.

Na razini ISCED 1 u trenutačno šest obrazovnih sustava (Bugarska, Malta, Ujedinjena Kraljevina – Škotska, Island, Sjeverna Makedonija i Norveška) prelazak u sljedeći razred je automatski (vidi sliku II.7.2.). Na razini ISCED 2, prelazak u sljedeći razred automatski moguć je u Malti, Ujedinjenoj Kraljevini – Škotskoj, Islandu i Norveškoj, odnosno u još dva obrazovna sustava s obzirom na 2009./2010. godine. Budući da su podaci za ovo izvješće prikupljeni i za razinu ISCED 3, prvi se put može potvrditi da je prelazak u sljedeći razred automatski i na toj razini u Finskoj, Ujedinjenoj Kraljevini – Škotskoj i Malti u dijelu razine ISCED 3⁸⁴.

⁸² Iako Sjeverna Makedonija nije sudjelovala u istraživanju EACEA / Eurydice (2011.), možemo potvrditi da nije bilo ponavljanja razreda na razini ISCED 1 2009./2010. godine. U Albaniji, koja također nije sudjelovala u istraživanju EACEA / Eurydice (2011.), dopušteno je ponavljanje razreda (bez ograničenja) na svim razinama ISCED-a.

⁸³ Za razinu ISCED 3 nisu prikupljeni podaci.

⁸⁴ U Malti je razina ISCED 3 podijeljena na obvezatnu i neobvezatnu fazu. U neobvezatnoj obrazovnoj fazi dopušteno je ponavljanje razreda u pojedinim općeobrazovnim školama (npr. niža srednja škola) i u pojedinim strukovnim školama (npr. Malteška viša srednja škola za umjetnost, znanost i tehnologiju).

Slika II.7.2.: Ponavljanje razreda u europskim obrazovnim sustavima (ISCED 1 i 2) 2018./2019. godine

Izvor: Eurydice

Objašnjenje

Na slici je prikazano ponavljanje razreda na razinama ISCED 1 i 2. Ako se praksa na razini ISCED 3 razlikuje od one na razini ISCED 2, navedena je u napomenama za pojedine zemlje.

Napomene za pojedine zemlje

Češka – Na razini ISCED 3 dopušteno je ponavljanje razreda s drugim ograničenjima.

Njemačka – Na razini ISCED 3 dopušteno je ponavljanje razreda s drugim ograničenjima. U strukovnim školama nema ponavljanja razreda, no ako je potrebno, može se produljiti razdoblje osposobljavanja.

Estonija – Na razini ISCED 3 škola ima autonomiju.

Španjolska – Na razini ISCED 1 ponavljanje razreda je iznimna mjera koja se provodi nakon primjene raspoloživih mjera potpore za učenje i samo ako se pokaže da one nisu dostatne.

Hrvatska – Na razini ISCED 3 dopušteno je ponavljanje razreda ograničen broj puta.

Italija – Na razini ISCED 2 učenik ne može pohađati isti razred više od dva puta osim ako mora završiti obvezatno obrazovanje. Na razini ISCED 3 učenik ne može pohađati isti razred više od dva puta osim ako postoji obrazložena odluka Vijeća nastavnika.

Letonija – Na razini ISCED 3 obično nije dopušteno ponavljanje razreda.

Litva – Ponavljanje razreda nije dopušteno u drugim vrstama škola poput umjetničkih ili sportskih. Slično tomu, to nije dopušteno u strukovnim obrazovnim školama. Tako neuspjeh u predmetu može rezultirati prestankom školovanja.

Rumunjska – Različita pravila primjenjuju se na privatne škole u kojima se razred ponavlja samo u iznimnim slučajevima.

Slovenija – Na razini ISCED 3 dopušteno je ponavljanje razreda ograničen broj puta.

Slovačka – Na razini ISCED 3 škola ima autonomiju.

Finska – Na razini ISCED 3 nema ponavljanja razreda.

Bosna i Hercegovina – Na razini ISCED 3 dopušteno je ponavljanje razreda ograničen broj puta.

Švicarska – Na razini ISCED 3 dopušteno je ponavljanje razreda *samo* ograničen broj puta.

Island – Na razini ISCED 3 škola ima autonomiju.

Crna Gora – Na razini ISCED 3 dopušteno je ponavljanje razreda ograničen broj puta.

Sjeverna Makedonija – Na razini ISCED 3 dopušteno je ponavljanje razreda bez ograničenja.

Norveška – Na razini ISCED 3 o ponavljanju razreda odlučuju lokalne vlasti.

Srbija – Na razini ISCED 3 dopušteno je ponavljanje razreda ograničen broj puta.

Pojedini nalazi navedeni na slici II.7.2. proturječni su onima na slici II.7.1. Stoga se na slici II.7.1. uočava da je stopa ponavljanja za Bugarsku 4 %, za Maltu 5 %, za Ujedinjenu Kraljevinu – Škotsku 3 %, za Island 1 % i za Sjevernu Makedoniju 3 % iako ponavljanje razreda u tim obrazovnim sustavima u načelu nije dopušteno. Postoje, međutim, iznimke. Primjerice, iako je prelazak u sljedeći razred obično automatski postupak koji ne ovisi o uspjehu, učenik koji je odsutan vrlo dugo možda će morati ponavljati razred. Drugi je razlog nepravilnosti taj što je, iako u većini škola nije dopušteno ponavljanje, u pojedinim vrstama škola to dopušteno, na primjer u Malti⁸⁵.

Slika II.7.2. također pokazuje da se u pojedinim zemljama, iako je ponavljanje razreda moguće, primjenjuju određena ograničenja. Drugim riječima, ponavljanje razreda nije uvijek kategorija u kojoj je ponavljanje dopušteno ili nije. Nekoliko zemalja odlučilo se za mješoviti pristup u kojemu je ponavljanje razreda dopušteno samo u određenim razredima ili ograničen broj puta ili podliježe drugim ograničenjima. Kao rezultat toga, samo 11 obrazovnih sustava omogućava ponavljanje razreda bez

⁸⁵ Vidi prethodnu bilješku.

ikakvih ograničenja u osnovnoškolskom obrazovanju i 19 u nižem srednjoškolskom obrazovanju (vidi sliku II.7.2.). U visokom srednjoškolskom obrazovanju broj je manji nego u nižem srednjoškolskom obrazovanju –15 obrazovnih sustava⁸⁶.

Posljednji nalaz upućuje na zanimljiv model. Veća je vjerojatnost da će ponavljanje razreda biti ograničeno u osnovnoškolskom obrazovanju, a ne u srednjoškolskom. Tako na slici II.7.2. vidimo da u devet obrazovnih sustava nije dopušteno ponavljanje razreda u svim razredima osnovne škole nego samo u pojedinima. Osobito, na razini ISCED 1 u određenim razredima u sljedećim zemljama nema ponavljanja razreda:

- **Njemačka** – 1. razred
- **Hrvatska** – 1. – 3. razred (ako učenik ima nedovoljan uspjeh samo iz jednog predmeta)
- **Letonija** – 1. – 3. razred (ako učenik ima nedovoljan uspjeh samo iz jednog predmeta)
- **Poljska** – 1. – 3. razred
- **Portugal** – 1. razred
- **Rumunjska** – 0. razred (pripremni razred) i 1. razred⁸⁷
- **Srbija** – 1. – 3. razred
- **Luksemburg** – prelazak u sljedeći razred je automatski unutar svakog od četiri ciklusa učenja osnovnoškolskog obrazovanja
- **Austrija** – prelazak u sljedeći razred od prvoga do trećeg razreda uglavnom je automatski, ali zakonski skrbnici učenika mogu zatražiti da se razred ponovi ili preskoči.

Osim ograničenja razreda koji se mogu ponavljati, 10 obrazovnih sustava ograničilo je koliko puta učenik može ponoviti razred, a sedam obrazovnih sustava ima i neku drugu vrstu ograničenja ponavljanja razreda u osnovnoškolskom obrazovanju.

Kod nižega srednjoškolskog obrazovanja slika je znatno drukčija. Osim Malte, Ujedinjene Kraljevine – Škotske, Islanda i Norveške, koje imaju automatski prelazak u sljedeći razred na razini ISCED 1 i 2, samo dvije zemlje ne dopuštaju da se pojedini razredi ponavljaju u nižem srednjoškolskom obrazovanju. To su Švicarska i Sjeverna Makedonija. Deset zemalja dopušta ponavljanje razreda, ali samo ograničen broj puta, a četiri primjenjuju drugu vrstu ograničenja.

Naposlijetku, u višem srednjoškolskom obrazovanju ne postoje zemlje s ograničenjima u ponavljanju razreda na razini ISCED 3. Drugim riječima, ponavljanje razreda dopušteno je za cijelu razinu ISCED 3. No čak 11 obrazovnih sustava (francuska zajednica u Belgiji, Španjolska, Hrvatska, Italija, Luksemburg, Austrija, Slovenija, Bosna i Hercegovina, Švicarska, Crna Gora i Srbija) ograničava broj ponavljanja razreda, a u četiri sustava (Češka, Njemačka, Irska i Luksemburg) primjenjuju se druga ograničenja⁸⁸.

Općenito, slika pokazuje da su obrazovne vlasti suzdržanije i opreznije kada je riječ o ponavljanju razreda u osnovnoškolskom obrazovanju nego u srednjoškolskom. Kao što je prethodno navedeno, ponavljanje razreda ima nerazmjerno štetan učinak ako se dogodi ranije, što može objasniti odluku pojedinih obrazovnih vlasti da otežaju ponavljanje razreda tijekom osnovnoškolskog obrazovanja ili čak potpuno isključe tu praksu u prvim nekoliko razreda.

⁸⁶ Njemačka i flamanska zajednica u Belgiji, Bugarska, Danska, Grčka, Francuska, Cipar, Mađarska, Poljska, Portugal, Rumunjska, Švedska, Albanija, Sjeverna Makedonija i Turska.

⁸⁷ Razredi 0. i 1. prve su dvije godine na razini ISCED 1 u Rumunjskoj.

⁸⁸ U Hrvatskoj učenici u višem srednjoškolskom obrazovanju mogu dva puta ponoviti isti razred, ali postoje iznimke – oni upisani u obrazovne programe kojima se stječu niže strukovne kvalifikacije obično mogu ponoviti razred samo jedanput.

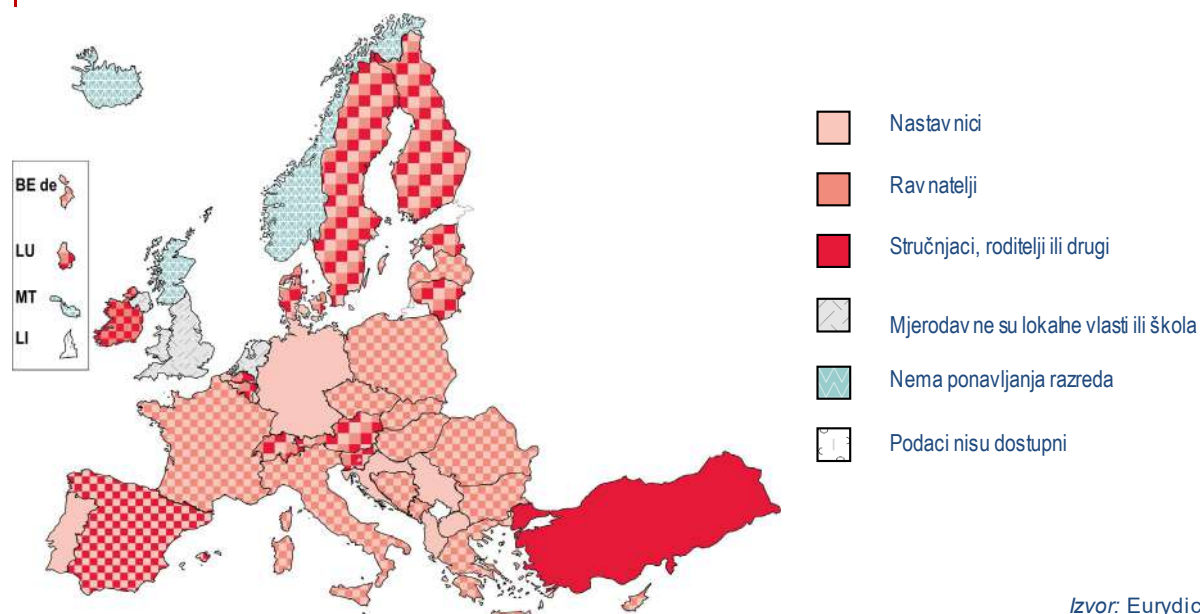
II.7.3. Tko odlučuje treba li učenik ponavljati razred?

Nije puka formalnost tko odlučuje o tome hoće li učenik ponavljati razred. S obzirom na ozbiljne posljedice ponavljanja razreda, odluka se ne donosi olako i donositelja(e) odluka može dovesti u težak položaj. Jednako tako, one na koje izravno utječe ponavljanje razreda, odnosno učenika i njihovu obitelj, treba uvjeriti kako se tom odlukom štiti dobrobit učenika.

Stoga je u svim obrazovnim sustavima u kojima je dopušteno ponavljanje razreda odluka rezultat formalnog postupka u kojem sudjeluje jedan ili više dionika. Naravno, taj se postupak razlikuje među zemljama, što je prikazano u izvješću EACEA / Eurydice (2011.). Ovo poglavlje ne može biti toliko detaljno, ali ispituje ključan parametar: tko odlučuje o ponavljanju razreda.

Kao i kod svih postupaka odlučivanja, postoji ravnoteža između učinkovitosti i djelotvornosti. Učinkovitost podrazumijeva brzinu u odlučivanju, a djelotvornost donošenje ispravne odluke zbog pravih razloga. Učinkovitost obuhvaća manje donositelja odluka, a djelotvornost više njih. Drukčije rečeno, postupak ponavljanja razreda može biti administrativno jednostavniji i brži ako je uključena samo jedna osoba, ali može biti sigurniji i stoga učinkovitiji ako se postupak provjerava i nadzire.

Slika II.7.3.: Donositelji odluka o ponavljanju razreda (ISCED 2) 2018./2019. godine



Izvor: Eurydice

Objašnjenje

„Nastavnici” se odnose i na razrednike i na druge nastavnike, osim u Hrvatskoj, Italiji, Cipru, Austriji, Rumunjskoj, Slovačkoj, Finskoj, Albaniji, Švicarskoj i Srbiji u kojima se odnosi samo na razrednike.

Slika II.7.3. sažima tko je uključen u postupak odlučivanja o ponavljanju razreda na razini ISCED 2. Ta je razina odabrana ne samo kako bi se slika lakše pratila, nego i, što je još važnije, zato što je na razini ISCED 2 manje ograničenja u ponavljanju razreda, kao što je pokazala prethodna analiza.

Iako detaljne informacije o tome kako se točno odlučuje o ponavljanju razreda nisu dostupne, znamo da u odlučivanju o tome tko ponavlja razred središnju odluku imaju nastavnici. Objašnjenje je očito. Češće je ponavljanje razreda povezano s neuspjehom učenika, a razrednici su u povlaštenom položaju da procijene je li učenik neuspješan i u kojoj mjeri. Tako se na slici II.7.3. uočava da u svim zemljama osim Irske i Turske razrednik i/ili drugi nastavnici sudjeluju u odlučivanju. Drugim riječima, u gotovo svim zemljama nastavnici sami ili zajedno s drugima odlučuju treba li učenik ponoviti razred.

U obrazovnim sustavima u kojima je odgovornost samo na razredniku postoji zabrinutost da taj nastavnik ima previše ovlasti ili da nije odgovarajuće osposobljen za postupanje s učenicima kojima prijeti ponavljanje razreda (Valljarevi i Sahlberg, 2008.). Drugi problem s oslanjanjem samo na odluku razrednika jest taj da nastavnik može biti pristran (Bonvin, 2008.). Na primjer, uspjeh učenika može se usporediti s uspjehom njegovih vršnjaka, a ne s nacionalnim prosjekom ili drugom referentnom vrijednošću (Brophy, 2006.).

To je možda razlog zbog kojeg u većini europskih zemalja razrednici uglavnom ne donose takve odluke samostalno. U srednjoškolskom obrazovanju samo se tri obrazovna sustava (Hrvatska, Albanija i Srbija) oslanjaju isključivo na razrednika. U većini obrazovnih sustava više je dionika koji sudjeluju u toj važnoj odluci.

Najčešće su i razrednik (te uglavnom i ostali nastavnici) i ravnatelj uključeni u postupak odlučivanja. Tako je u 25 obrazovnih sustava (vidi sliku II.7.3.). U osam obrazovnih sustava ima još i više dionika. Tako se u francuskoj i flamanskoj zajednici u Belgiji, Danskoj, Estoniji, Litvi, Luksemburgu, Sloveniji i Švedskoj nastavnicima i ravnateljima pridružuju stručnjaci poput psihologa i školskih inspektora ili čak roditelji.

Važno je napomenuti da se u 11 zemalja (Danska, Estonija, Irska, Španjolska, Litva, Luksemburg, Austrija, Slovenija, Finska, Švedska i Švicarska) u postupak odlučivanja uključuju roditelji (ili zakonski skrbnici). Primjeri u nastavku to potkrepljuju, ponovo uzimajući u obzir uglavnom niže srednjoškolsko obrazovanje.

U **Danskoj** konačnu odluku o ponavljanju razreda na razinama ISCED 1 i 2 donosi ravnatelj, no uzima se u obzir mišljenje roditelja i učenika. Usto, ravnatelj se također može osloniti na izvješće nastavnika i psihologa škole. Na razini ISCED 3 mišljenje roditelja ne uzima se u obzir.

I u **Litvi** konačnu odluku odobrava ravnatelj, ali odluku donose nastavnici. Ipak, i drugi dionici mogu biti uključeni (psiholozi ili drugi stručnjaci), uključujući roditelje.

U **Luksemburgu** o ponavljanju razreda odlučuje razredno vijeće te može zatražiti savjet psihologa (ili drugih stručnjaka) i centra za potporu školama. Na razini ISCED 1 roditelji mogu zatražiti produljenje školovanja (vidi bilješku 9.), a na razini ISCED 2 ponavljanje razreda za svoje dijete.

U **Austriji** na svim obrazovnim razinama roditelji imaju pravo zatražiti da njihova djeca ponavljaju razred. U suprotnom, odlučuje razredno vijeće. Kada je razredno vijeće neodlučno, odlučuje ravnatelj.

U **Finskoj** je ponavljanje razreda posljednji korak, a prethodi mu potpora učeniku. Svaka odluka o ponavljanju razreda rezultat je zajedničke odluke škole i roditelja.

Ukratko, u većini europskih zemalja odluka o ponavljanju razreda uglavnom uključuje više dionika, uglavnom razrednike i nastavnike, ali često i ravnatelja. Kao što je već navedeno, više donositelja odluka podrazumijeva kako odluka nije pristrana ili proizvoljna. U zemljama u kojima je jedan nastavnik jedini donositelj odluke mogu, naravno, postojati mjere za zaštitu učenika te mjere kojima se omogućava odgovornost nastavnika. Unatoč tomu, veća je vjerojatnost da odluke o ponavljanju razreda budu poštenije i pouzdanije kada je uključeno više donositelja odluka.

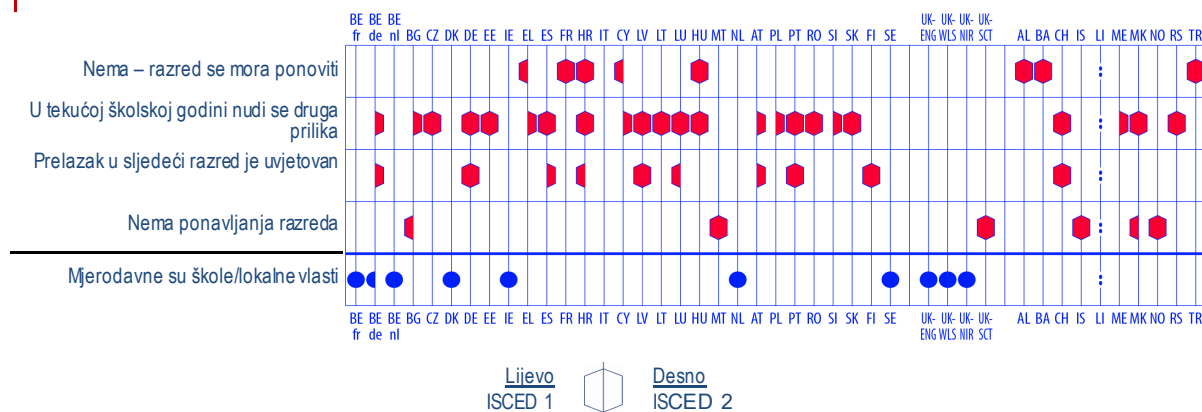
II.7.4. Mehanizmi za izbjegavanje ponavljanja razreda

Do sada su se u ovom poglavlju razmatrale prakse ponavljanja razreda – gdje, kada i kako se ponavlja. U posljednjem dijelu razmatra se mogu li učenici za koje se utvrdilo da su neuspješni izbjeći ponavljanje razreda, odnosno postoje li mehanizmi koji će pomoći tim učenicima da prijeđu u sljedeći razred.

U nekoliko europskih zemalja takvi mehanizmi ne postoje. Ako su učenici neuspješni, moraju ponoviti razred. U osnovnoškolskom obrazovanju to se primjenjuje u devet obrazovnih sustava, a u nižim

srednjoškolskim sustavima u sedam (vidi sliku II.7.4.). Za više srednjoškolsko obrazovanje koje nije prikazano na slici II.7.4. riječ je o istim zemljama kao i za niže srednjoškolsko obrazovanje.

Slika II.7.4.: Mehanizmi za izbjegavanje ponavljanja razreda (ISCED 1 i 2) 2018./2019. godine



Izvor: Eurydice

Napomene za pojedine zemlje

Španjolska – Na razini ISCED 1 ponavljanje razreda je iznimna mjera koja se provodi nakon primjene raspoloživih mjera potpore za učenje i samo ako se pokaže da one nisu dostatne. Na razini ISCED 2 i u prvom razredu na razini ISCED 3 učenici mogu prijeći u sljedeći razred ako imaju negativne ocjene iz najviše dva predmeta. U iznimnim slučajevima učenik koji ima negativne ocjene iz tri predmeta može prijeći u sljedeći razred pod uvjetom da ti predmeti ne uključuju španjolski jezik i književnost (ili odgovarajući drugi službeni jezik) ili matematiku. Učenici mogu prijeći u sljedeći razred ako nastavničko osoblje vjeruje da ga predmeti iz kojih ima negativnu ocjenu ne sprječavaju da uspješno prati nastavu u sljedećem razredu, da prelazak koristi njegovu/njezinu obrazovnom razvoju te kako postoje dobri razlozi da se od učenika očekuje da svlada gradivo.

Hrvatska – Učenici mogu izbjeći ponavljanje razreda ovisno o broju predmeta iz kojih imaju negativne ocjene. Ako je riječ o tri ili više predmeta, onda učenici moraju ponoviti razred. Ako je riječ o jednom ili dva predmeta, moraju pohađati produžnu nastavu. Ako se utvrdi da su i dalje neuspješni, moraju na kraju godine polagati popravni ispit. Negativna ocjena iz popravnog ispita rezultira ponavljanjem razreda. Na razini ISCED 1 od prvog do trećeg razreda učenik može prijeći u sljedeći razred ako ima negativnu ocjenu iz jednog predmeta, čaka nakon što pohađa produžnu nastavu.

Italija – Na razinama ISCED 1 i 2 učenici mogu raditi dodatne zadatke pod nadzorom nastavnika ili samostalno.

Mađarska – Učenici mogu položiti popravne ispite kako bi izbjegli ponavljanje razreda, ali ako imaju negativne ocjene iz četiri ili više predmeta, razred moraju ponoviti.

Poljska – Nema ponavljanja razreda od prvog do trećeg razreda osnovne škole. Od četvrtog do osmog razreda učenici mogu izbjeći ponavljanje. Učenici mogu polagati popravni ispit ako imaju negativne ocjene iz najviše dva predmeta. Ako učenici imaju negativnu ocjenu iz jednog predmeta, uvjetno mogu prijeći u sljedeći razred.

Portugal – Nastavničko vijeće odlučuje o najboljem postupku za svaki pojedini slučaj.

Rumunjska – U pripremnom razredu i prvom razredu na razini ISCED 1 nema ponavljanja razreda.

Općenito, učenicima se daje druga prilika tijekom ili prije kraja školske godine u kojoj su suočeni s poteškoćama. Kako je prikazano na slici II.7.4., ondje gdje je dopušteno ponavljanje razreda (i gdje za to postoje državni propisi) učenicima se nudi jedna ili više prilika za izbjegavanje ponavljanja razreda. To se odnosi i na razinu ISCED 3 na kojoj je opet vrlo malo iznimaka. U Njemačkoj je, naime, ponavljanje razreda na dobrovoljnoj osnovi pa ne postoje druge mogućnosti. U Estoniji se odlučuje na školskoj razini. U Letoniji je ponavljanje razreda dopušteno samo u slučajevima duljeg odsustva.

Obično se učenicima daje druga prilika dopuštajući im da polože ispit iz predmeta iz kojeg imaju negativnu ocjenu. Takva je praksa uglavnom u srednjoškolskom obrazovanju. Na razini ISCED 1 sedam obrazovnih sustava omogućava takve ispite (Češka, Njemačka, Hrvatska, Letonija, Mađarska, Sjeverna Makedonija i Srbija)⁸⁹. Na razini ISCED 2 riječ je o 18 sustava (isti obrazovni sustavi kao za razinu ISCED 1 i njemačka zajednica u Belgiji, Bugarska, Grčka, Španjolska, Cipar, Luksemburg, Austrija, Poljska, Portugal, Slovenija i Crna Gora). Naposljetku, na razini ISCED 3 17 sustava omogućava učenicima da polože ispit (isti sustavi kao i na razini ISCED 2 uz Italiju, ali bez Njemačke i Letonije). Treba napomenuti da učenicima nije nužno dopušteno polagati ispite iz svih predmeta iz kojih imaju negativne ocjene; obično je riječ o dva ili tri predmeta.

⁸⁹ Osam zemalja, ako se uključi i Poljska u kojoj je ponavljanje razreda dopušteno od 4. razreda nadalje.

Pojedine zemlje nude drugu priliku tako da omoguće učenicima dodatnu nastavu. U osnovnoškolskom i nižem srednjoškolskom obrazovanju tako je u Njemačkoj, Estoniji, Španjolskoj, Hrvatskoj, Letoniji, Litvi, Luksemburgu, Portugalu, Švicarskoj i Srbiji. Slovenija tu mogućnost nudi samo na nižoj srednjoškolskoj razini. Na višoj srednjoškolskoj razini dodatna nastava nije toliko česta. Takvu mogućnost nude samo Hrvatska, Italija, Litva, Luksemburg i Srbija. Samo nekoliko zemalja (Estonija, Hrvatska, Letonija i Litva) traži od učenika osnovnih škola da rade dodatne školske zadatke, poput vježbi ili domaće zadaće, kako bi se izbjeglo ponavljanje razreda. Na nižoj srednjoškolskoj razini ta se mogućnost nudi u njemačkoj zajednici u Belgiji te u Estoniji, Hrvatskoj, Letoniji, Litvi i Luksemburgu, a na višoj srednjoškolskoj razini u njemačkoj zajednici u Belgiji te u Hrvatskoj, Litvi i Luksemburgu.

Jednako je zanimljivo da pojedine zemlje imaju slobodniji pristup. Te zemlje omogućavaju slabijim učenicima prelazak u sljedeći razred pod određenim uvjetima koji se ispunjavaju tijekom sljedeće školske godine. Takva je praksa u osnovnoškolskom obrazovanju u sedam obrazovnih sustava, a u nižem srednjoškolskom u njih osam, kako prikazuje slika II.7.4. Njemačka zajednica u Belgiji te Španjolska, Austrija i Švicarska dopuštaju tu praksu i u višem srednjoškolskom obrazovanju, a Slovenija samo na toj razini⁹⁰. Navodimo sljedeće primjere.

U pojedinim savezним pokrajinama u **Njemačkoj** učenici mogu prijeći u sljedeći razred u probnom razdoblju u kojemu moraju ispuniti određene uvjete (uključujući i polaganje ispita).

Učenici od prvog do trećeg razreda osnovne škole u **Hrvatskoj** mogu prijeći u treći razred ako imaju negativnu ocjenu iz jednog predmeta, a od učenika se očekuje da postigne propisane ishode učenja u sljedećoj školskoj godini.

U **Letoniji** je prelazak u sljedeći razred kombiniran s potporom kako u tekućoj tako i u sljedećoj godini. Nakon što su završili dodatne zadatke u tekućoj godini, škola učenicima nudi individualni plan potpore za sljedeću godinu.

U **Austriji** razredno vijeće može odlučiti dopustiti učeniku koji ima negativnu ocjenu iz obvezatnog predmeta da prijeđe u sljedeći razred, uzimajući u obzir njegov uspjeh iz drugih predmeta i pod uvjetom da se smatra vjerojatnim kako će ispuniti uvjete višeg razreda.

Učenik može prijeći u sljedeći razred u **Finskoj** čak i ako ima negativnu ocjenu iz predmeta pod uvjetom da se smatra sposobnim nositi se sa zahtjevima sljedeće godine.

Naposljetku, treba napomenuti da se pravila ponavljanja razreda koja se primjenjuju na javne škole često primjenjuju i na privatne škole koje financira država. Jedine su iznimke Rumunjska i Slovenija⁹¹.

⁹⁰ U Sloveniji ravnatelj odlučuje može li učenik prijeći u sljedeći razred pod određenim uvjetima.

⁹¹ U Rumunjskoj privatne škole imaju drukčija pravila. Ponavljanje razreda dopušteno je samo iznimno kao odgojno-obrazovna mjera. U Sloveniji se propisi o prelasku u sljedeći razred ne primjenjuju na privatne škole na razinama ISCED 1 i 2. No na razini ISCED 3 privatna gimnazija slijedi iste propise kao i javne škole.

II.8. AUTONOMIJA ŠKOLA

Ključne spoznaje

- Autonomija škola zajedno s odgovornošću često se smatra načinom poboljšanja postignuća učenika. Istodobno, vrlo visok stupanj autonomije škola može rezultirati razlikama u kvaliteti pružanja obrazovanja te stvoriti poredak među školama, što može negativno utjecati na pravičnost.
- Općenito, čini se kako se diljem Europe potpuna autonomija škola najčešće odnosi na nastavne metode, izbor udžbenika i interne kriterije vrednovanja te upravljanje ljudskim potencijalima.
- Za druga područja, poput sadržaja obvezatnoga kurikuluma i raspodjele sredstava, često je odgovorna država. Ipak, autonomija škola složeno je područje koje se i dalje razvija.
- Ovisno o analiziranom području, najmanje trećina pa sve do polovice svih europskih sustava dopušta određeni oblik ograničene autonomije školama u kojoj one odlučuju zajedno s državnim, odnosno lokalnim vlastima.
- Kada se uzmu u obzir podaci za svih 13 područja autonomije škola, čini se da su obrazovni sustavi u kojima škole imaju najveći stupanj autonomije (silaznim redoslijedom) Island, Nizozemska, Bugarska i Ujedinjena Kraljevina (Škotska) te Estonija i Ujedinjena Kraljevina (Engleska, Wales i Sjeverna Irska).
- S druge strane, sustavi u kojima škole imaju najmanje autonomije su Turska, Cipar, Sjeverna Makedonija, Grčka i Francuska te Njemačka, Malta i Austrija.

Autonomija škola odnosi se na stupanj slobode koju pojedine škole imaju u donošenju financijskih i upravljačkih odluka. Važan je i način donošenja tih odluka. Upravljanje ljudskim potencijalima i financijama te različiti aspekti poučavanja i učenja poput kurikuluma, procjena i metoda poučavanja područja su u kojima škole često imaju određenu autonomiju iako se to razlikuje među obrazovnim sustavima (Eurydice, 2007.). Škole mogu biti potpuno odgovorne za financijske i operativne odluke u granicama zakona i općega regulatornog okvira za obrazovanje. No škole mogu imati i ograničeniju autonomiju, donositi odluke iz skupa mogućnosti koje su prethodno odredile državne i/ili lokalne vlasti ili donositi odluke koje moraju odobriti mjerodavne obrazovne vlasti. Naposljetku, škole možda nemaju nikakvu autonomiju i moraju jednostavno provoditi odluke koje je donijelo više tijelo, iako se s njima u nekim slučajevima o tom pitanju prethodno savještovalo (Eurydice, 2007.).

Rasprave o odnosu između autonomije škola i uspjeha učenika mnoge su i raznolike. Iako postoji snažna međunarodna tendencija koja pokazuje da povećana autonomija škola zajedno s povećanom odgovornošću (vidi poglavlje II.9.) može poboljšati obrazovne ishode, postoje i kritičari koji ne pronalaze dovoljno dokaza o dosljednom pozitivnom učinku.

Rezultati međunarodnog istraživanja PISA pokazuju da, općenito, autonomija i odgovornost škola pozitivno utječu na ukupan uspjeh učenika (OECD, 2016b, Schleicher, 2014.). Istraživanje, međutim, jednako tako upućuje na zaključak da taj učinak ovisi o složenoj povezanosti različitih dimenzija politika autonomije i odgovornosti (Hanushek i Wössmann, 2010., Hanushek i dr., 2013.). Na primjer, analizom rezultata država članica EU-a u istraživanju PISA 2015. utvrđeno je kako će školski sustavi s većim stupnjem kurikularne autonomije vjerojatno biti učinkovitiji (imati veći udio uspješnih učenika) i pravičniji (imati manji udio slabijih učenika). Nije utvrđena takva povezanost između autonomije u upravljanju sredstvima i određenih mjera odgovornosti (obvezatni ispiti, javno objavljeni podaci o postignućima, podaci o postignućima praćeni tijekom vremena) (Pregled obrazovanja i osposobljavanja 2018.).

Složen je odnos između autonomije, odgovornosti i pravičnosti (ili učinka socioekonomskog položaja na postignuće). Čini se kako bi se općenito praćenjem kvalitete nastavnika i standardizacijom raspodjele sredstava te središnjim ispitima mogla unaprijediti pravičnost, ali treba uzeti u obzir i kombinaciju drugih čimbenika (Horn, 2009., OECD, 2016a i 2016b). Empirijska istraživanja o povezanosti između institucionalnih obilježja vezanih uz autonomiju i odgovornosti s jedne strane te pravičnosti u uspjehu učenika u istraživanju PISA s druge, upućuju na to da vanjski završni ispiti snažno pozitivno utječu na sve učenike, a nešto manje na učenike u nepovoljnom socioekonomskom položaju (Schütz i dr., 2007.). Pozitivan učinak redovite primjene subjektivnih ocjena nastavnika za procjenu učenika znatno je veći za učenike u nepovoljnom socioekonomskom položaju. Autonomija škola u određivanju sadržaja predmeta povezana je s većom pravičnošću u uspjehu učenika, a suprotno vrijedi za sustave u kojima škole imaju potpunu autonomiju pri zapošljavanju nastavnika (Schütz i dr., 2007.).

Postoje, međutim, dokazi kako decentralizirani sustavi obrazovanja djeluju bolje od centraliziranih kada je riječ o smanjenju razlika u postignućima u zemljama s nižom teritorijalnom nejednakošću (Oppedisano i Turatib, 2015., Causa i Chapuis, 2009.). Istodobno, autonomija srednje škole povećava učinak roditeljskog utjecaja (Ammermüller, 2005.). Štoviše, vrlo visok stupanj decentralizacije (ili autonomije) mogao bi rezultirati znatnim razlikama među školama te razlikama u kvaliteti pružanja obrazovanja te mogućim stvaranjem poretka škola, što može imati štetan učinak na pravičnost (Altrichter i dr., 2014.).

Iako se proteklih desetljeća dogodio postupan pomak prema decentralizaciji i većoj autonomiji škola, zemlje se razlikuju u razlozima i brzini provedbe tih reformi (Eurydice, 2007., Eurydice, 2008.). Mišljenja o najboljem obliku i uređenju autonomije škola i dalje se razvijaju jer stručnjaci za obrazovanje i tvorci politika ponovo procjenjuju dosadašnja iskustva i analiziraju učinak reformi na uspjeh učenika (Skolverket, 2009., Blanchenay, Burns i Koester, 2014., Keddies, 2015., Salokangas i Ainscow, 2017., West i Wolfe, 2018., Keddies i Mills, 2019.). Usporedna analiza država i podataka pokazuje da su se u protekla dva desetljeća nejednakosti u postignućima povećale ili ostale na relativno visokim razinama u europskim zemljama koje omogućavaju vrlo visoku razinu autonomije škola (Volante i dr., 2019.). Taj bi se rezultat mogao povezati s tim što visok stupanj autonomije škola može rezultirati neusklađenošću obrazovnog sustava i natjecanjem među školama. S druge strane, nejednakosti su se smanjile u sustavima u kojima se pomak prema većoj autonomiji škola kombinira s mjerama odgovornosti, poput jasnih nacionalnih normi i praćenja s pomoću nacionalno standardiziranih ispita i vanjskog vrednovanja škola (Volante i dr., 2019.).

Analiza stanja politika velikih razmjera na ovom području pruža dokaze o različitim stupnjevima autonomije škola među zemljama. Istraživanje OECD-a o podjeli odgovornosti između nacionalnih, regionalnih i lokalnih vlasti, koje uključuje podatke za 29 europskih obrazovnih sustava, pokazalo je da se odluke o više od 20 pitanja u javnom nižem srednjoškolskom obrazovanju najčešće donose na razini škola ili na središnjoj ili državnoj razini (OECD, 2018b).

Kako bi se ispitao stupanj autonomije škola u ovom poglavlju i njegov odnos prema pravičnosti u uspjehu učenika u III. dijelu, razmatraju se tri velika područja upravljanja školama⁹²:

- ljudski potencijali (nastavnici)
- financijska sredstva koja dolaze iz javnih sredstava
- nastavni sadržaji i procesi.

⁹² Ranija i proširena verzija ovog istraživanja objavljena je u publikaciji Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2012. Ključni podaci o obrazovanju u Europi 2012., Pokazatelj B13.

Sve slike u ovom poglavlju prikazuju stanje u javnim i privatnim školama koje financira država. Sve razlike u razini autonomije škola između ove dvije vrste škola navedene su u odjeljku II.8.4.

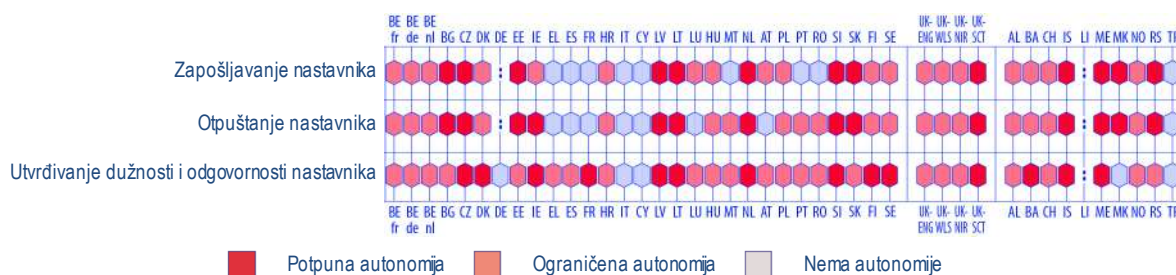
II.8.1. Autonomija škola u upravljanju ljudskim potencijalima

Visokokvalitetno nastavničko osoblje općenito je prepoznato kao ključno za poboljšanje uspjeha učenika. Stoga se u vezi s upravljanjem ljudskim potencijalima tri ispitana područja odnose na nastavnike – njihovo zapošljavanje, otpuštanje te njihove dužnosti i odgovornosti.

Na slici II.8.1. prikazano je da za svaku od ove tri kategorije škole imaju potpunu autonomiju u manje od trećine svih sustava (Češka, Letonija, Litva, Nizozemska, Slovenija, Ujedinjena Kraljevina – Škotska, Island i Crna Gora). Najčešća je praksa ograničena autonomija s odgovornostima koje dijele državne ili lokalne vlasti (ili čak i državne i lokalne vlasti zajedno za pojedine kategorije u Grčkoj, Luksemburgu i Mađarskoj). Naposljetku, u manjini sustava odluke u sve tri kategorije donose se samo na najvišoj razini (Italija, Cipar i Turska).

Kada se podaci za svaki sustav uspoređuju u trima kategorijama, čini se kako je općenito veća vjerojatnost da će državne i lokalne vlasti biti uključene u odluku o zapošljavanju i otpuštanju nastavnika. Suprotno tomu, veća je vjerojatnost da škole imaju veći stupanj autonomije u utvrđivanju dužnosti i odgovornosti nastavnika. Drukčije je, međutim, u Bugarskoj, Estoniji, Slovačkoj i Srbiji. U tim sustavima škola ima potpunu autonomiju u zapošljavanju i otpuštanju nastavnika, no za utvrđivanje njihovih dužnosti i odgovornosti mjerodavne su zajedno državne vlasti i škole. Usto, u Sjevernoj Makedoniji škole imaju potpunu autonomiju u zapošljavanju i otpuštanju nastavnika, no samo su državne vlasti mjerodavne za utvrđivanje njihovih dužnosti i odgovornosti.

Slika II.8.1.: Stupanj autonomije škola u upravljanju ljudskim potencijalima (ISCED 1 – 3) 2018./2019. godine



Izvor: Eurydice

Objašnjenje

Slika prikazuje situaciju koja prevladava u pojedinom obrazovnom sustavu. Razlike u stupnju autonomije škola ovisno o razini ISCED-a objašnjene su u odjeljku II.8.4.

„**Potpuna autonomija**” znači da škola sama donosi odluke u granicama određenima nacionalnim/lokalnim zakonodavstvom ili propisima. Neovisno o tomu, obrazovna vlast može dati smjernice, ali ne ograničava autonomiju škola.

„**Ograničena autonomija**” znači da se odgovornost dijeli s državnim i/ili lokalnim obrazovnim vlastima. Primjeri takvih praksi uključuju:

- škole koje donose odluke zajedno s državnim i/ili lokalnim obrazovnim vlastima ili daju prijedloge na odobrenje
- škole koje donose odluke prema skupu mogućnosti koje su unaprijed odredile državne i/ili lokalne obrazovne vlasti
- škole koje imaju određenu autonomiju u predmetnom području, ali se moraju obratiti državnim i/ili lokalnim obrazovnim vlastima.

„**Nema autonomije**” znači da samo državna ili lokalna obrazovna vlast donosi odluke iako se sa školom može savjetovati u određenoj fazi postupka.

Napomena za pojedinu zemlju

Njemačka – Stupanj autonomije škola ovisi o saveznoj pokrajini i broju nadzornih razina koje su uspostavili.

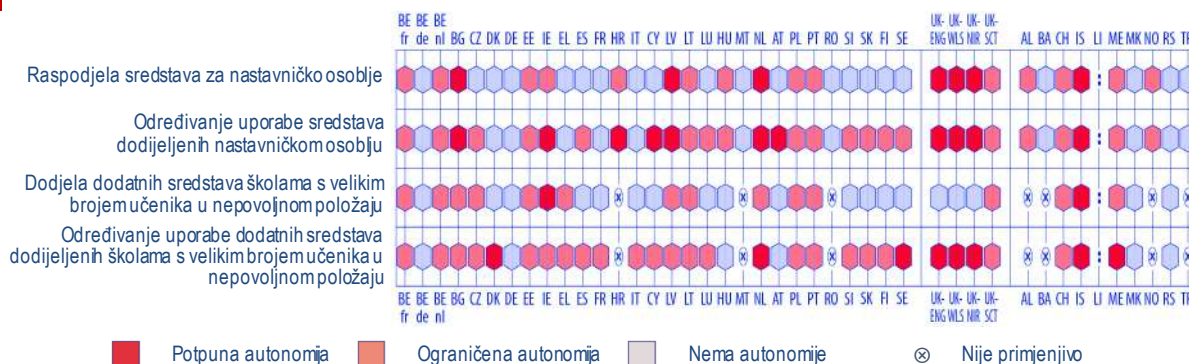
II.8.2. Autonomija škola u uporabi javnih sredstava

Učinkovita uporaba javnih sredstev ključna je ako škole žele pružiti učinkovito obrazovanje svim svojim učenicima. Stupanj autonomije škola u upravljanju sredstvima iz javnih izvora razlikuje se među obrazovnim sustavima. U ovom se odjeljku istražuju dva specifična područja koja će vjerojatno utjecati na poboljšanje pravičnosti – javno financiranje nastavičkog osoblja i učenika u nepovoljnom položaju. Razmatra se imaju li škole autonomiju u određivanju:

- količine sredstava koje treba dodijeliti tim specifičnim područjima
- aktivnosti koje treba poduprijeti dodijeljenim sredstvima.

Slika 11.8.2. prikazuje da se u manje sustava školi dopušta potpuna autonomija u određivanju iznosa sredstava koji će se dodijeliti nastavničkom osoblju (Bugarska, Letonija, Nizozemska, Ujedinjena Kraljevina – Engleska, Wales i Sjeverna Irska i Island) ili školama u nepovoljnom položaju (Irska i Island). U polovici sustava škole nemaju autonomiju u određivanju iznosa sredstava za nastavničko osoblje jer su za to obično mjerodavne državne vlasti ili rjeđe lokalne vlasti (Danska, Finska i Švedska). Više je sustava, međutim, dopustilo potpunu ili ograničenu autonomiju školama kako bi se utvrdilo kako primijeniti sredstva namijenjena nastavničkom osoblju i/ili školama u nepovoljnom položaju.

Slika II.8.2.: Stupanj autonomije škola u uporabi javnih sredstava (ISCED 1 – 3) 2018./2019. godine



Izvor: Eurvdice

Objašnjenje

Slika prikazuje situaciju koja prevladava u pojedinom obrazovnom sustavu. Razlike u stupnju autonomije škola ovisno o razini ISCED-a objašnjene su u odjeljku II.8.4.

Za definicije „**potpuna autonomija**, **ograničena autonomija** i **nema autonomije**” vidi sliku II.8.1.

„Nije primjenjivo” znači da čimbenik koji se razmatra ne postoji u određenom obrazovnom sustavu te stoga škole ili obrazovne vlasti ne donose odluke ni na kojoj razini.

Napomene za pojedine zemlje

Hrvatska, Malta, Rumunjska, Albanija, Bosna i Hercegovina, Norveška i Turska – Kategorije „dodjela dodatnih sredstava školama s velikim brojem učenika u nepovoljnom položaju” i „utvrđivanje uporabe dodatnih sredstava dodijeljenih školama s velikim brojem učenika u nepovoljnom položaju” nisu primjenjive jer se u tim sustavima takva sredstva ne dodjeljuju. Više informacija potražite u poglavlju II.10.

Španjolska – Situacija se razlikuje među autonomnim zajednicama. Primjerice, s obzirom na kategoriju „određivanje uporabe sredstava dodijeljenih nastavničkom osoblju” zajednice Andaluzija i Castila y León navode da škole imaju potpunu autonomiju, a zajednice Extremadura i Navarra da nema autonomije škola, nego su mjerodavne državne vlasti. Za kategoriju „dodjela dodatnih sredstava školama s velikim brojem učenika u nepovoljnom položaju” zajednice Andaluzija, Aragona, Castila y León i Comunidad Valenciana navode ograničenu autonomiju zato što dijele odgovornost s državnim vlastima. Za kategoriju „određivanje uporabe dodatnih sredstava dodijeljenih školama s velikim brojem učenika u nepovoljnom položaju” Andaluzija navodi da škole imaju potpunu autonomiju.

Švicarska – Kantonalni propisi se razlikuju.

Naime, nekoliko sustava koji ne dopuštaju nikakvu autonomiju škola u određivanju sredstava za nastavničko osoblje daju školama ograničenu autonomiju (Češka, Španjolska, Luksemburg, Slovenija, Slovačka, Finska i Švedska) ili čak potpunu autonomiju (Cipar i Austrija) u odlučivanju o tome kako trošiti dodijeljena sredstva. Slična je tendencija vidljiva u sljedeće dvije kategorije. Pojedini sustavi koji ne dopuštaju školama autonomiju u određivanju dodatnih sredstava za škole u nepovoljnom položaju

daju školama ograničenu autonomiju (Španjolska, Francuska, Italija, Cipar, Luksemburg, Slovenija, Slovačka i Finska) ili čak potpunu autonomiju (Danska, Švedska i Ujedinjena Kraljevina (Engleska, Wales i Sjeverna Irska) u odlučivanju o tome kako trošiti dodatna dodijeljena sredstva (vidi također poglavlje II.10.).

Četiri obrazovna sustava (njemačka zajednica u Belgiji te Njemačka, Sjeverna Makedonija i Srbija) ne dopuštaju nijednu razinu autonomije škola ni u jednom području koje je povezano s uporabom javnih sredstava. Island je jedini sustav u kojemu škole imaju potpunu autonomiju u sva četiri područja.

II.8.3. Autonomija škola u određivanju nastavnih sadržaja i procesa

Kako je prethodno navedeno, školski sustavi s većim stupnjem kurikularne autonomije vjerojatno će imati i učinkovitije (veći udio uspješnih učenika) i pravičnije (manji udio slabijih učenika) ishode. U ovom se odjeljku stoga ispituju stupnjevi slobode koje škole imaju u širokom rasponu područja povezanih s nastavnim sadržajem i procesima: sadržaj kurikuluma (obvezatni i izborni predmeti), nastavne metode, udžbenici, broj nastavnih sati i interno vrednovanje.

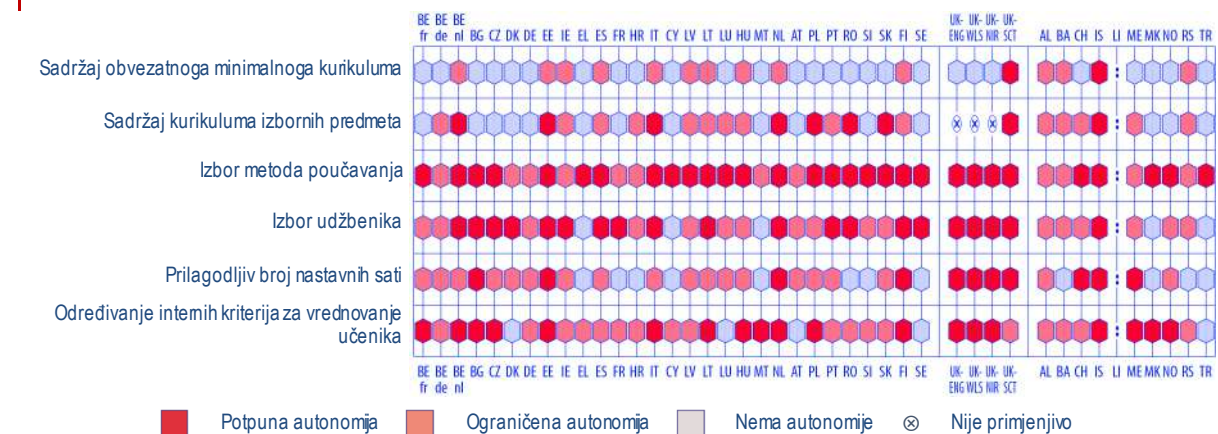
Slika II.8.3. prikazuje da u tih šest područja škole najčešće ima potpunu autonomiju u izboru metoda poučavanja. U tom području škole imaju potpunu autonomiju u otprilike dvije trećine svih sustava (30 sustava). Škole nemaju potpunu autonomiju kada je riječ o izboru udžbenika (20 sustava) i kriterijima za interno vrednovanje (19 sustava) te broju nastavnih sati (11 sustava) i kurikuluma za izborne predmete (9 sustava). Područje u kojemu je autonomija škola najmanje uobičajena je sadržaj obvezatnoga minimalnoga kurikuluma (2 sustava).

Promatrajući prva dva područja, na slici II.8.3. vidljivo je kako su propisi znatno stroži za sadržaj obvezatnoga minimalnoga kurikuluma nego za sadržaj izbornih predmeta. Na primjer, s obzirom na obavezan kurikulum nekoliko je sustava dopustilo školama ograničenu autonomiju, a prethodno je škole uopće nisu imale (njemačka zajednica u Belgiji, Hrvatska, Luksemburg, Švicarska i Crna Gora) ili potpunu autonomiju (Poljska, Rumunjska i Slovačka) u odlučivanju o sadržaju kurikuluma izbornih predmeta. Istodobno, suprotno općoj tendenciji, Ujedinjena Kraljevina (Škotska) i Island dopustili su školama potpunu autonomiju u objema kategorijama (za informacije o kurikularnoj diferencijaciji vidi poglavlje II.3.).

Usto, u svih šest područja otprilike trećina svih sustava dopustila je školama ograničenu autonomiju, a škole obično dijele odgovornost s državnim vlastima. Povremeno, i samo u pojedinim područjima, lokalne vlasti također sudjeluju u dogovorima o ograničenoj autonomiji škola (npr. u njemačkoj zajednici u Belgiji te u Mađarskoj, Grčkoj, Finskoj, Francuskoj, Ujedinjenoj Kraljevini – Škotskoj i Norveškoj). U Finskoj to često može značiti da općine u praksi prenesu školama sve ovlasti u odlučivanju.

Područja koja se odnose na nastavni sadržaj i procese tijesno su međusobno povezana i pridonose stvaranju dobre ravnoteže između državnih propisa i autonomije škola.

Na primjer, u **Estoniji** svaka škola izrađuje vlastiti kurikulum koji se temelji na nacionalnom kurikulumu, ali uzima u obzir i jedinstvena obilježja škole i regije. Škole mogu slobodno birati udžbenike i metode poučavanja. Također mogu prilagoditi broj nastavnih sati, sadržaj, proces i okruženje učenja, sve dok se postižu traženi ishodi učenja. Ishodi učenja i broj nastavnih sati propisani su nacionalnim kurikulumom po školskoj fazi (osnovnoškolska faza I – III, odnosno razredi 1. – 3., 4. – 6., 7. – 9. i viša srednjoškolska faza), čime se uspostavlja okvir, ali i omogućava autonomija škola unutar tog okvira.

Slika II.8.3.: Stupanj autonomije škola za nastavne sadržaje i procese (ISCED 1 – 3) 2018./2019. godine

Izvor: Eurydice

Objašnjenje

Slika prikazuje situaciju koja prevladava u pojedinom obrazovnom sustavu. Razlike u stupnju autonomije škola ovisno o razini ISCED-a objašnjene su u odjeljku II.8.4. Za definicije „**potpuna autonomija**“, „**ograničena autonomija**“ i „**nema autonomije**“ vidi sliku II.8.1.

„**Nije primjenjivo**“ znači da čimbenik koji se razmatra ne postoji u određenom obrazovnom sustavu te stoga škole ili obrazovne vlasti ne donose odluke ni na kojoj razini.

Napomene za pojedine zemlje

Ujedinjena Kraljevina (Engleska, Wales i Sjeverna Irska) – Za „sadržaj obvezatnoga minimalnoga kurikuluma“ i „sadržaj kurikuluma izbornih predmeta“ ova se slika odnosi na razine ISCED 1 i 2 u kojima nema izbornih kurikularnih predmeta. Na razini ISCED 3, koji za potrebe ovog istraživanja čini razinu 5. (dob 16 – 18/19 godina), nema nacionalnoga kurikuluma. U ovoj je fazi kurikulum određen odabirom programa i kvalifikacija učenika.

Švicarska – Kantonalni propisi se razlikuju.

Općenito, u više od polovice kategorija koje se odnose na nastavni sadržaj i procese škole u Islandu, Estoniji, Nizozemskoj, Ujedinjenoj Kraljevini (Škotskoj), Belgiji (flamanska zajednica), Bugarskoj, Italiji, Finskoj i Ujedinjenoj Kraljevini (Engleska, Wales i Sjeverna Irska) imaju potpunu autonomiju (silaznim redoslijedom). Suprotno tomu, u više od polovice tih područja škole u Turskoj, Grčkoj, Cipru, Malti, Švedskoj i Sjevernoj Makedoniji uopće nemaju autonomiju.

II.8.4. Razlike u razini autonomije škola prema razinama ISCED-a i vrstama škola

Većina zemalja navodi da nema razlika u razini autonomije škola među razinama ISCED-a. No u pojedinim zemljama postoje razlike u pojedinim područjima, uglavnom na razini ISCED 3, bilo dopuštanjem veće autonomije školama, bilo obratno, odnosno prenošenjem odgovornosti sa škola na državne vlasti. Na primjer, na razini ISCED 3 u Danskoj škole imaju punu autonomiju pri zapošljavanju i otpuštanju nastavnika i uporabi javnih sredstava, a na razinama ISCED 1 i 2 te se odgovornosti dijele između škola i lokalnih vlasti ili su lokalne vlasti potpuno mjerodavne. Također, u izbornom dijelu na razini ISCED 3 u Malti škole postaju potpuno autonomne u dodjeli sredstava za nastavničko osoblje i određivanju njihove uporabe, a u obvezatnom obrazovanju za to su odgovorne državne vlasti. U Francuskoj je takva praksa na razinama ISCED 2 i 3, a državne vlasti su odgovorne za utvrđivanje dužnosti i odgovornosti nastavnika na razini ISCED 1. Štoviše, u Švedskoj o broju nastavnih sati na razinama ISCED 1 i 2 odlučuje državna vlast, a škole na razini ISCED 3 imaju potpunu autonomiju. Naposljetku, u Ujedinjenoj Kraljevini (Engleska, Wales i Sjeverna Irska) nema nacionalnoga kurikuluma nakon prve faze na razini ISCED 3 (u dobi od 16 godina) i škole postaju potpuno autonomne u tom području.

Rijetka je obrnuta tendencija u kojoj se odgovornost državnih vlasti povećava sa svakom razinom obrazovanja. Na primjer, u Islandu se odgovornost za donošenje odluka o uporabi javnih sredstava prenosi s lokalnih vlasti na državnu razinu na razini ISCED 3. Slično tome, u Italiji, iako prilagodljivost

broja nastavnih sati ovisi o ograničenoj autonomiji škola na razinama ISCED 1 i 2, ona postaje odgovornost državnih vlasti na razini ISCED 3.

Razlike u razini autonomije škola između javnih i privatnih škola koje financira država mogu biti velike. U većini sustava (npr. u francuskoj zajednici u Belgiji te u Češkoj, Danskoj, Francuskoj, Španjolskoj, Hrvatskoj, Poljskoj i Ujedinjenoj Kraljevini – Engleskoj, Walesu i Sjevernoj Irskoj) privatne škole koje financira država imaju mnogo veću autonomiju kada je riječ o njihovoj politici zapošljavanja i nagrađivanja te mehanizmima financiranja. No pojedini propisi države (npr. formalni zahtjevi da se postane nastavnikom) te opće zakonodavstvo o zapošljavanju vrijede i u privatnom sektoru.

Na primjer, u **Češkoj** vladina uredba o plaćama zaposlenih u javnim službama i uprav i kojom se uređuju plaće nastavnika u javnim školama nije obvezujuća za privatne i vjerske škole. U tim školama plaće određuju nastavnici. Plaće su, međutim, propisane zakonom o radu, a zajamčena je minimalna razina plaća koju određuje vlada.

U **Španjolskoj** pojedine autonomne zajednice navode da javno subvencionirane privatne škole imaju veći stupanj autonomije (Cantabria, Castilla-La Mancha i Comunidad Foral de Navarra) u upravljanju javnim sredstvima ili donošenju odluka u području nastavnih sadržaja i procesa (Comunidad Foral de Navarra).

U **Poljskoj** propisi o plaćama u privatnim školama ne moraju slijediti središnje propise utvrđene zakonom o povelji nastavnika.

U **Ujedinjenoj Kraljevini (Engleska, Wales i Sjeverna Irska)** upravno vijeće svake srednje škole za daljnje obrazovanje (koja pruža obrazovanje za učenike starije od 16 godina nakon obvezatnog obrazovanja na razini ISCED 3) odgovorno je za broj zaposlenih nastavnika i utvrđivanje njihovih plaća i naknada. Srednje škole za daljnje obrazovanje privatne su ustanove koje financira država.

Suprotno tomu, nema razlika između razine autonomije u javnim i privatnim školama koje financira država u Letoniji, Švedskoj, Ujedinjenoj Kraljevini (Škotska) i Albaniji. U drugoj skupini zemalja poput Litve, Bosne i Hercegovine i Sjeverne Makedonije ne primjenjuje se razlika između javnih i privatnih škola koje financira država jer takve privatne škole ne postoje.

Ima manje razlika u razini autonomije u području nastavnih sadržaja i procesa, iako je u pojedinim privatnim školama koje financira država raspon izbornih predmeta veći. Štoviše, pojedini obrazovni sustavi (njemačka zajednica u Belgiji te Češka, Mađarska, Litva, Portugal) navode da strukovne škole imaju veću autonomiju s obzirom na sadržaj kurikulumu i/ili pojedinih sastavnica završnih certificiranih ispita na razini ISCED 3 (vidi također poglavlje II.3.).

U drugim slučajevima, autonomija sadržaja kurikulumu ostaje ograničena jer škole obično obuhvaćaju „isti sadržaj za iste ispite”. Na primjer, u Ujedinjenoj Kraljevini (Engleska) javne škole koje financira vlada ne moraju slijediti nacionalni kurikulum sve dok imaju sveobuhvatan i uravnotežen kurikulum i poučavaju engleski, matematiku, prirodoslovje i vjeronauk. Obuhvaćaju, međutim, isti sadržaj za iste certificirane ispite. Nema nacionalnoga kurikulumu na razini 5. (ISCED 3) (u dobi od 16 godina i više), ali viša srednja škola i srednje škole za daljnje obrazovanje obuhvaćaju isti sadržaj za iste certificirane ispite.

II.9. ODGOVORNOST ŠKOLA

Ključne spoznaje

- Odgovornost u obrazovanju složeno je područje i često je teško donijeti čvrste zaključke o njezinu učinku na uspjeh učenika ili učinkovitost obrazovnih institucija. Ipak, istraživanja upućuju na to da bi ukupan uspjeh učenika mogao imati koristi od kombinirane uporabe politike autonomije i odgovornosti škola. Istodobno, obrazovne vlasti moraju omogućiti da sustavi odgovornosti budu pravedni i kvalitetni kako bi se izbjegli neželjeni učinci poput diskriminacije učenika u nepovoljnom položaju.
- Europski obrazovni sustavi razlikuju se po tome u kojoj mjeri primjenjuju dvije glavne mjere odgovornosti škola – podatke o uspjehu učenika (rezultati nacionalnih ispitivanja za certificirane kvalifikacije ili drugih nacionalnih standardiziranih ispita) i podatke o uspješnosti škola (rezultati vanjskog vrednovanja škola). Prakse se razlikuju i u pristupima javnom izvješćivanju o tim rezultatima.
- U Europi su utvrđene tri vrste sustava odgovornosti škola. Prva vrsta (16 sustava⁹³) uključuje relativno razrađen sustav odgovornosti škola. Uključuje provedbu dva do šest nacionalnih ispitivanja i/ili drugih nacionalnih ispita između razina ISCED 1 i 3. Rezultati pojedinih škola u (barem nekim) ispitivanjima i/ili ispitima objavljuju se i primjenjuju u procesu vanjskog vrednovanja škola. S druge strane, objavljuju se i izvješća koja su rezultat procesa vrednovanja škola.
- Druga vrsta sustava odgovornosti (18 obrazovnih sustava⁹⁴) jednostavnija je inačica prvoga. Osim provedbe nacionalnih ispitivanja i/ili drugih nacionalnih ispita sustavi provode i jednu ili dvije prethodno navedene politike odgovornosti. No većina sustava u ovoj skupini ne objavljuje ispitne rezultate pojedinih škola (iznimke su Poljska, Slovačka i Norveška te Italija i Slovenija u kojima se ti rezultati objavljuju prema odluci škole).
- Posljednja vrsta sustava odgovornosti (osam obrazovnih sustava⁹⁵) manje je razvijena. Provodi se manje nacionalnih ispitivanja i/ili drugih nacionalnih ispita ili se u dva slučaja uopće ne provode (njemačka zajednica u Belgiji i Švicarska). Ti obrazovni sustavi rijetko imaju državne smjernice za objavljivanje rezultata nacionalnih ispitivanja ili ispita. Četiri od njih, naime, Grčka, Hrvatska, Finska i Bosna i Hercegovina ne provode nikakvo vanjsko vrednovanje škola. U obrazovnim sustavima u kojima se provodi vanjsko vrednovanje škola rezultati ispitivanja/ispita ne uzimaju se u obzir i izvješća o vrednovanju se ne objavljuju.

Odgovornost škola općenito se odnosi na praksu u kojoj se škole smatraju odgovornima za postignute rezultate. Sustavi odgovornosti obuhvaćaju mnogo mjera i postupaka za praćenje i ocjenjivanje uspjeha učenika i školskih aktivnosti. Državna obrazovna tijela i drugi dionici primjenjuju prikupljene informacije kako bi škole mogle odgovarati za kvalitetu poučavanja i učenja.

Posljednjih desetljeća sve se više uvode politike odgovornosti u obrazovanje. Riječ je o dijelu šireg procesa u kojemu je razvoj autonomije i odgovornosti škola zajedno s povećanjem broja dionika u obrazovanju i količinom obrazovnih informacija doveo do porasta složenih obrazovnih sustava s

⁹³ Bugarska, Danska, Estonija, Francuska, Letonija, Litva, Mađarska, Nizozemska, Portugal, Rumunjska, Švedska, Ujedinjena Kraljevina i Island

⁹⁴ Francuska i flamanska zajednica u Belgiji te Češka, Njemačka, Irska, Italija, Španjolska, Luksemburg, Malta, Austrija, Poljska, Slovenija, Slovačka, Albanija, Crna Gora, Sjeverna Makedonija, Norveška i Srbija

⁹⁵ Njemačka zajednica u Belgiji te Grčka, Hrvatska, Cipar, Finska, Bosna i Hercegovina, Švicarska i Turska

višestrukim dionicima i odnosima (Burns i Köster, 2016.). U vezi s tim velikim pomakom odgovornosti u obrazovanju također se postupno mijenja od načelne zabrinutosti s obzirom na usklađenost sa zakonima i propisima, usmjeravajući se prema ulaznim informacijama, do većeg isticanja uspješnosti škola i sudjelovanja dionika izvan središnje vlasti (ibid.).

Unatoč nacionalnim razlikama diljem Europe, dva važna čimbenika procesa odgovornosti u školama su mjerenje i izvješćivanje o uspješnosti škola. To se često postiže standardiziranim alatima poput nacionalnih ispitivanja za certificirane kvalifikacije i drugih nacionalnih ispita te vrednovanja škola (Allmendinger, 1989., Horn 2009.). Nacionalni ispiti i vrednovanje škola mogu se opisati kao vertikalni oblici odgovornosti koji su usmjereni na uspješnost škola, za razliku od drugih oblika odgovornosti koji su usmjereni na stručne standarde za nastavnike i skloniji su većoj horizontalnosti (Hooge i dr., 2012.). S obzirom na moguće ishode procesa odgovornosti, pojedini sustavi nagrađuju ili sankcioniraju škole, ovisno o tomu jesu li ispunjeni unaprijed utvrđeni kriteriji, a drugi se suzdržavaju od primjene sankcija i uglavnom se usmjeravaju na mjere potpore i poboljšanja (Figlio i Loeb, 2011., Easley i Tulowitzki, 2016.).

Uglavnom je teško donijeti čvrste zaključke o učinku politika odgovornosti na uspjeh učenika općenito (Faubert, 2009., Loeb i Figlio, 2011., Brill i dr., 2018.) ili na uspjeh učenika u nepovoljnom položaju (Skrla i Scheurich, 2004.). Taj je zadatak složen zbog raznolikosti sustava odgovornosti kad je riječ o ciljevima politike, oblika i metoda provedbe te međusobnim odnosima između odgovornosti i drugih politika (Fahey i Köster, 2019.). Istraživanja, uglavnom iz SAD-u, upućuju na pojedine pozitivne učinke sustava odgovornosti koji se temelji na ispitima na prosječan uspjeh učenika (Loeb i Figlio, 2011.). Učinci mjera odgovornosti na pravičnost mogu se, međutim, „razlikovati i biti složeni” unatoč očekivanjima da jedinstvene mjere za uspjeh mogu ograničiti pristranost i niska očekivanja prema učenicima u nepovoljnom položaju (Skrla i Scheurich, 2004.). Usto, učinak vanjskog vrednovanja škola na poboljšanje školovanja moglo bi biti teže mjerljivo. To je djelomično zato što vanjsko vrednovanje škola često podupire napredak stručnim savjetima i objavljivanjem jasnih informacija, a ne izravnim intervencijama (OECD, 2013., str. 388 – 89).

Šira primjena politika odgovornosti često je povezana s rastom autonomije škola. Odnos između ta dva procesa može se objasniti time da, kada državne vlasti pružaju veću prilagodljivost u načinu rada škola, često uspostavljaju više mjera za praćenje i vrednovanje školskih rezultata (Eurydice, 2007.). Analiza podataka istraživanja PISA ističe i vezu između politika odgovornosti i autonomije (vidi poglavlje II.8.). To pokazuje da ravnoteža između te dvije vrste politika može imati pozitivan učinak na uspjeh učenika, osobito kada se autonomija srednjih škola kombinira s podacima o postignućima koji se prate ili se objavljuju (OECD, 2016b). Veza između aspekata odgovornosti i drugih politika također je istaknuta u istraživanjima o neuspješnim školama. Na primjer, prijetnja sankcijama nakon vrednovanja škola može rezultirati većom uspješnošću škola, kao i objava rezultata, pod uvjetom da te škole imaju odgovarajuće vodstvo i sredstva unutar škole s pomoću kojih se mogu poboljšati (Faubert 2009., Allen i Burgess, 2012.). Naposljetku, sposobnost nastavnika da analiziraju i primjenjuju podatke o odgovornosti smatra se važnim čimbenikom u povećanju pozitivnog učinka postupaka odgovornosti (Brill i dr., 2018.).

Stručnjaci također napominju da bi uporaba određenih alata odgovornosti mogla negativno utjecati na važne aspekte poučavanja i učenja. Posebice, važni ispiti koji su često ključna sastavnica sustava odgovornosti povezani su s neželjenim učincima poput smanjenja opsega kurikuluma, čime se smanjuje učinkovito vrijeme poučavanja na štetu vještina polaganja ispita, niže razine motivacije i povećanog stresa (Eurydice, 2009., Brill i dr., 2018.). To je primjer u kojemu bi politike standardizacije, a ne diferencijacije učenja i vrednovanja, mogle narušiti pravičnost (Hambre i dr., 2018.). Na primjer, na razini škole naponi za poboljšanje rezultata ispita mogu rezultirati skretanjem pozornosti na učenike koji su

blizu praga, pri čemu se zanemaruju oni koji postižu najslabije rezultate (Brill i dr., 2018.). Stoga obrazovne vlasti moraju omogućiti pravednost i kvalitetu sustava odgovornosti te izbjeći sve nepravedne učinke na različite kategorije učenika, a osobito pristranost prema učenicima u nepovoljnom položaju.

Drugo je povezano pitanje kako primijeniti podatke o odgovornosti za najbolju potporu učenicima u nepovoljnom položaju. Nacionalni ispiti i vrednovanje škola donose vidljive informacije o uspjehu učenika i škola te na taj način mogu pridonijeti povećanju usklađenosti i ujednačenosti obrazovnog sustava (Bol i dr., 2014.). Kreatori politika moraju, međutim, donijeti mnoge odluke. Primjerice, treba li objaviti ispitne rezultate te na kojoj razini i s kojim dodatnim informacijama o obilježjima učenika i njihovu napretku (Leckie i Goldstein, 2017., Leckie i Goldstein, 2019.). U pojedinim je studijama utvrđeno kako objava podataka o uspjehu učenika može povećati učinkovitost škola (OECD, 2016b, Burgess i dr., 2013.), a drugi napominju da može poticati i (neželjenu) konkurenciju među školama te strateški odabir roditelja, koji bi mogao biti štetan za učenike u nepovoljnom položaju (Francis i Hutchings, 2013.). Štoviše, roditelji nižega socioekonomskog statusa mogli bi teže tumačiti složene podatke o uspjehu ili bi mogli izabrati školu prema drugim čimbenicima, poput blizine njihova doma (Burns i Köster, 2016., vidi također poglavlje II.4.).

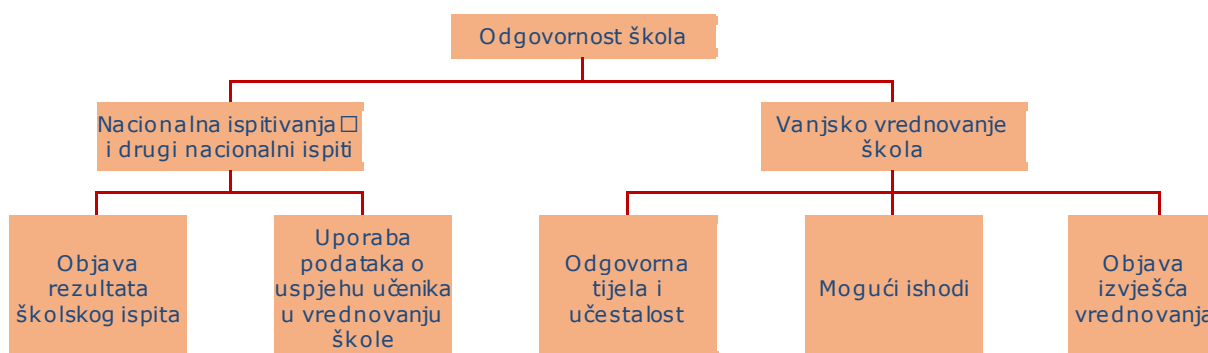
Kao što je navedeno, alati za odgovornost ne djeluju odvojeno od drugih bitnih obilježja sustava i mogu se znatno razlikovati ovisno o specifičnim ciljevima politike (OECD, 2013.). Kada bi se obrazovni sustavi usporedili, moglo bi se činiti da neki imaju mnogo, a neki relativno malo mehanizama odgovornosti ili bi se moglo činiti da te mehanizme koriste za jači ili slabiji pritisak na škole da budu odgovorne (Fahey i Köster, 2019., Easley i Tulowitzki, 2016.). Naposljetku, čak i kada sustavi odgovornosti imaju slične propise ili preporuke, mogu se pretvoriti u različite prakse u skladu s razinom autonomije dodijeljene školama ili zbog nacionalnog razumijevanja i tradicije (Verger i Parcerisa, 2018.).

Ovo je izvješće usmjereno na dvije glavne mjere odgovornosti škola:

- nacionalna ispitivanja za certificirane kvalifikacije ili druge nacionalno standardizirane ispite, i
- vanjsko vrednovanje škola.

U poglavlju će se istražiti koji obrazovni sustavi održavaju ta ispitivanja/ispite i koji provode vanjsko vrednovanje škola. Također će se razmotriti politike na državnoj razini za objavljivanje i uporabu dobivenih podataka.

Donji dijagram prikazuje glavne pokazatelje o kojima se raspravlja u ovom poglavlju.



II.9.1. Nacionalna ispitivanja za certificirane kvalifikacije i drugi nacionalni ispiti

Ispitivanja koja organizira država i drugi nacionalni ispiti često se smatraju važnim alatom za odgovornost i poboljšanje kvalitete jer daju jasne i usklađene informacije o uspjehu učenika u cijelom sustavu (Fuchs i Wössmann, 2007.). Istodobno, usmjerenost na odgovornosti koja se temelji na ispitima (Hamilton i dr., 2002.) može proizvesti neočekivane rezultate i neželjena ponašanja na školskoj razini (Verger i Parcerisa, 2018.). Stoga ne iznenađuje da, iako su nacionalni ispiti rašireni u Europi, o njihovoj namjeni, sadržaju i učestalosti te o načinu na koji se rezultati primjenjuju, tvorci politika i dalje raspravljaju.

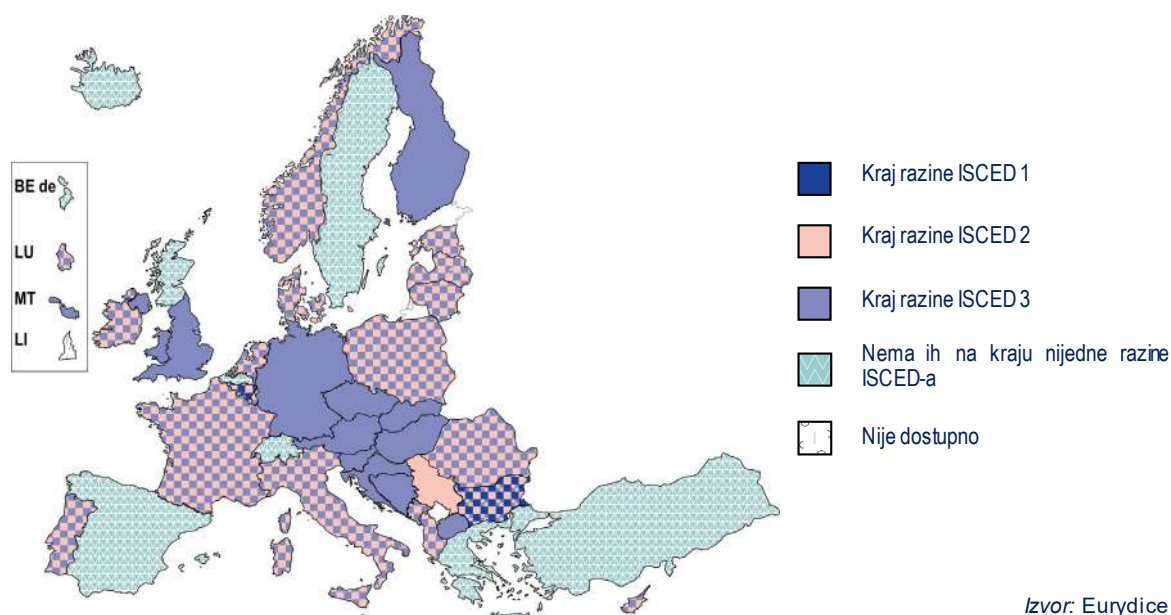
II.9.1.1. Nacionalna ispitivanja za certificirane kvalifikacije

U ovom izvješću nacionalna (ili središnja) ispitivanja za certificirane kvalifikacije odnose se na formalna ispitivanja koja se provode na kraju razina ISCED 1, 2 ili 3. Polaganjem tih ispita stječu se svjedodžbe ili drugi službeni dokazi o uspješno završenom određenom stupnju ili završenom obrazovanju.

Slika II.9.1. prikazuje da se nacionalna ispitivanja kojima se stječu certificirane kvalifikacije na jeziku nastave provode u većini europskih sustava. Što je viša razina obrazovanja, to su ispitivanja raširenija. Devetnaest sustava provodi ta ispitivanja na kraju razine ISCED 2, a 32 sustava to čini na kraju razine ISCED 3. Samo dva sustava (francuska zajednica u Belgiji i Bugarska) organiziraju ih na kraju svake razine ISCED-a, uključujući i razinu ISCED 1. Devet sustava (njemačka i flamanska zajednica u Belgiji te Grčka, Španjolska, Švedska, Ujedinjena Kraljevina – Škotska, Švicarska, Island i Turska) ne provodi nikakva nacionalna ispitivanja na kraju obrazovne razine.

Kada je riječ o predmetnom području, postoje samo manje razlike između provedbe ispitivanja iz jezika nastave i onih iz matematike. Te se razlike pojavljuju u francuskoj zajednici u Belgiji u kojoj na kraju razine ISCED 3 postoje ispitivanja iz jezika nastave, ali ne i iz matematike.

Većinu nacionalnih ispita polažu svi učenici bez obzira na vrstu škole ili programa, iako je na razini ISCED 3 nešto češća praksa (osobito iz matematike) ispitivati samo dio učenika. Na primjer, na razini ISCED 2 u Luksemburgu, Nizozemskoj i Norveškoj ispituju se samo pojedini učenici, ovisno o programu i obrazovnom smjeru. U Nizozemskoj i Norveškoj to se primjenjuje i na ispitivanja iz matematike na kraju razine ISCED 3. Usto, nacionalni ispit na kraju razine ISCED 3 u Češkoj, Hrvatskoj, Mađarskoj, Austriji, Poljskoj i Ujedinjenoj Kraljevini (Engleska, Wales i Sjeverna Irska) primjenjuje se samo na pojedine učenike, ovisno o tome jesu li izabrali predmetno područje, odnosno obrazovni smjer.

Slika II.9.1.: Nacionalna ispitivanja za certificirane kvalifikacije iz jezika nastave (ISCED 1 – 3) 2018./2019. godine**Objašnjenje**

Nacionalna ispitivanja za certificirane kvalifikacije odnose se na formalna ispitivanja koja se provode na kraju razina ISCED 1, 2 ili 3. Polaganjem tih ispita stječu se svjedodžbe ili drugi **službeni dokazi** o uspješnom završenom određenom stupnju ili završenom obrazovanju.

Napomene za pojedine zemlje

Luksemburg, Nizozemska i Norveška – Nacionalni ispit na kraju razine ISCED 2 odnosi se samo na pojedine učenike ovisno o programu i obrazovnom smjeru.

Češka, Hrvatska, Mađarska, Austrija, Poljska i Ujedinjena Kraljevina (ENG/WLS/NIR) – Nacionalni ispit na kraju razine ISCED 3 odnosi se samo na pojedine učenike ovisno o tome jesu li izabrali predmetno područje, odnosno obrazovni smjer.

Malta – Nacionalni ispiti provode se na kraju obvezatnog dijela na razini ISCED 3 (kraj 11. razreda u dobi od 16 godina).

Švicarska – U većini kantona ispitivanja za certificirane kvalifikacije na kraju razine ISCED 3 obuhvaćaju školske ispite.

II.9.1.2. Nacionalni standardizirani ispiti

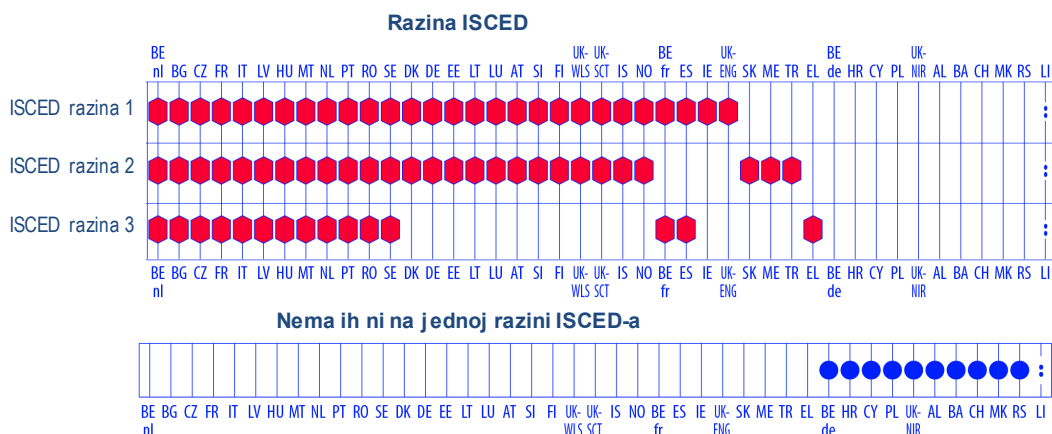
Osim nacionalnih ispitivanja za certificirane kvalifikacije, većina država organizira i druge standardizirane ispite na razinama ISCED 1, 2 i 3. Te nacionalne ispite standardiziraju državne obrazovne vlasti, a provode se pod njihovom odgovornošću. Postupci za provedbu i ocjenjivanje ispita, utvrđivanje sadržaja te tumačenje i primjenu rezultata odlučuju se na najvišoj razini. Svi učenici polažu ispite u sličnim uvjetima, a ispiti su označeni na dosljedan način. Ispiti izrađeni na razini škole prema središnjem referentnom okviru ovdje nisu uzeti u obzir.

Nacionalno ispitivanje učenika široko je rasprostranjena praksa u Europi, ali često ima različite oblike. Ovaj pokazatelj uključuje nacionalne ispite za sumativnu i formativnu svrhu. Razmatraju se obvezatni i izborni ispiti te nacionalni ispiti temeljeni na uzorku⁹⁶.

Države ne prijavljuju razlike u politikama nacionalnih ispita iz jezika na kojem se izvodi nastava i matematike. Drugim riječima, kada se nacionalni ispiti provode na određenoj razini ISCED-a, odnose se i na jezik nastave i na matematiku.

Slika II.9.2. prikazuje da su nacionalni ispiti uglavnom raširena praksa na razini ISCED 1 (28 sustava) i razini ISCED 2 (27 sustava), ali postaju rjeđi na razini ISCED 3 (15 sustava). Nešto manje od trećine svih sustava (10) ne organizira, međutim, nikakve dodatne nacionalne ispite ni na jednoj razini ISCED-a.

⁹⁶ Za više informacija o nacionalnim ispitima vidi Eurydice, Nacionalno ispitivanje učenika u Europi: *Ciljevi, organizacija i primjena rezultata* (2009.).

Slika II.9.2.: Nacionalni standardizirani ispiti iz jezika nastave (ISCED 1 – 3) 2018./2019. godine

Izvor: Eurydice

Objašnjenje

Nacionalni standardizirani ispiti na razinama ISCED 1, 2 i 3 su ispiti za čiju su provedbu mjerodavne državne obrazovne vlasti. Postupci za provedbu i ocjenjivanje tih ispita te utvrđivanje sadržaja, tumačenje i primjenu rezultata odlučuju se na najvišoj razini. Svi učenici polažu ispite u sličnim uvjetima, a ispiti su označeni na dosljedan način. Nacionalni standardizirani ispiti odvojeni su od nacionalnih ispitivanja za certificirane kvalifikacije, ali mogu biti njihov dodatak.

Kada se organiziraju nacionalni ispiti, postoji širok raspon pristupa s obzirom na broj ispita na svim razinama ISCED-a. Tako 12 sustava organizira nacionalne ispite na svakoj razini ISCED-a, 14 drugih sustava to čini na dvije od tri razine ISCED-a, a dodatnih šest sustava organizira ispite samo na jednoj razini ISCED-a (vidi i sliku II.9.3.).

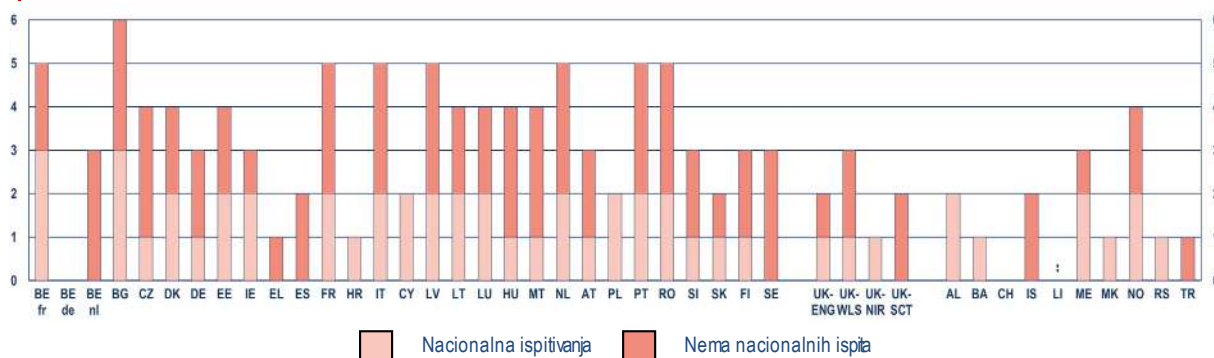
Usto, u francuskoj i flamanskoj zajednici u Belgiji te u Češkoj, Finskoj i Crnoj Gori ni iz jednog se predmeta (jezik ili matematika) ne ispituje jedanput na godinu, nego naizmjenice, kako to određuju državne obrazovne vlasti.

U većini sustava koji imaju nacionalne ispite svi učenici u predmetnoj školskoj godini (ili razredu) polažu te ispite. No suprotno vrijedi u flamanskoj zajednici u Belgiji te u Češkoj, Estoniji, Španjolskoj, Litvi, Malti i Finskoj u kojima se svi nacionalni ispiti provode na reprezentativnom uzorku učenika.

Slika II.9.3. obuhvaća informacije o nacionalnim ispitivanjima za certificirane kvalifikacije i dodatnim nacionalnim ispitima. Ukupan broj po sustavu čini minimalan broj nacionalnih ispitivanja i/ili drugih nacionalnih ispita provedenih na svakoj razini ISCED-a. Zapravo, taj broj može biti veći jer u pojedinim sustavima poput Italije, Luksemburga, Švedske, Ujedinjene Kraljevine (Engleske, Walesa i Sjeverne Irske) i Islanda ima više nacionalnih ispitivanja ili ispita na jednoj ili više razina ISCED-a.

Slika II.9.3. prikazuje kako postoji širok raspon pristupa politika s obzirom na učestalost nacionalnih ispitivanja i drugih nacionalnih ispita. Pojedini sustavi organiziraju ta ispitivanja/ispite na svim razinama ISCED-a. Tako se u Bugarskoj oba pojavljuju na svakoj razini ISCED-a. U francuskoj zajednici u Belgiji te u Francuskoj, Italiji, Letoniji, Nizozemskoj, Portugalu i Rumunjskoj nacionalna ispitivanja ili ispiti provode se (najmanje) pet puta između razina ISCED 1 i 3. Suprotno tomu, obrazovne vlasti u Grčkoj, Hrvatskoj, Bosni i Hercegovini, Sjevernoj Makedoniji, Srbiji i Turskoj organiziraju samo jedno ispitivanje ili nacionalni ispit između tih razina. Naposljetku, u njemačkoj zajednici u Belgiji te u Švicarskoj nema nacionalnih ispitivanja ni drugih nacionalnih ispita ni iz jezika na kojem se izvodi nastava ni iz matematike.

Slika II.9.3.: Nacionalna ispitivanja za certificirane kvalifikacije ili drugi nacionalni ispiti iz jezika nastave (ISCED 1 – 3) 2018./2019. godine



Izvor: Eurydice

Objašnjenje

Na slici je prikazan ukupan broj nacionalnih ispitivanja za certificirane kvalifikacije i drugih standardiziranih nacionalnih ispita koji se provode između razina ISCED 1 i 3. Ukupan broj čini minimalan broj nacionalnih ispitivanja i/ili drugih nacionalnih ispita provedenih na svakoj razini ISCED-a. Zapravo, broj može biti veći jer u pojedinim sustavima ima više nacionalnih ispita ili ispitivanja na jednoj ili više razina ISCED-a.

Napomena za pojedinu zemlju

Ujedinjena Kraljevina (Engleska, Wales i Sjeverna Irska) – Nacionalna ispitivanja za certificirane kvalifikacije provode se dva puta tijekom razine ISCED 3. Ispitivanja GCSE polažu se na kraju redovita obvezatnog obrazovanja razine ISCED 3 (u dobi od 16 godina), a ispitivanja razine A ili slični ispiti polažu se na kraju razine ISCED 3 poslije obvezatnog obrazovanja (u dobi od 18/19 godina).

Razlike među školama

Iako se nacionalne politike o nacionalnim ispitivanjima za certificirane kvalifikacije često primjenjuju na sve škole neovisno o njihovoj vrsti, razlika je veća kada je riječ o nacionalnim standardiziranim ispitima. Na primjer, u Malti pojedine privatne škole koje financira država nisu obvezatne sudjelovati u svim nacionalnim ispitima (ISCED 1, 2, 3 u obvezatnom obrazovanju) nego mogu provesti vlastite ispite.

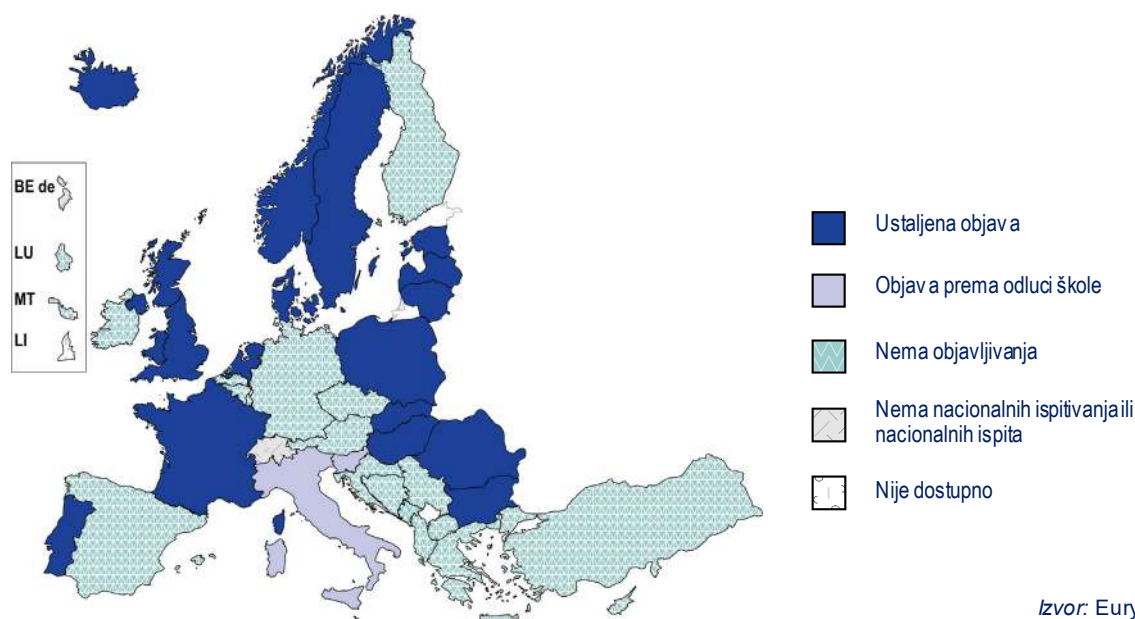
II.9.1.3. Objava ispitnih rezultata pojedinačnih škola

Objava rezultata školskog ispita roditeljima i drugim dionicima može dati jasne informacije o uspješnosti škole, ali u mjerenju kvalitete pojedinačnih škola postoje ograničenja jer nije uvijek popraćeno svim relevantnim kontekstualnim pokazateljima (Faubert, 2009.). U zemljama u kojima roditelji mogu birati školu objava ukupnih ispitnih rezultata može imati veći učinak na školsku praksu, na primjer, usmjeravajući pozornost prema pripremi ispita. Također može pridonijeti povećanju konkurencije među školama (Eurydice, 2009.).

U proteklom je desetljeću tendencija objavljivanja ispitnih rezultata pojedinačnih škola u Europi sve raširenija iako zemlje i dalje imaju podijeljena stajališta o pristupima politika koje prihvaćaju. Uspostavljene politike mogu se kretati od ustaljene sustavne objave rezultata do službene zabrane rangiranja škola prema rezultatima ispitivanja i/ili nacionalnim ispitima (Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2012.).

Slika II.9.4. prikazuje da samo oko polovica sustava ima državne propise koji omogućavaju objavljivanje ispitnih rezultata pojedinačnih škola, barem iz pojedinih nacionalnih ispitivanja i/ili dodatnih nacionalnih ispita. Kada se objave ispitni rezultati, obično se primjenjuju na sve škole. No u Italiji i Sloveniji svaka škola odlučuje hoće li objaviti vlastite ispitne rezultate ili ne.

Slika II.9.4.: Objava rezultata pojedinačnih škola iz nacionalnih ispitivanja i/ili nacionalnih standardiziranih ispita (ISCED 1 – 3) 2018./2019. godine



Izvor: Eurydice

Objašnjenje

Na slici su prikazane politike objavljivanja rezultata nacionalnih ispitivanja za certificirane kvalifikacije i drugih standardiziranih nacionalnih ispita između razina ISCED 1 i 3.

Napomene za pojedine zemlje

Španjolska – Situacija se razlikuje među autonomnim zajednicama. Zajednica Castilla-La Mancha navodi da se objavljuju skupni rezultati pojedinačnih škola.

Francuska – Nema objavljivanja rezultata pojedinačnih škola na razini ISCED 1.

Često su središnja ispitivanja i nacionalni standardizirani ispiti različito uređeni.

Na primjer, u **Estoniji** se rezultati nacionalnih standardiziranih ispita objavljuju do 1. studenoga svake godine ili, u slučaju elektroničkih ispita, mjesec dana nakon polaganja ispita. Ne objavljuju se, međutim, imena škola koje sudjeluju u uzorku. Škole pojedinačno objavljuju samo rezultate nacionalnih ispitivanja na kraju višega srednjoškolskog obrazovanja, ali škole nisu rangirane⁹⁷.

U **Italiji** je objava rezultata pojedinačnih škola iz nacionalnih ispita na kraju razina ISCED 2 i 3 na oglasnim pločama obvezatna za svaku školu. Objava rezultata nacionalnih standardiziranih ispita (ispiti INVALSI) pojedinačnih škola na mrežnoj stranici škole ovisi o odluci svake škole i nije ustaljena.

Rezultati prema školskim razinama u **Mađarskoj** iz nacionalnog vrednovanja osnovnih kompetencija objavljuju se na mrežnim stranicama obrazovnih vlasti⁹⁸. Rezultati završnih ispita na kraju srednje škole dostupni su na zahtjev (osobni podaci su anonimizirani, ali baza podataka istraživanja sadržava oznake škola).

U **Litvi** se rezultati nacionalnog ispita objavljuju samo uz suglasnost svake škole. Rezultati ispitivanja osnovnog obrazovanja objavljuju se na mrežnim stranicama Nacionalnog centra za ispitivanje.

Rezultati škola objavljuju se u različitim oblicima i daju se različiti dodatni podaci.

U **Letoniji** se skupni rezultati objavljuju zajedno sa statističkim podacima o postignućima na nacionalnoj, lokalnoj i školskoj razini prema vrsti škole⁹⁹.

U **Portugal**u su rezultati nacionalnih ispitivanja po zakonu javni, a mediji ih koriste za izradu rang-liste škola prema jednostavnim prosječnim ocjenama. Posljednjih godina kritike o prekomjernom isticanju rezultata ispitivanja rezultirale su prelaskom na polaganje

⁹⁷ <https://www.haridussilm.ee/>

⁹⁸ <https://www.kir.hu/okmfit/>

⁹⁹ <https://visc.gov.lv/vispizglitiba/eksameni/statistika/2018/>

ispita koji nisu toliko važni te objavom pravednijih pokazatelja ministarstva (npr. sposobnost škole da poboljša rezultate dosadašnjih, odnosno očekivanih rezultata učenika)¹⁰⁰.

U **Ujedinjenoj Kraljevini (Sjeverna Irska)** rezultati ispitivanja GCSE (kraj obvezatne faze razine ISCED 3, razina 4. u dobi od 16 godina) i ispita provedenih na kraju razine ISCED 3 nakon obvezatnog obrazovanja (u dobi od 18/19 godina) objavljuju se na internetu za cijelu Sjevernu Irsku¹⁰¹. Svaka škola mora objaviti svoje rezultate iz ispitivanja GCSE i druge podatke o učinkovitosti u školskom prospektu na svojim mrežnim stranicama te u godišnjem izvješću školskih upravitelja roditeljima.

U pojedinim sustavima se državnim propisima ne traži objavljivanje rezultata pojedinačnih škola te se informacije čuvaju i primjenjuju unutar škole. Ti se ispitni rezultati mogu analizirati i interno raspraviti u ministarstvu obrazovanja, kao što je to u Luksemburgu i Španjolskoj. U drugim slučajevima rezultati se mogu objaviti na inicijativu pojedinačnih škola ili kada su ispunjeni dodatni uvjeti.

U **flamanskoj zajednici u Belgiji** škole ne smiju objavljivati rezultate svojih učenika osim ako imaju izričito odobrenje svakog pojedinca.

U **Irskoj** škola može, ako to želi, objaviti skupne ispitne rezultate. Ministarstvo obrazovanja ne objavljuje rezultate pojedinačnih škola. Ministarstvu je zakonom zabranjeno davanje informacija i podataka koji bi mogli rezultirati izradom tablica rangiranih škola.

U **Sloveniji** škola odlučuje hoće li objaviti svoje ispitne rezultate. No zakonom je zabranjeno rangirati škole prema tim ispitnim rezultatima.

II.9.2. Vanjsko vrednovanje škola

Vanjsko vrednovanje škola nastoji pratiti i poboljšati način rada škola i rezultate koje postižu. Proces obično obuhvaća obrazovne i upraviteljske aktivnosti, a provode ga vanjski ocjenjivači koji dolaze izvan pojedinačne škole. Ocjenjivače često zapošljava nadzorno tijelo koje izvješćuje tijela mjerodavna za obrazovanje. Nalazi su prikazani u cjelovitom izvješću koje obuhvaća ishode ili procese, ili oboje, ali obično ne razmatra rad pojedinačnih članova osoblja (Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2015.).

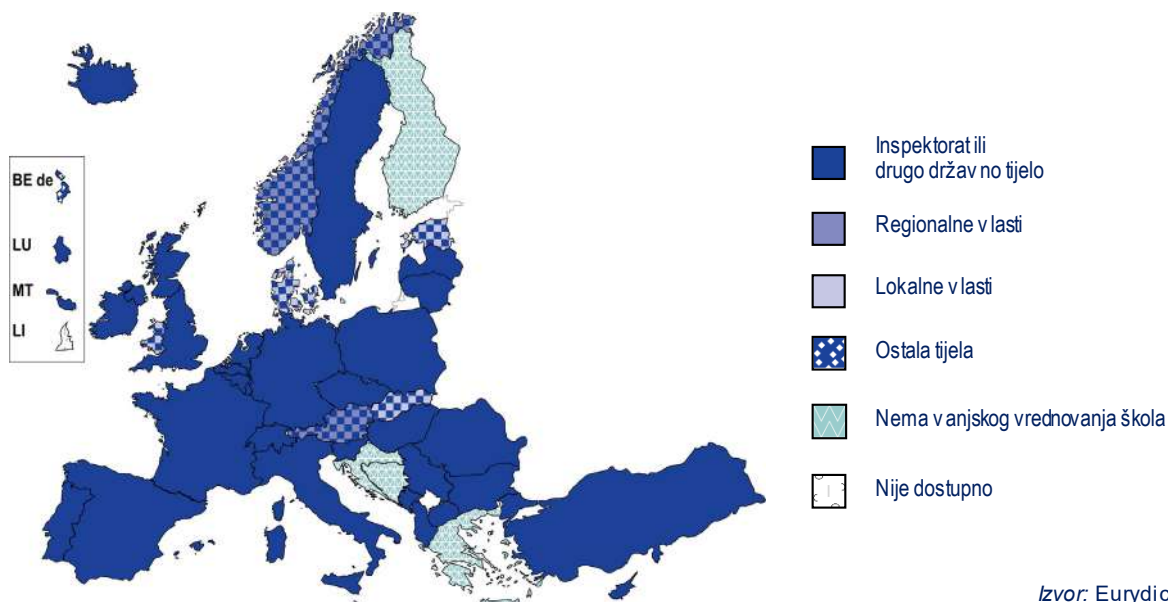
Učinke vrednovanja škola na poboljšanje škola i postignuća učenika nije lako izmjeriti. Podaci istraživanja iz Ujedinjene Kraljevine i Nizozemske upućuju na to da škole smatraju kako nadzori pridonose poboljšanju kvalitete, čak i ako se provode neizravno. Točnije, smatra se da povratne informacije o kvaliteti i prijedlozi za poboljšanje imaju pozitivan učinak. U pojedinim istraživanjima utvrđeno je da negativna izvješća s nadzora mogu unaprijediti uspjeh učenika, a u drugima je utvrđen slab učinak nadzora na uspjeh učenika ili ga nema uopće (Klerks, 2012., Ehren i dr., 2013.).

II.9.2.1. Odgovorna tijela i učestalost vrednovanja

Diljem Europe vanjsko vrednovanje škola postaje sve važniji instrument za praćenje kvalitete obrazovanja. Slika II.9.5. prikazuje da je većina europskih zemalja uspostavila politiku vanjskog vrednovanja škola (iznimke su Grčka, Hrvatska, Finska te Bosna i Hercegovina). U većini zemalja vrednovanje provodi inspektorat ili drugo državno tijelo. U pojedinim slučajevima vrednovanje se provodi zajedno s regionalnim (Austrija i Norveška) ili lokalnim vlastima (Danska, Slovačka i Ujedinjena Kraljevina – Wales). U Estoniji se provode dva odvojena vanjska vrednovanja škola – jedno provodi Ministarstvo obrazovanja i istraživanja, a drugo lokalne vlasti.

¹⁰⁰ <http://infoescolas.pt/>

¹⁰¹ <https://www.education-ni.gov.uk/articles/school-performance>

Slika II.9.5.: Tijela odgovorna za vanjsko vrednovanje škola (ISCED 1 – 3) 2018./2019. godine

Izvor: Eurydice

Napomene za pojedine zemlje

Belgija (BE fr) – Vrednovanja nisu redovita i ne obuhvaćaju sve škole.

Belgija (BE de) – *Autonome Hochschule der Deutschsprachige Gemeinschaft* provodi vanjsko vrednovanje.

Francuska – Središnjim propisima predviđeno je vanjsko vrednovanje škola i omogućene su lokalne inicijative vrednovanja škola. Specifična vrednovanja različitih aspekata obrazovanja provode državna tijela. Raspravlja se o uspostavi Vijeća za vrednovanje škola koje bi bilo odgovorno za pružanje sustavnijega nacionalnog okvira za vrednovanje na razini škola.

Poljska – Vanjsko vrednovanje škola provode regionalne agencije inspektorata kojim upravlja središnja vlada.

Luksemburg – Vanjsko vrednovanje podrazumijeva sustavno vrednovanje kvalitete škola, ali bez vrednovanja pojedinačnih škola.

Norveška – Vanjsko vrednovanje škola ne obuhvaća izravno poučavanje i učenje nego usklađenost sa zakonodavstvom i drugim propisima.

Švicarska – Kantonalni propisi se razlikuju.

U pojedinim sustavima vanjsko vrednovanje škola provodi se u redovitim razmacima koji mogu biti svake tri godine (Cipar), zatim četiri (Nizozemska), pet (Portugal), šest (Češka) ili sedam godina (Litva i Ujedinjena Kraljevina – Wales). U Španjolskoj se vanjsko vrednovanje škola u pojedinim autonomnim zajednicama (Comunidad Foral de Navarra, Castilla-La Mancha, Extremadura i Comunidad Valenciana) provodi svake godine.

Redovitost vrednovanja može se razlikovati ovisno o njihovoj specifičnoj svrsi.

U **Slovačkoj** se sveobuhvatna vrednovanja provode jedanput svake pet godina, a tematska i informativna vrednovanja prema potrebi, ovisno o svrsi. Naknadni nadzori provode se u školama koje su morale poduzeti mjere za otklanjanje nedostataka utvrđenih tijekom prethodnog nadzora.

U **Ujedinjenoj Kraljevini (Engleska)** obično se nove škole nadziru u roku od tri godine od otvaranja. Škole koje su ocijenjene kao dobre tijekom prethodnog nadzora nadziru se svake četiri godine. Škole koje su ocijenjene kao izvanredne izuzete su od uobičajenog nadzora.

U drugim sustavima (Danska, Italija, Poljska, Švedska, Ujedinjena Kraljevina – Sjeverna Irska, Norveška i Albanija) nije uspostavljeno redovito vanjsko vrednovanje škola. Umjesto toga, vrednovanja se provode svake godine na uzorku škola koje se odabiru nasumce ili prema procjeni rizika.

U **Danskoj** svake godine Ministarstvo obrazovanja provodi sveobuhvatnu provjeru kvalitete javnih škola. Upotrijebljeni podaci obuhvaćaju rezultate ispitivanja iz 9. razreda iz danskog, matematike, engleskog i fizike/kemije, prelazak učenika s razine ISCED 2 na ISCED 3, socioekonomske čimbenike i rezultate godišnjega obvezatnog nacionalnog istraživanja dobrobiti učenika. Sve škole koje se ističu dodatno se analiziraju, a pojedine se odabiru za vanjsko vrednovanje.

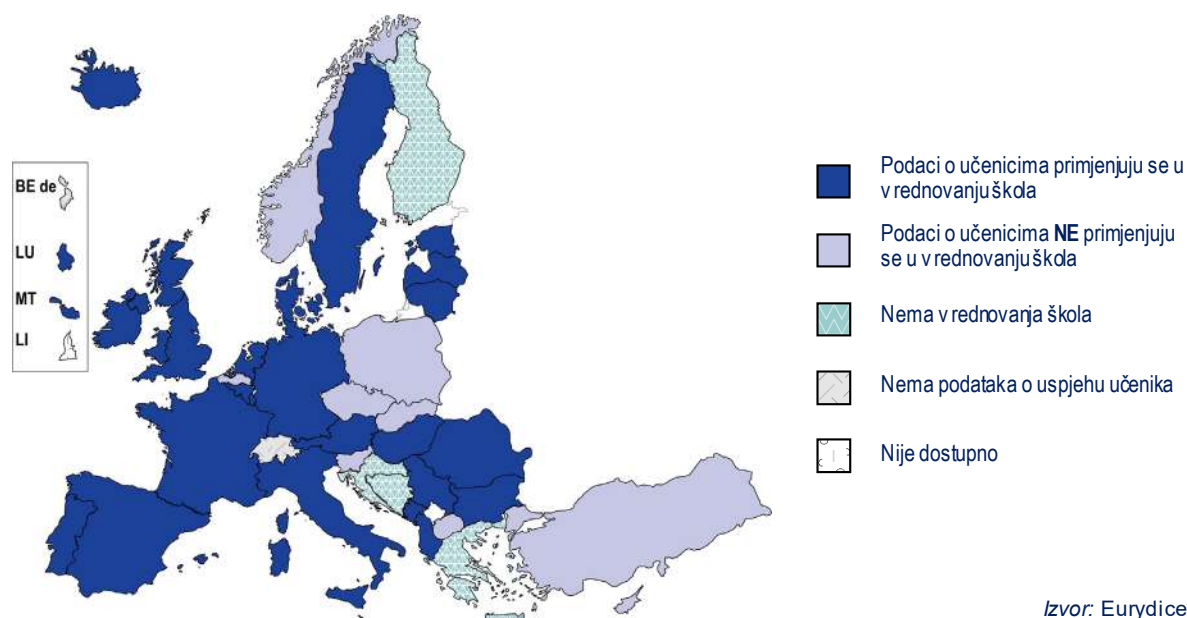
U **Švedskoj** se provode redovite provjere kvalitete u školama za koje se smatra da imaju razvojne potrebe. Te škole utvrđuju se prema rezultatima i anketama učenika, roditelja i nastavnčkog osoblja. Tematski pregledi kvalitete su povremeni, a nasumce se odabire nekoliko škola.

II.9.2.2. Primjena podataka o uspjehu učenika u vrednovanju škola

U većini slučajeva pri oblikovanju mišljenja o kvaliteti škole ocjenjivači ispituju različite informacije iz različitih izvora. To često uključuje podatke o uspjehu učenika koji se mogu dobiti iz središnjih ispitivanja, nacionalnih standardiziranih ispita, procjene nastavnika, međunarodnih istraživanja i podataka o napretku učenika. Iako rjeđe, upotrebljavaju se i druge vrste informacija, poput ishoda na tržištu rada ili ankete o zadovoljstvu učenika ili roditelja (Europska komisija / EACEA / Eurydice, Strukturni pokazatelji 2016.).

Ovisno o vrsti dosadašnjeg sustava odgovornosti, rezultati nacionalnih ispitivanja i/ili drugih nacionalnih ispita mogu se koristiti za praćenje uspješnosti škola. Slika II.9.6. prikazuje da samo 27 sustava primjenjuje podatke o uspjehu učenika iz središnjih ispitivanja ili drugih nacionalnih standardiziranih ispita u vanjskom vrednovanju škola. U drugim se sustavima ne provodi vanjsko vrednovanje škola (Grčka, Hrvatska, Finska i Bosna i Hercegovina) ili nisu dostupni podaci o uspjehu učenika (njemačka zajednica u Belgiji i Švicarska). U ostalih devet sustava podaci iz ispitivanja i/ili drugih nacionalnih ispita ne primjenjuju se u tom kontekstu jer se vanjsko vrednovanje škola uglavnom odnosi na školske procese i usklađenost s propisima.

Slika II.9.6.: Primjena podataka o uspjehu učenika iz ispitivanja i drugih nacionalnih ispita u vanjskom vrednovanju škola (ISCED 1 – 3) 2018./2019. godine



Napomene za pojedine zemlje

Češka – Podaci o uspjehu učenika uzimaju se u obzir tijekom vanjskog vrednovanja škola, ali ne i kao kriterij izravnog vrednovanja.

Španjolska – Situacija se može razlikovati ovisno o autonomnoj zajednici. Zajednice Andaluzija, Castilla y León, Comunidad Valenciana i grad Ceuta navode da se podaci o učenicima iz ispitivanja i/ili drugih nacionalnih ispita ne upotrebljavaju u vanjskom vrednovanju škola.

Island – Primjena podataka o uspjehu učenika odnosi se samo na vrednovanje škola na razinama ISCED 1 i 2.

II.9.2.3. Mogući ishodi vrednovanja škola

Ishodi procesa vrednovanja obično uključuju donošenje mnogo preporuka i mišljenja. Ovisno o nacionalnom kontekstu, to može potaknuti provedbu različitih mjera za pomoć školama u rješavanju utvrđenih nedostataka¹⁰².

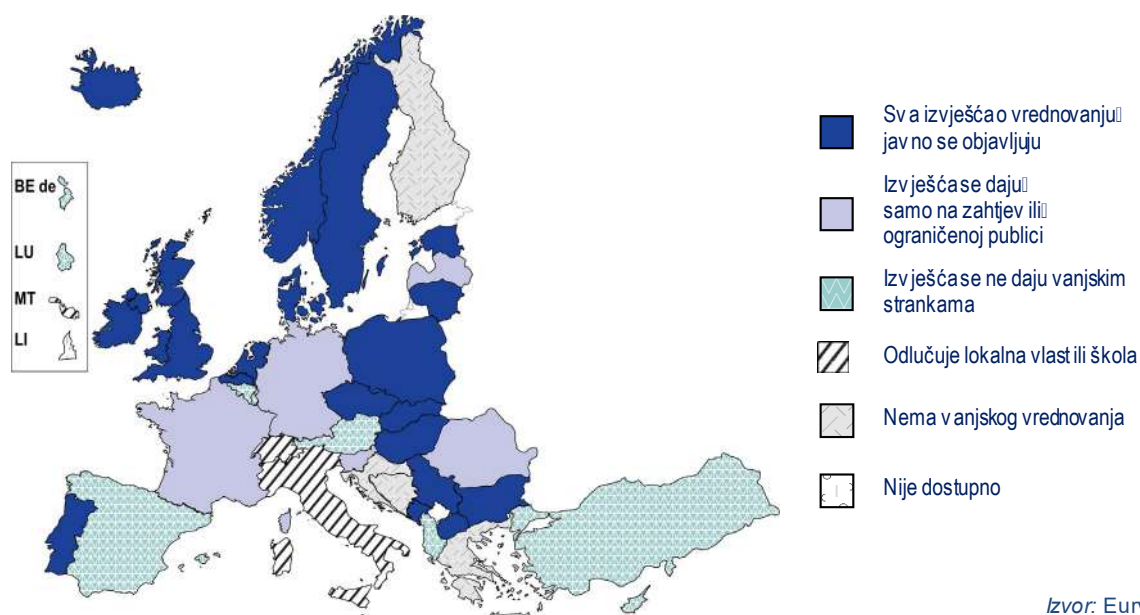
¹⁰² Za dodatne informacije o nacionalnim politikama o vrednovanju škola vidi publikaciju Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2015. *Osiguranje kvalitete u obrazovanju: Politike i pristupi vrednovanju škola u Europi*.

Ishodi se mogu podijeliti u tri glavne skupine: mjere za poboljšanje, sankcije i priznavanje dobre prakse. Slika II.9.7. pokazuje kako se većina zemalja usredotočuje na prvu skupinu, osim Nizozemske u kojoj se primjenjuju samo sankcije. Suprotno tomu, Letonija, Malta, Švedska i Ujedinjena Kraljevina (Engleska, Wales i Sjeverna Irska) navode ishode svake od triju skupina.

Mjere za poboljšanje mogu uključivati određeni skup preporuka. Preporuke izdaju mjerodavna tijela u gotovo svim sustavima (iznimke su Nizozemska i Poljska). Usto, u više od polovice svih sustava ocjenjivači predviđaju praćenje vrednovanja, poput daljnjeg nadzora ili pregleda uspješnosti škole u rješavanju utvrđenih nedostataka. Drugi zajednički ishod je obveza izrade plana unaprjeđenja škole. Rjeđe se navodi pružanje dodatnog osposobljavanja ili sredstava.

Financijske ili druge sankcije nisu toliko česte i primjenjuju se samo u trećini svih sustava (flamanska zajednica u Belgiji te Češka, Letonija, Malta, Nizozemska, Austrija, Poljska, Rumunjska, Slovenija, Švedska i Ujedinjena Kraljevina – Engleska, Wales i Sjeverna Irska). Ovisno o sustavu, financijske sankcije mogu uključivati novčane kazne, a druge sankcije smjenu ravnatelja škole, restrukturiranje škole (na primjer spajanje s drugom školom), ukidanje dozvole za rad ili naposljetku zatvaranje škole.

Priznavanje dobre prakse spominje se kao ishod u 11 sustava (Danska, Španjolska, Francuska, Letonija, Litva, Malta, Portugal, Švedska i Ujedinjena Kraljevina – Engleska, Wales i Sjeverna Irska). Mjere koje se ovdje navode uključuju službeno priznavanje dobre prakse i širenje praksi koje su se pokazale učinkovitima ili su donijele obećavajuće rezultate.

Slika II.9.8.: Objava rezultata vanjskog vrednovanja škola (ISCED 1 – 3) 2018./2019. godine

Izvor: Eurydice

Napomene za pojedine zemlje

Njemačka – Propisi se razlikuju među saveznom pokrajinama. Izvješće ili njegovi dijelovi u pravilu se daju ravnatelju, nastavnicima, roditeljima i/ili učenicima ili njihovim predstavnicima te nadzornim tijelima škole. U pojedinim saveznom pokrajinama škole mogu objaviti izvješće o vrednovanju.

Švicarska – Kantonalni propisi se razlikuju. U pojedinim kantonima škole moraju objaviti najmanje sažetak izvješća o vrednovanju.

Vanjsko vrednovanje škola – razlike među vrstama škola

U većini obrazovnih sustava nema razlike u postupcima vrednovanja škola između javnih i privatnih škola koje financira država ili među različitim vrstama škola. To podrazumijeva da se u tim sustavima u svim školama, bez obzira na sektor, provodi vanjsko vrednovanje prema istim kriterijima i procesima. U pojedinim sustavima postoje, međutim, određene razlike za privatne škole koje financira država. Na primjer, njih možda neće vrednovati državno tijelo, nego drugi dionici ili vanjsko vrednovanje škola koje provode državna tijela možda nije obvezatno.

Na primjer, u **Danskoj** vanjsko vrednovanje privatnih škola koje financira država provode lokalni odbor roditelja i imenovani nadzornik škole. Ministarstvo obrazovanja se može uključiti u kasnijoj fazi, ovisno o zaključcima lokalnog vrednovanja i rezultatima škole na nacionalnom standardiziranom ispitu na kraju 9. razreda (prelazak s razine ISCED 2 na ISCED 3).

U **Njemačkoj** se javne škole redovito (svake tri do šest godina) vrednuju prema obrazovnim standardima stalne konferencije ministara obrazovanja i kulture te referentnim okvirima za kvalitetu škola specifičnim za pojedinu saveznu pokrajinu. Suprotno tomu, u privatnim školama koje financira država u pojedinim saveznom pokrajinama može se provesti vanjsko vrednovanje samo na dobrovoljnoj osnovi.

II.10. POTPORA ŠKOLAMA U NEPOVOLJNOM POLOŽAJU

Ključne spoznaje

Obrazovna istraživanja pokazuju kako sastav učenika prema socioekonomskom položaju u školi može utjecati na pojedinačni uspjeh učenika. Škole u nepovoljnom položaju – one koje upisuju visok udio učenika koji su u nepovoljnom socioekonomskom položaju – općenito imaju ispodprosječne obrazovne rezultate. Često im nedostaje sredstava i suočavaju se s većim problemima s disciplinom, što otežava učenje.

Koncentracija učenika slabijega socioekonomskog statusa u školama u nepovoljnom položaju može biti rezultat segregacije prema mjestu stanovanja ili može biti i nenamjerni rezultat školskih politika, poput odabira škole, upisa i odabira smjera.

Kako bi se smanjile razlike u uspješnosti škola i uspjeha učenika, države imaju na raspolaganju nekoliko mogućnosti: ispraviti neravnotežu u socioekonomskom sastavu škola, pružiti ciljanu potporu školama u nepovoljnom položaju i poticati dobre nastavnike da rade u tim školama.

- Državne vlasti u manje od polovice obrazovnih sustava provode mjere za poboljšanje socioekonomskog sastava škola. Te su mjere obično usmjerene na politike upisa u školu i prakse razvrstavanja učenika po razredima. U rijetkim slučajevima obrazovne vlasti provele su strukturne promjene uspostavljajući nove vrste škola s jasnim ciljem stvaranja uravnoteženijeg sastava škola. Drugdje su prilagođena upisna područja škola.
- Unatoč tim naporima, u mnogim obrazovnim sustavima i dalje postoje škole s velikim brojem učenika u nepovoljnom položaju te se mogu suočiti s problemima u obrazovnom uspjehu i školskom ozračju. Prepoznajući potrebu za ciljanim mjerama, obrazovne vlasti u više od polovice svih sustava dodjeljuju dodatnu financijsku ili nefinancijsku potporu tim školama.
- Dodjela poticaja za privlačenje nastavnika u škole u nepovoljnom položaju manje je uobičajena u europskim obrazovnim sustavima, unatoč široko priznatim izazovima s kojima se te škole suočavaju pri zapošljavanju odgovarajućega kvalificiranog osoblja.
- Utvrđena su tri modela s obzirom na oblikovanje politika u ovom području:
 - 11¹⁰³ obrazovnih sustava uspostavilo je sve tri vrste mjera
 - 26¹⁰⁴ sustava ima najmanje jednu mjeru, obično radi pružanja dodatne potpore školama u nepovoljnom položaju
 - pet¹⁰⁵ sustava nema nijednu od tih mjera.

Mjerenje uspješnosti škola postalo je uobičajena praksa europskih obrazovnih sustava, a nejednakost među školama unutar obrazovnih sustava predmet je velike rasprave. Navedeni su mnogi čimbenici koji utječu na uspješnost škola, a neki od njih odnose se na socioekonomski položaj učenika. Socioekonomski sastav škola i s tim povezan učinak vršnjaka mogu utjecati na uspjeh učenika. Škole koje upisuju visok udio učenika iz nižih socioekonomskih položaja (katkad se nazivaju i školama u nepovoljnom položaju) imaju niži prosječan uspjeh od škola koje upisuju visok udio učenika iz viših

¹⁰³ Francuska i flamanska zajednica u Belgiji, Španjolska, Francuska, Mađarska, Poljska, Portugal, Slovačka, Slovenija, Švedska i Ujedinjena Kraljevina (Engleska)

¹⁰⁴ Njemačka zajednica u Belgiji, Bugarska, Češka, Danska, Njemačka, Estonija, Irska, Grčka, Italija, Cipar, Letonija, Litva, Luksemburg, Nizozemska, Austrija, Rumunjska, Finska, Ujedinjena Kraljevina (Wales, Sjeverna Irska i Škotska), Švicarska, Island, Crna Gora, Sjeverna Makedonija, Norveška i Srbija

¹⁰⁵ Hrvatska, Malta, Albanija, Bosna i Hercegovina i Turska

socioekonomskih položaja. Škole u nepovoljnom položaju imaju i slabije rezultate od prosječnih na nacionalnoj razini (OECD, 2016a).

Socioekonomski sastav škola može biti izraz sastava područja u kojemu se škola nalazi. U ruralnim područjima ili regijama s oskudnim sredstvima i velikim siromaštvom među stanovništvom visok udio učenika može biti iz nižega socioekonomskog položaja. U gradovima u kojima su osobe različitoga socioekonomskog položaja neravnomjerno raspoređene (zbog cijena stambenih nekretnina, infrastrukture, društvenih mreža itd.) lokalne škole mogu biti izraz tih stambenih razlika. Kao što empirijski podaci pokazuju, u pojedinim zemljama upis učenika u škole prema njihovom mjestu stanovanja pozitivno je povezan sa socijalnom segregacijom u školama (odnosno neujednačenom raspodjelom učenika različitoga socioekonomskog položaja među školama) (OECD, 2019c).

S druge strane, neujednačena raspodjela učenika različitoga socioekonomskog položaja također može biti nenamjerni rezultat školske politike. Podaci iz istraživanja PISA pokazuju i da se „socijalna segregacija najviše povećala u zemljama u kojima su kriteriji temeljeni na mjestu stanovanja izgubili važnost” (OECD, 2019a). Nedostatak socioekonomske raznolikosti može biti nenamjerni učinak školskih politika – uključujući izbor škole (vidi poglavlje II.4.) i politika upisa (vidi poglavlje II.5.). Na primjer, ako učenici u povoljnijem položaju mogu odabrati neku drugu školu od one u njihovoj četvrti, a njihovi učenici u nepovoljnom položaju ostaju u toj školi, to može rezultirati školama s visokim udjelom učenika u nepovoljnom položaju (OECD, 2019c). Neujednačena raspodjela učenika može se odnositi i na ranu obrazovnu selekciju u sustavima u kojima je obiteljski status tijesno povezan s obrazovnim uspjehom učenika.

Škole koje upisuju velik broj učenika u nepovoljnom položaju suočavaju se s mnogim izazovima u poboljšanju uspjeha učenika i nisu uvijek dovoljno opremljene za to (OECD, 2012., OECD, 2018a, OECD, 2018c). Tim školama često nedostaju sredstva, uključujući opremu i kvalificirano osoblje (OECD, 2016a). U školama u nepovoljnom položaju učestaliji su problemi s disciplinom, što otežava učenje i uskraćuje učenicima dragocjeno vrijeme za učenje (Thrupp, 1997.).

Državne obrazovne vlasti imaju na raspolaganju različite instrumente za rješavanje tih problema. S jedne strane, mjere politike za rješavanje neujednačene raspodjele učenika iz niskog socioekonomskog položaja mogu se odnositi na dimenziju stanovanja ili socijalne uključenosti. No ovo je izvješće ograničeno samo na školske politike. Najčešće citirane obrazovne mjere u literaturi odnose se na izbor škole i politike upisa u školu (OECD, 2010.) čija je svrha uravnotežiti socioekonomsku raspodjelu učenika među školama. To uključuje kontrolirane politike izbora (vidi sliku II.10.1. i poglavlja II.4. i 5.). S druge strane, da bi se poduprle škole u nepovoljnom položaju, vlasti mogu uspostaviti i ciljane mjere za pomoć pri rješavanju poteškoća s kojima se suočavaju (OECD, 2019a).

U ovom se poglavlju razmatraju državne politike i mjere u sljedećim područjima:

- poboljšanje socioekonomske raznolikosti u školama
- rješavanje problema ponude i potražnje nastavnika u školama u nepovoljnom položaju
- pružanje dodatne financijske ili nefinancijske potpore školama u nepovoljnom položaju.

II.10.1. Državne mjere za poboljšanje socioekonomske raznolikosti u školama

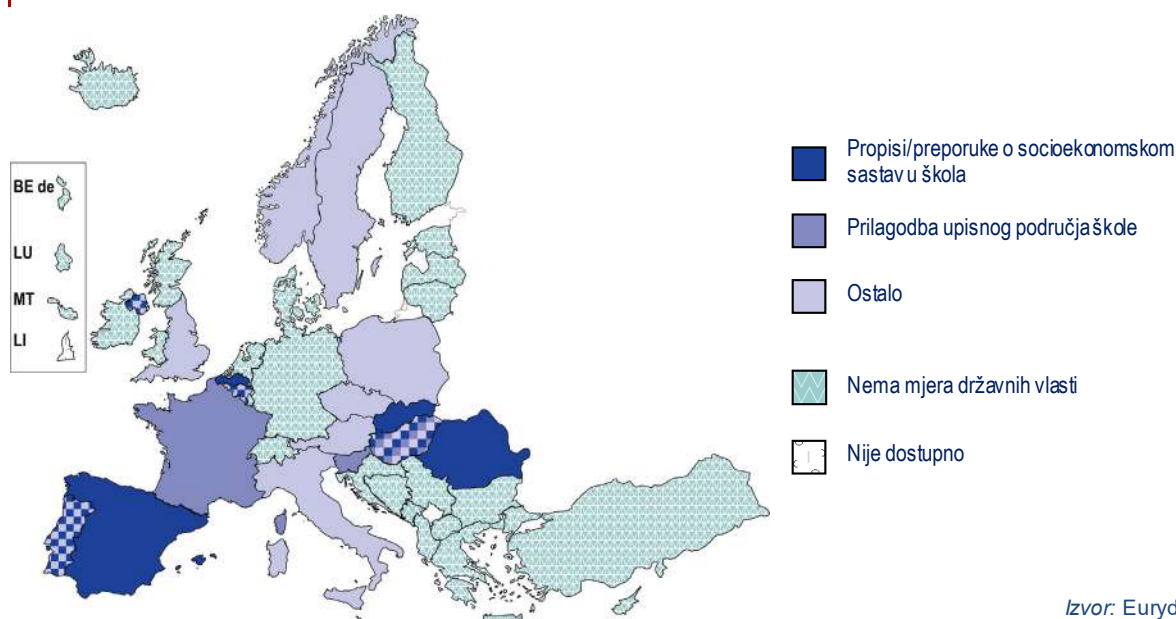
Sastav učenika prema socioekonomskom položaju u školi utječe na pojedinačni uspjeh učenika. Taj „činak sastava“ djelomično je posljedica srodnih vršnjačkih učinaka (način na koji vršnjačka skupina izravno motivira ili ometa učenje svakog učenika) (Ammermueller i Pischke, 2006., van Ewijk i Sleegers, 2010., Epple i Romano, 2011.), ali i ukupnih učinaka koji su rezultat određenih školskih procesa na koje utječe socioekonomski sastav škole: školske nastave, organizacije škole i upravljačkih procesa (Thrupp, 2002.). Iako učinak sastava utječe pozitivno ili negativno na uspjeh svih učenika, određene skupine učenika osjetljivije su na učinak sastava od drugih – to je slučaj kod učenika u nepovoljnom socioekonomskom položaju. (Opdenakker i dr., 2002., Benito i dr., 2014.).

Međunarodna istraživanja pokazuju kako učenici u nepovoljnom položaju češće ostvaruju slaba postignuća (vidi poglavlje I.2.). Usto, pohađanje škole koja upisuje visok postotak učenika u nepovoljnom položaju pojedinim učenicima može izazvati dodatne probleme za njihov uspjeh (Van Ewijk i Sleegers, 2010.). Škole u nepovoljnom položaju slabije privlače dobre visokokvalificirane nastavnike, imaju lošiju disciplinu od boljih škola, a očekivanja nastavnika su niža (Thrupp, 1997., OECD 2016a). Kao posljedica toga, učenici u školama u nepovoljnom položaju nisu uspješni ne samo zbog svojeg položaja, nego i zato što školi nedostaje sredstava i procesa potrebnih za obrazovni uspjeh. Suprotno tome, učenici u nepovoljnom položaju u školama u kojima je socijalni sastav učenika raznovrsniji, a samim time je i školsko okruženje povoljnije te imaju prikladna sredstva, vjerojatno će ostvariti bolji uspjeh (Thrupp, 1997.). Drugim riječima, unošenje razlika u škole (desegregacija) može značajno pozitivno utjecati na razine jednakosti u obrazovanju, iako učinak na učinkovitost obrazovanja nije tako jasan (Benito i dr., 2014.).

Usto, u sustavima u kojima škole odabiru učenike prema obrazovnim postignućima razlika u uspješnosti među školama veća je nego u sustavima bez obrazovne selekcije (sveobuhvatno obrazovanje). Razlike među školama u uspjehu učenika često se odnose na stupanj socioekonomske raznolikosti među školama. Drugim riječima, škole u nepovoljnom položaju često su i škole sa slabijim rezultatima u obrazovno selektivnim sustavima. Sveobuhvatni sustavi pokazuju manje razlike u uspješnosti među školama. No kada roditelji mogu birati između mnogo škola, vlastito razvrstavanje prema sposobnosti i socijalnom položaju također može rezultirati većom razlikom među školama u tim sustavima (OECD, 2016a).

Slika II.10.1. prikazuje pregled mjera državnih vlasti u Europi kojima se nastoji poboljšati socioekonomska raznolikost u školama. Dvije najčešće mjere koje se navode su propisi i preporuke o socioekonomskom sastavu škola i prilagodbi upisnoga područja škola. Različite alternativne mjere, primjerice strukturne promjene obrazovnog sustava i prijevoz učenika, uključene su u kategoriju „ostalo“ i detaljnije su opisane u nastavku.

Slika II.10.1.: Državne mjere za poboljšanje socioekonomske raznolikosti u školama (ISCED 1 – 3) 2018./2019. godine



Izvor: Eurydice

Napomene za pojedine zemlje

Belgija (BE fr) – Podaci se odnose na niže srednjoškolsko obrazovanje.

Belgija (BE nl), Francuska, Mađarska, Poljska i Slovenija – Podaci se odnose na osnovnoškolsko i niže srednjoškolsko obrazovanje.

Austrija – Podaci se odnose na srednjoškolsko obrazovanje.

Sedamnaest obrazovnih sustava u Europi provelo je najmanje jednu vrstu mjere politika za rješavanje pitanja socioekonomske raznolikosti ili socijalne segregacije. Oko polovice njih (francuska i flamanska zajednica u Belgiji, Španjolska, Mađarska, Portugal, Rumunjska, Slovačka i Ujedinjena Kraljevina – Sjeverna Irska) ima uspostavljene propise ili preporuke o socioekonomskom sastavu škola. Te administrativne mjere odnose se na politike upisa u školu (vidi poglavlje II.5.) ili metode razvrstavanja učenika po razredima (vidi poglavlje II.6.) kojima državne vlasti nastoje kontrolirati kako se učenici raspoređuju po školama i razredima. Primjeri u nastavku pokazuju veliku raznolikost pristupa¹⁰⁶.

U **flamanskoj zajednici u Belgiji** osnovne i srednje škole moraju primjenjivati sustav dvostruke kvote – kvota za učenike u nepovoljnom socioekonomskom položaju (vidi sliku II.5.4.) i kvota za učenike koji nisu u nepovoljnom položaju, što znači da obje kategorije učenika imaju jednaku šansu. Kvote se temelje na postotku učenika u nepovoljnom položaju u općini (odnosno omjeru broja učenika u nepovoljnom položaju i ukupnog broja učenika u osnovnim ili srednjim školama smještenima u općini).

U **Portugal**u od 2018. godine škole koje dobiju prevelik broj prijava prednost pri upisu moraju dati učenicima iz obitelji s niskim prihodima. Usto, u zakonu se navodi da razredi moraju biti raznoliki.

U **Rumunjskoj** prema metodologiji sprječavanja segregacije škola bez obzira na razinu obrazovanja koju obuhvaćaju, upis u školu mora biti uravnotežen tako da se sociokulturna raznolikost zajednice odražava u školi, njezinim zgradama (ako škola ima nekoliko zgrada), njezinim skupinama/razredima te u posljednja dva reda u učionicama¹⁰⁷.

U **Ujedinjenoj Kraljevini (Sjeverna Irska)** Zakon o zajedničkom obrazovanju iz 2016. godine obvezuje vlasti da potiču, olakšavaju i promiču zajedničko obrazovanje djece različitih vjerskih uvjerenja, uključujući prihvatljiv broj protestantske i katoličke djece te onih u

¹⁰⁶ U Švedskoj se propisi odnose na „socijalni sastav sveobuhvatne škole“, ali postoji određena zakonska nedoumica oko toga što u vezi tim mogu učiniti općine. Zato vlada procjenjuje situaciju i planira općinama dati preporuke kako poticati raznolikiji sastav učenika.

¹⁰⁷ Odnosi se na škole koje i dalje imaju tradicionalan raspored sjedenja učenika; za usporedno postavljenim stolovima, odnosno školskim klupama.

nepovoljnom socioekonomskom položaju i onih koji to nisu. To bi se trebalo postići suradnjom dviju ili više škola. Škole i druge organizacije koje primaju potporu (javno financirane) za takvu suradnju dobivaju dodatnu potporu.

U zemljama u kojima su učenici (barem isprva) raspoređeni po školama prema mjestu stanovanja (vidi poglavlje II.4.) državne vlasti (a katkad i lokalne vlasti) određuju upisna područja škole. Riječ je o geografskim područjima te učenici koji žive u njima imaju prednost pri upisu. Nakon njih se u školu mogu upisati i učenici koji žive izvan tog područja – vidi sliku II.4.1. Kada socioekonomski sastav populacije djece školskog uzrasta u upisnom području postane neuravnotežen, državne ili lokalne vlasti katkad nanovo prilagode svoje granice kako bi ponovo uravnotežile učeničku populaciju. Ta je mjera namijenjena suzbijanju učinka povećanja segregacije prema mjestu stanovanja u četvrtima. Ta se politika primjenjuje u Francuskoj, Mađarskoj i Sloveniji.

U **Francuskoj** obrazovne vlasti mogu promijeniti upisno područje škole. Vlasti mogu zatvoriti osobito lošu nižu srednju školu i prebaciti učenike u druge socijalno raznolikije škole.

U **Mađarskoj** je potrebno utvrditi upisna područja škole tako da se omogući ravnomjerna raspodjela učenika u nepovoljnom položaju među školskim okruzima u općini. Postotak učenika u nepovoljnom položaju u svakom školskom okrugu trebao bi iznositi do 15 postotnih bodova od stope učenika u nepovoljnom položaju u općini.

U **Sloveniji** lokalne vlasti mogu uspostaviti zajedničko upisno područje za najviše tri škole, a unutar toga područja za određene škole. Lokalnim vlastima to omogućava veću prilagodljivost u raspodjeli učenika po školama i pomaže u postizanju raznolikijeg sastava učenika.

Druge mjere za borbu protiv socioekonomske segregacije u školama uključuju prijevoz učenika u nepovoljnom položaju (koji bi se obično raspoređivali na geografskoj osnovi u školu u nepovoljnom položaju) u drugu školu koja je socioekonomski raznolikija (Mađarska i Švedska). Valja napomenuti da je još 12 zemalja navelo prijevoz učenika. Te zemlje nisu prikazane na slici II.10.1. jer su njihove politike uobičajene ili je riječ o socijalnim mjerama za olakšavanje pristupa učenicima školama, a ne mjerama za rješavanje socioekonomske raznolikosti u školama. Primjerice, javni prijevoz je besplatan za sve učenike u Malti i Crnoj Gori, a za one mlađe od 12 godina u njemačkoj zajednici u Belgiji. U drugim zemljama učenici imaju pravo na besplatan prijevoz ako žive na određenoj udaljenosti od škole (dva do šest kilometara, ovisno o zemlji) (Hrvatska, Ujedinjena Kraljevina – Sjeverna Irska i Srbija) ili ako žive u udaljenim, ruralnim naseljima (Španjolska, Letonija, Litva, Rumunjska i Turska). Treba, međutim, uzeti u obzir da te mjere prijevoza mogu utjecati na socioekonomsku raznolikost u školama.

U tri sustava (Austrija, Poljska i Ujedinjena Kraljevina – Sjeverna Irska) promijenjena je struktura obrazovnog sustava te su uspostavljene nove vrste škola za promicanje raznolikosti.

U **Austriji** je utemeljena nova vrsta škole „Neue Mittelschule” (nova srednja škola) kojoj je cilj zajedničko obrazovanje učenika različitih socioekonomskih položaja.

U **Poljskoj** je struktura škola izmijenjena 2016. godine. Odvojene osnovne i niže srednje škole zamijenjene su integriranim osnovnim i nižim srednjim školama. Svaka promjena bila je sprječiti razvrstavanje učenika na početku niže srednjoškolske razine, što je, čini se, rezultiralo socioekonomskom segregacijom u velikim gradovima.

U **Ujedinjenoj Kraljevini (Sjeverna Irska)** integrirane škole nastoje okupiti učenike i osoblje katoličke i protestantske vjere te one drugih vjera i onih bez vjere.

Naposljetku, Portugal je pokrenuo javnu mrežnu stranicu s alternativnim pokazateljima škola koji ističu pozitivne obrazovne rezultate u školama s velikim brojem učenika u nepovoljnom položaju. To su pokazatelji dodane vrijednosti koji uspoređuju napredak učenika, a ne apsolutne razine postignuća te pridonose poboljšanju javnog ugleda kvalitetnih škola u nepovoljnom položaju. U Norveškoj državne vlasti posvećuju veću pozornost propisima o upisu privatnih škola koje financira država.

U **Norveškoj** se privatnim školama koje financira država ne dopušta da biraju učenike. Svaka škola mora imati propise o upisu koje je odobrila država. U slučaju prevelikog broja prijava škole mogu dati prednost braći i sestrama, blizini stanovanja i vjerskoj pripadnosti.

Osim mjera države prikazanih na slici II.10.1., pojedine zemlje (francuska zajednica u Belgiji te Njemačka, Francuska, Letonija, Mađarska, Malta, Rumunjska, Švedska, Bosna i Hercegovina i Srbija) nastoje informirati i/ili dionike uključiti u raspravu o tome kako riješiti socioekonomsku segregaciju u školama. Na primjer, u francuskoj zajednici u Belgiji te u Njemačkoj, Francuskoj i Rumunjskoj država se izričito zalaže za socijalnu raznolikost u školama te upozorava na negativan učinak segregacije. U Letoniji i Malti određeni programi stručnog usavršavanja nastavnika nude se na području pravičnosti u obrazovanju i socijalne uključivosti u školama. U francuskoj zajednici u Belgiji i u Francuskoj država podupire lokalne projekte kojima se nastoji poboljšati socioekonomska raznolikost u četvrtima u nepovoljnom položaju. Slično tomu, u Mađarskoj su u centru za održavanje svakoga školskog okruga osnovane radne skupine koje uključuju predstavnike svih vrsta škola kako bi se pratila provedba uključivog obrazovanja i desegregacije. Usto, u Luksemburgu, Švedskoj i Norveškoj lokalna se vlast potiče ili se od nje traži pomoć u sprječavanju ili rješavanju socioekonomske segregacije u školama.

II.10.2. Nastavnici u školama u nepovoljnom položaju – izazovi i poticaji

Ulaganje u visokokvalitetno poučavanje ključno je za poboljšanje uspjeha učenika. Stoga je uočeno kako bi bilo dobro najbolje i najučinkovitije nastavnike rasporediti za rad s učenicima kojima je potrebna najveća potpora (OECD, 2018b). U praksi, međutim, za to postoje mnoge prepreke.

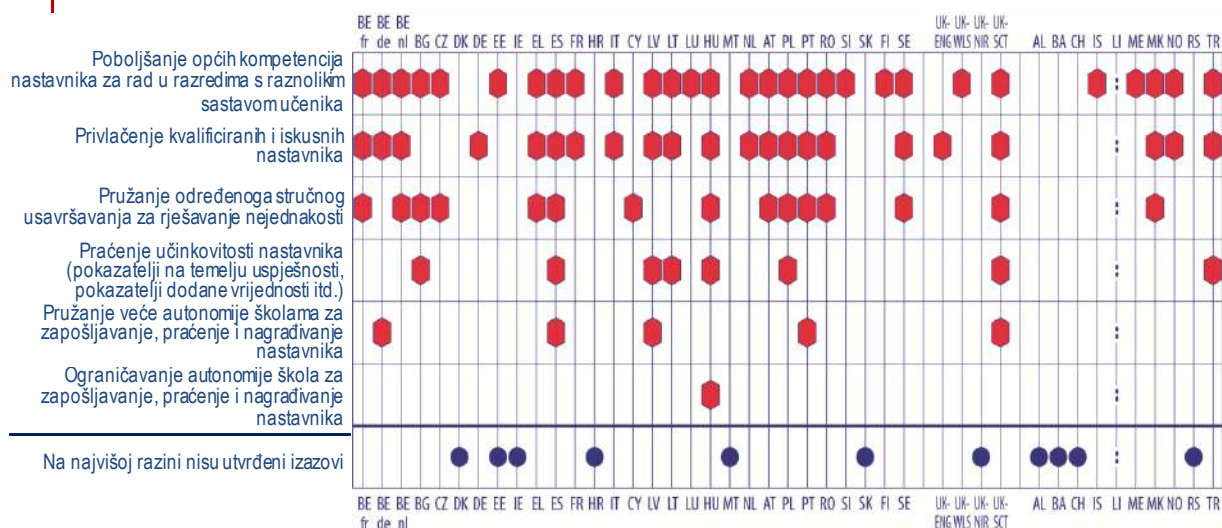
Prije rješavanja pitanja koja se odnose na nastavnike u školama u nepovoljnom položaju, potrebno je upozoriti kako u mnogim europskim zemljama vlada nestašica nastavnika, nastavnici su sve stariji te se su neujednačeno raspoređeni prema predmetima i geografskim područjima. Većina tih političkih pitanja postoji relativno dugo i povezana je s privlačnošću struke (Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2018a). No ti bi problemi mogli biti naglašeni kad je riječ o nastavnicima u školama u nepovoljnom položaju u kojima socioekonomski sastav škola može utjecati na nastavu, organizaciju i upravljanje školom (vidi poglavlje I.2.).

U tom je kontekstu korisno razmotriti opće propise o zapošljavanju nastavnika, koji se odnose na sve škole. U većini se europskih sustava nastavnici u javnim školama zapošljavaju i imenuju javnim natječajem te popunjavaju slobodna radna mjesta u školama za koja se prijave. To znači da nastavnike po školama ne raspoređuje država. Procesom zapošljavanja upravljaju škole, katkad zajedno s lokalnim vlastima (Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2018a). Manje zemalja odlučuje se za ograničenje metode zapošljavanja i imenovanja, u kojima država izravno uspostavlja bazu uspješnih kandidata kao rezultat ispitnog natječaja (Španjolska, Francuska Italija i Turska) ili odabira prijava (Njemačka, Cipar, Luksemburg, Malta i Albanija) (ibid.). Drugi je povezan aspekt taj da u cijeloj Europi privatne škole koje financira država imaju mnogo veću autonomiju u politikama zapošljavanja i nagrađivanja te uporabi javnih i privatnih sredstava (vidi poglavlje II.8.), a to bi moglo biti važno kada država pokuša privući iskusne i kvalificirane nastavnike u škole u nepovoljnom položaju i zadržati ih.

II.10.2.1. Izazovi u upravljanju ponudom i potražnjom nastavnika

Slika II.10.2. daje pregled glavnih izazova u upravljanju ponudom i potražnjom nastavnika u školama koje upisuju velik broj učenika u nepovoljnom položaju. Te su izazove utvrdile državne vlasti, a navode se i u službenim dokumentima i publikacijama. U većini obrazovnih sustava (31 sustav) država prepoznaje da postoje izazovi povezani sa zapošljavanjem nastavnika u školama u nepovoljnom položaju te potreba za određenom potporom i razvojem. Države u 11 sustava nisu utvrdile izazove u tom području. U pojedinim slučajevima to je zato što je zapošljavanje nastavnika lokalna odgovornost i ministarstvo ne prikuplja takve informacije (Danska) ili zato što pitanja vezana uz ponudu nastavnika nisu ograničena na škole s velikim brojem učenika u nepovoljnom položaju (Irska i Estonija).

Slika II.10.2.: Glavni izazovi u upravljanju ponudom i potražnjom nastavnika u školama u nepovoljnom položaju prema državnim vlastima 2018./2019. godine



Slika II.10.2. prikazuje da se navedeni problemi najčešće odnose na potrebu poboljšanja općih kompetencija nastavnika za rad u razredima s raznolikim sastavom učenika (29 sustava) i privlačenja kvalificiranih i iskusnih nastavnika u škole u nepovoljnom položaju (22 sustava). Kao područja koja se mogu poboljšati navodi se i određeno osposobljavanje nastavnika za rješavanje nejednakosti te praćenje učinkovitosti rada nastavnika. Usto, odobravanje veće autonomije školama za zapošljavanje, praćenje i nagrađivanje nastavnika smatra se izazovom u pet sustava. Državne vlasti u 17 zemalja navode da se suočavaju s tri ili više izazova povezanih s nastavnicima u školama u nepovoljnom položaju. To je pokazatelj važnosti problema na tom području i dosadašnjeg isticanja njihova rješavanja. U mnogim su se sustavima nedavna izvješća, strateški dokumenti i stručni doprinosi bavili tim izazovima.

U službenim izvješćima **Islanda** navodi se da, iako postoji opći dogovor o ciljevima uključivog obrazovanja, postoji potreba za više sredstava, poboljšanim stručnim usavršavanjem i potporom školama te za dodatnim istraživanjima kako bi se omogućila učinkovita provedba. Također se napominje da ima previše različitih tumačenja pojma uključivog obrazovanja te kako se nastavnici ne osjećaju dovoljno sposobnima za rješavanje zahtjeva koji su rezultat veće raznolikosti u razredu¹⁰⁸.

Prikupljene informacije odnose se na strateške rasprave i akcijske planove kojima se općenito ispituju poteškoće u ponudi i potražnji nastavnika te osobito načini pružanja potpore i poboljšanja rada nastavnika u školama u nepovoljnom položaju.

U **Švedskoj** se u nekoliko izvješća Švedske komisije za školstvo spominje potreba za rješavanjem nestašice nastavnika, nedostatka odgovarajuće kvalificiranih nastavnika i potreba za većim mogućnostima stručnog usavršavanja. Teško je zaposliti iskusne nastavnike i ravnatelje u školama koje se suočavaju s velikim problemima, iako ih upravo te škole najviše trebaju¹⁰⁹. U svojem privremenom izvješću Komisija je iznijela prijedloge za nacionalne ciljeve i dugoročni plan s područjima koja se trebaju poboljšati (SOU 2016:38). Završno izvješće sadržava konkretne prijedloge za područja koja se trebaju poboljšati¹¹⁰.

Kao odgovor na istraživanje provedeno za ovo izvješće istaknuto je mnogo specifičnih problema vezanih uz ponudu nastavnika. U nekoliko obrazovnih sustava opći nedostatak nastavnika utječe i na škole u

¹⁰⁸ Mat á framkvæmd stefnu um skóla án aðgreiningar (Mennta- og menningamálaráðuneytið, 2015; Europska agencija za posebne potrebe i uključivo obrazovanje (2017.): Obrazovanje za sve na Islandu – Vanjska revizija islandskog sustava za uključivo obrazovanje. Odense, Danska – Europska agencija za posebne potrebe i uključivo obrazovanje. Vidi https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/frettatengt2016/final-report_external-audit-of-the-icelandic-system-for-inclusive-education.pdf

¹⁰⁹ Švedska komisija za školstvo (Skolkommissionen) (dir. 2015:35).

¹¹⁰ (SOU 2017:35) <https://www.regeringen.se/498092/contentassets/e94a1c61289142bfbcfdf54a44377507/samling-for-skolan--nationell-strategi-for-kunskap-och-likvardighet-sou-201735.pdf>

nepovoljnom položaju (Belgija, sve tri zajednice, i Irska). Navodi se kako je zapošljavanje nastavnika najproblematičnije u urbanim područjima, ali i u manjim ruralnim školama.

U **francuskoj i flamanskoj zajednici u Belgiji** ponuda nastavnika za opće i određene predmete (npr. matematika, strani jezici, tehnička kultura) oskudna je. Taj problem nije povezan samo sa školama u nepovoljnom položaju, nego je najvidljiviji u gradovima u kojima žive i više učenika u nepovoljnom položaju.

I u **Irskoj** postoje poteškoće u zapošljavanju nastavnika. To se na osnovnoškolskoj razini uglavnom odnosi na zapošljavanje nastavnika na zamjeni, a nakon toga ponajprije na zapošljavanje nastavnika iz pojedinih predmeta (npr. STEM-predmeti, suvremeni strani jezici, irski jezik i domaćinstvo). Kako bi se taj problem riješio, Odjel za obrazovanje i vještine osnovao je u ožujku 2018. godine radnu skupinu za upravljanje ponudom nastavnika¹¹¹. Skupina za provedbu podupire rad skupine razmatrajući različita pitanja, poput ključnih čimbenika koji utječu na potražnju i ponudu nastavnika. Razmatra se razvoj modela za planiranje nastavničkog osoblja u osnovnim i srednjim školama.

Privlačenje i zadržavanje nastavnika u školama u nepovoljnom položaju i rješavanje problema velike fluktuacije osoblja također su važna pitanja u Francuskoj¹¹², Njemačkoj¹¹³, Ujedinjenoj Kraljevini (Engleskoj¹¹⁴ i Škotskoj¹¹⁵) te u nekim drugim sustavima. Pojedine zemlje navode da se suočavaju s posebnim ograničenjima u zapošljavanju kvalificiranih nastavnika u ruralnim područjima (Litva, Rumunjska i Turska) te dodatnih nastavnika i ciljanom osposobljavanju za potporu učenicima migrantskog podrijetla (Grčka i Austrija). Većina obrazovnih tijela također priznaje da je poboljšanje kompetencija nastavnika za rješavanje problema raznolikosti u razredima tema koja se treba razmotriti i u programima početnoga nastavničkog obrazovanja i u tečajevima stalnoga stručnog usavršavanja te razmjenom dosadašnje dobre prakse i pristupom materijalima za potporu.

U **Finskoj** je prepoznato da je kulturna raznolikost jedno od područja u kojemu nastavnici i ostalo osoblje trebaju veću potporu putem stalnoga stručnog usavršavanja¹¹⁶.

U **Italiji** se nacionalnim planom za aktivnosti stalnoga stručnog usavršavanja za razdoblje 2016. – 2019. među ostalim nastoji ojačati sposobnost nastavnika da rade u razredima s raznolikim sastavom učenika¹¹⁷.

U **Ujedinjenoj Kraljevini (Wales)** vlada je u rujnu 2019. godine izdala novi skup akreditacijskih kriterija za pružatelje programa početnoga nastavničkog obrazovanja. Među zahtjevima za programe bit će i taj da se „stručni i pedagoški studiji trebaju oslanjati na teoriju, istraživanje i izravno iskustvo studenata u školama kako bi razvili vlastito znanje, razumijevanje i praktične vještine s obzirom na, među ostalim, „[...] zadovoljavanje potreba učenika različitoga kulturnog, jezičnog, vjerskog i socioekonomskog podrijetla kako bi omogućili pravičnost.”¹¹⁸

U **Sloveniji** na prijedlog Ministarstva obrazovanja, znanosti i sporta pod nazivom „Sigurno i podupiruće okruženje za učenje“ (*Varno u spodbudno učno okolje*) nastava u razredima s raznolikim sastavom učenika podupire se razmjenom najbolje prakse te raspravama

¹¹¹ <https://www.education.ie/en/The-Department/Regulation-of-Lobbying-Act-2015/Groups-Committees-exempted-under-the-Transparency-Code/teacher-supply-steering-group.html>

¹¹² https://www.ccomptes.fr/system/files/2018-10/20181017-synthese-education-prioritaire_0.pdf
<https://www.ccomptes.fr/sites/default/files/2017-10/20171004-rapport-gerer-enseignants-autrement.pdf>
http://cache.media.education.gouv.fr/file/2018/04/7/IGEN-IGAENR-rapport-2018-91-Gestion-quantitative-gestion-qualitative-enseignants_1031047.pdf

¹¹³ Berlinski centar društvenih znanosti (*Wissenschaftszentrum Sozialforschung Berlin*) autora Marcela Helbiga i Rite Nikolai, „Jesu li socijalno najugroženiji učenici dobili 'najbolje' škole?“ „Istraživačka studija odnosa kvalitete škole i socijalnog sastava škole koristeći se Berlinom kao primjerom“ („Bekommen die sozial benachteiligten Schüler*innen die 'besten' Schulen? Eine explorative Studie über den Zusammenhang von Schulqualität und sozialer Zusammensetzung von Schulen am Beispiel Berlins“) <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2019/p19-002.pdf>

¹¹⁴ Strategija zapošljavanja i zadržavanja nastavnika (str. 11) (DfE, 2019): https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/773930/Teacher_Retention_Strategy_Report.PDF.pdf

¹¹⁵ Vrednovanje Škotskog fonda za postignuća. Privremeno izvješće (1. i 2. godina) <https://www.gov.scot/publications/evaluation-attainment-scotland-fund-interim-report-years-1-2/>

¹¹⁶ https://www.oph.fi/rahoitus/valtionavustukset/opetustoimen_henkilostokoulutus/1032/opetustoimen_ja_varhaiskasvatukseen_henkilostokoulutus_vuonna_2019_avustushaku

¹¹⁷ https://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf

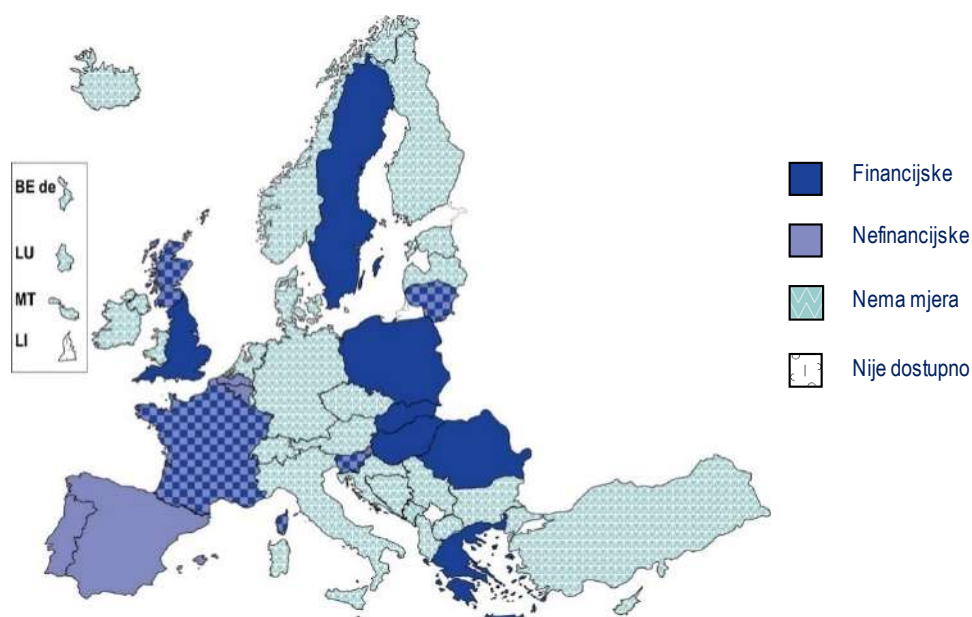
¹¹⁸ Kriteriji za akreditaciju programa početnoga nastavničkog obrazovanja u Walesu – Poučavati buduće nastavnike (WG, 2018), str. 21 – 22. <https://gov.wales/sites/default/files/publications/2018-09/criteria-for-the-accreditation-of-initial-teacher-education-programmes-in-wales.pdf>

nastavnika na regionalnoj i nacionalnoj razini. Nacionalni institut za obrazovanje izradio je materijale za potporu u oblikovanju uključivoga školskog okružja.

II.10.2.2. Poticaji za nastavnike

Obrazovnim vlastima dostupno je mnogo političkih mjera za privlačenje visokokvalificiranih i iskusnih nastavnika u škole u nepovoljnom položaju. To uključuje i pružanje financijskih i nefinancijskih poticaja. Ipak, prema propisima države, takvi se poticaji često ne primjenjuju (vidi sliku II.10.3.). Financijske mjere poput povećanja osnovne zakonske plaće (Litva, Rumunjska i Slovenija), dodatnih naknada (Francuska, Litva, Mađarska, Poljska, Slovačka i Švedska), naknada za studentske kredite nastavnika (Ujedinjena Kraljevina – Engleska) i slične mjere provedene su u ukupno 11 sustava. Nefinancijski poticaji poput boljih radnih uvjeta (npr. skraćeno vrijeme nastave, smanjena veličina razreda, sigurnost radnih mjesta, pristup mentorstvu/poučavanju) ili povlastice u karijeri (npr. povlašteno sljedeće zaposlenje ili brže napredovanje) dostupni su u osam sustava. Četiri sustava (Francuska, Litva, Slovenija i Ujedinjena Kraljevina – Škotska) navode da provode i financijske i nefinancijske poticaje.

U više od polovice sustava nema državnih poticaja za nastavnike u školama u nepovoljnom položaju. Razlozi su mnogi. U pojedinim slučajevima odluke o zapošljavanju i/ili nagrađivanju nastavnika donose se na lokalnoj i/ili školskoj razini (vidi i slike II.8.1. i II.8.2.). Primjerice, tako bi odluku o isplati posebnih naknada ili smanjenju broja učenika u razredu mogao donijeti ravnatelj škole ovisno o specifičnim okolnostima škole. U ostalim slučajevima (Estonija, Hrvatska, Malta, Albanija, Bosna i Hercegovina, Island i Crna Gora) nema državnih poticaja za nastavnike jer obrazovne vlasti smatraju kako ne postoje značajne razlike u socioekonomskom sastavu škola. Što je još važnije, u još 10 sustava (njemačka zajednica u Belgiji te Njemačka, Irska, Cipar, Letonija, Luksemburg, Austrija, Portugal, Sjeverna Makedonija i Turska) takve mjere ne postoje iako su obrazovne vlasti svjesne značajnih razlika u socioekonomskom sastavu škola.

Slika II.10.3.: Mjere državnih vlasti za potporu nastavnika u školama u nepovoljnom položaju 2018./2019. godine

Izvor: Eurydice

Napomena za pojedinu zemlju

Španjolska – Nefinancijske mjere najčešća su praksa, kako navode obuhvaćene autonomne zajednice. Samo zajednice Castilla y León i Castilla-La Mancha daju financijske poticaje u obliku dodatka nastavnicima u školama u nepovoljnom položaju.

II.10.3. Dodatno financiranje i nefinancijska potpora školama u nepovoljnom položaju

Osim mjera za lakše zapošljavanje nastavnika, školama s učenicima u nepovoljnom položaju nude se i drugi oblici potpore. Tom se potporom prepoznaje da škole u nepovoljnom položaju djeluju u različitim okruženjima. Suočeni su s višestrukim izazovima, poput širokog raspona sposobnosti učenika, različitih potreba za učenjem, visoke stope nezadovoljstva, problema pohađanja nastave, niskih obrazovnih očekivanja i nepovoljnoga školskog okružja¹¹⁹. Potpora školama u nepovoljnom položaju može se podijeliti u dvije kategorije – dodatno financiranje i nefinancijska potpora¹²⁰. Dodatno ili ciljano nacionalno financiranje odvojeno je od glavnog izvora financiranja i nastoji unaprijediti pravičnost u školama koje polaze učenici u nepovoljnom položaju. To ne ovisi nužno o broju učenika u nepovoljnom položaju u školi. Država može dodijeliti ta sredstva regionalnoj ili lokalnoj razini ili izravno školi. Financirane aktivnosti mogu se unaprijed odrediti (namjenski ograničene) ili škole mogu imati različite stupnjeve autonomije. Ovdje se ne razmatraju sredstva iz programa EU-a i drugih međunarodnih organizacija te programa socijalne pomoći i individualne financijske pomoći učenicima. Dodatna financijska i nefinancijska potpora koju država pruža sustavno može uključivati, na primjer, dodatne nastavnike, mogućnosti stručnog usavršavanja, smanjenje razreda ili izvannastavne aktivnosti.

Istraživanja pokazuju slabe pozitivne učinke dodatnog financiranja na napredak u učenju učenika u nepovoljnom položaju (Franck i Nicaise, 2017.). Iako je dodatna potpora školama u nepovoljnom položaju važna, to nije dovoljno da se isprave nejednakosti u obrazovanju. To posebno vrijedi u usporedbi s učinkom glavnih čimbenika na razini sustava, poput ranog odabira smjera, ponavljanja razreda i selektivnog upisa u škole (Verelst i dr., 2020.). Dokazi iz nacionalnih studija slučaja pokazuju

¹¹⁹ Vidi, na primjer, Odjel za obrazovanje i vještine plan DEIS 2017. (Pružanje jednakih mogućnosti u školama), dostupno u pdf-obliku na <https://www.education.ie/en/Publications/Policy-Reports/DEIS-Plan-2017.pdf>

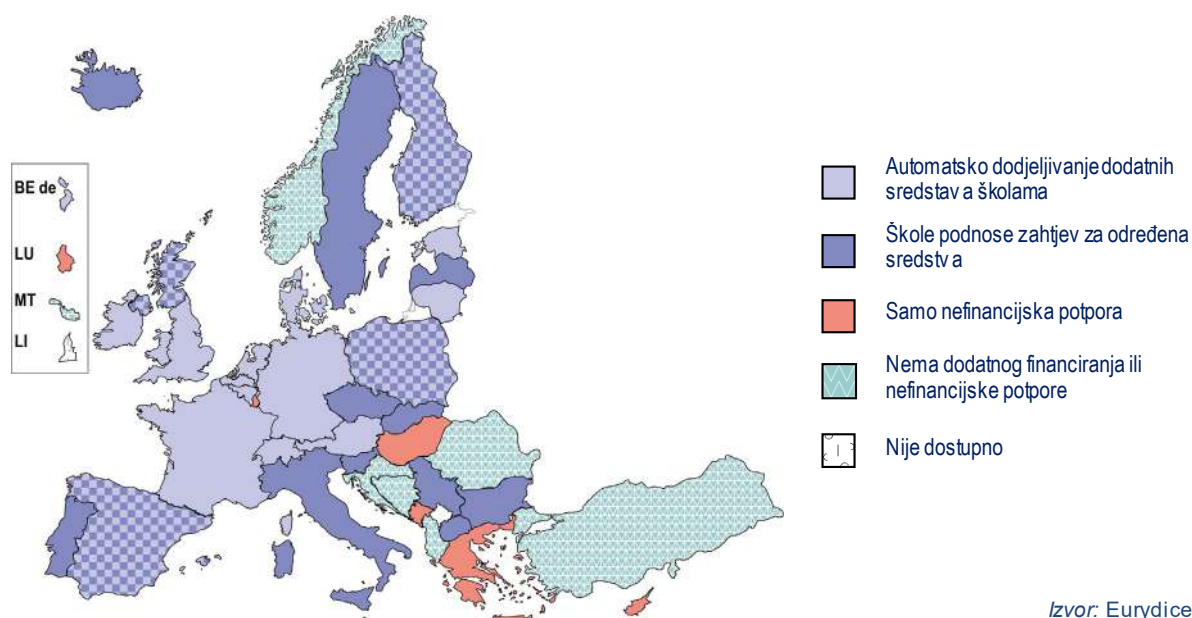
¹²⁰ Vidi i publikaciju Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2016. Strukturi pokazatelji praćenja sustava obrazovanja i osposobljavanja u Europi – 2016. Izvješće Eurydicea o praćenju obrazovanja i osposobljavanja 2016.

da se učinkovitost dodatne potpore može povećati uspostavom ravnoteže između automatski dodijeljenih i namjenskih sredstava. Štoviše, škole moraju imati stupanj autonomije pri određivanju načina na koji se sredstva troše, pod uvjetom da imaju i upravljačke kapacitete i pristup stručnim smjernicama. Također se mora provesti odgovarajuće praćenje i procjena (ibid.).

Slika II. 10.4.A pokazuje da se dodatna sredstva u 30 obrazovnih sustava dodjeljuju školama koje upisuju učenike u nepovoljnom položaju. U pojedinim slučajevima dodatna financijska sredstva kombiniraju se s nefinancijskom potporom, ali u pet sustava (Grčka, Cipar, Luksemburg, Mađarska i Crna Gora) nefinancijska potpora jedina je vrsta dostupne potpore. U sedam sustava (Hrvatska, Malta, Rumunjska, Albanija, Bosna i Hercegovina, Norveška i Turska) država ne pruža ni dodatna sredstva ni nefinancijsku potporu. Kada je riječ o načinu dodjele dodatnih sredstava školama, u 19 sustava sredstva automatski dodjeljuje država, a u 16 sustava škole za njih moraju podnijeti zahtjev. U Španjolskoj, Poljskoj, Finskoj i Ujedinjenoj Kraljevini (Sjeverna Irska i Škotska) upotrebljavaju se obje metode raspodjele dodatnih sredstava.

Slika II.10.4.: Dodatna financijska ili nefinancijska potpora državnih vlasti školama s učenicima u nepovoljnom položaju (ISCED 1 – 3) 2018./2019. godine

II.10.4.A: Sredstva se dodjeljuju automatski/škole podnose zahtjev za određena sredstva



Napomene za pojedine zemlje

Luksemburg – Primjenjuje se samo na razini ISCED 1.

Danska – Primjenjuje se samo na razini ISCED 3.

Španjolska – Sve obuhvaćene autonomne zajednice navode provedbu tih mjera na svim razinama ISCED-a osim zajednica Canarias i Comunidad Valenciana, koje su usredotočene na razine ISCED 1 i 2.

Finska – Primjenjuje se samo na razinama ISCED 1 i 2. Dodatna sredstva koja se automatski dodjeljuju uključena su u državna sredstva za općine.

Švicarska – Primjenjuje se samo na razinama ISCED 1 i 2. Kantonalni propisi se razlikuju.

Dodatna sredstva mogu se dodijeliti svim školama koje polaze učenici u nepovoljnom položaju, neovisno o udjelu učenika u nepovoljnom položaju u ukupnoj učeničkoj populaciji u svakoj školi. Takva sredstva također bi se mogla dodijeliti samo pojedinim školama prema unaprijed utvrđenim kriterijima. Slika II.10.4.B prikazuje da u približno polovici svih sustava (22 sustava) sve škole imaju pravo na financijsku i nefinancijsku potporu te primaju sredstva za svakog učenika u nepovoljnom položaju.

U pojedinim sustavima pri dodjeli dodatne financijske ili nefinancijske potpore obrazovne vlasti primjenjuju nekoliko pokazatelja kako bi utvrdile koji su učenici u nepovoljnom položaju (za nacionalne definicije učenika u nepovoljnom položaju vidi i poglavlje I.3.).

U **francuskoj zajednici u Belgiji** položaj škole na ljestvici socioekonomskog indeksa određuje ima li škola pravo na dodatno osoblje i financiranje. Indeks se sastoji od četiri pokazatelja koji se odnose na obiteljski položaj:

- dohodak po članu obitelji
- obrazovanje
- stopa nezaposlenosti, stopa profesionalne aktivnosti i primanje socijalne pomoći
- zanimanje¹²¹.

U **flamanskoj zajednici u Belgiji** škola dobiva dodatnu potporu i sredstva prema broju učenika koji zadovoljavaju socioekonomske kriterije vezane uz jezik učenika, razinu obrazovanja majke i primitak školske naknade.

U **Nizozemskoj** je središnja vlast uzela u obzir dodatne pokazatelje koji su primijenjeni za definiranje obrazovnih nedostataka u osnovnim školama, a prethodno su bili ograničeni na razinu obrazovanja roditelja. Državni zavod za statistiku od kolovoza 2019. godine pruža informacije o pet pokazatelja: obrazovnoj razini oba roditelja, zemlji podrijetla majke, trajanju boravka majke u Nizozemskoj, prosječnoj razini obrazovanja svih majki u školi te o tome imaju li roditelji ozbiljne dugove¹²².

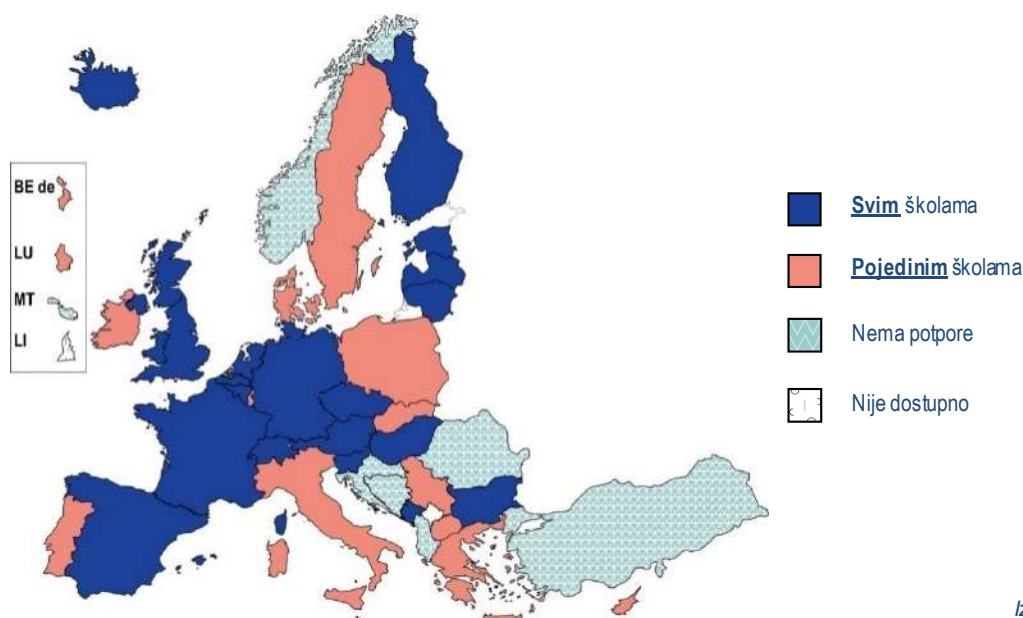
Formula o financiranju škola u **Ujedinjenoj Kraljevini (Engleska)** koja se primjenjuje na obvezatno osnovno i srednjoškolsko obrazovanje sadržava čimbenik siromaštva. Dodatno financiranje (program Pupil Premium) dostupno je školama za svakog učenika koji je imao pravo na besplatne školske obroke u posljednjih šest godina ili je pod skrbništvom lokalnih vlasti. U **Ujedinjenoj Kraljevini (Wales)** bespovratna sredstva za razvoj učenika dodjeljuju se na sličnoj osnovi.

Dodatna financijska ili nefinancijska potpora dodjeljuje se rjeđe (u 13 sustava) samo pojedinim školama prema nacionalno definiranim kriterijima (Slika II. 10.4.B). Ti kriteriji mogu uključivati postizanje praga udjela učenika u nepovoljnom položaju (Irska i Slovačka), upisivanje posebnih kategorija učenika poput etničkih manjina, učenika migrantskog podrijetla ili slabijih učenika (Danska, Grčka, Poljska i Portugal).

Nadalje, dodatna financijska ili nefinancijska potpora češće se raspodjeljuje školama tijekom obvezatnog obrazovanja (razine ISCED 1 i 2), a rjeđe tijekom razine ISCED 3.

¹²¹ https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/34295_024.pdf

¹²² <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voorschoolse-en-vroegschoolse-educatie/financiering-onderwijsachterstanden>

II.10.4.B: Dodatna, financijska ili nefinancijska potpora državnih vlasti svim školama/pojednim školama

Izvor: Eurydice

Napomene za pojedine zemlje**Luksemburg** – Primjenjuje se samo na razini ISCED 1.**Danska** – Primjenjuje se samo na razini ISCED 3.**Španjolska** – Sve obuhvaćene autonomne zajednice navode tu potporu na svim razinama ISCED-a, osim zajednica Canarias i Comunidad Valenciana, koje su usredotočene na razine ISCED 1 i 2.**Finska** – Primjenjuje se samo na razinama ISCED 1 i 2. Dodatna sredstva koja se automatski dodjeljuju uključena su u državna sredstva općinama.**Švicarska** – Primjenjuje se samo na razinama ISCED 1 i 2. Kantonalni propisi se razlikuju.

U većini zemalja politike državnih vlasti o dodatnoj financijskoj ili nefinancijskoj potpori primjenjuju se i na javne i na privatne škole koje financira država. Jedina je prijavljena razlika u Portugalu u kojemu se Program za važna intervencijska obrazovna područja koji financira dodatne nastavne sate, poseban pristup osposobljavanju nastavnika i druge intervencije, odnose samo na javne škole¹²³.

Ovisno o udjelu učenika koji ispunjavaju uvjete, škole imaju dodatan proračun koji omogućava provedbu posebnih mjera potpore. Vrste aktivnosti koje se financiraju dodatnim sredstvima unaprijed određuju državne vlasti ili škole mogu slobodno upotrijebiti sredstva i same odlučivati koje su aktivnosti najprikladnije. U skladu s prethodnom analizom (Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2016.), države navode da se financijska sredstva najčešće primjenjuju za zapošljavanje dodatnih nastavnika, pomoćnika i drugih stručnjaka. Aktivnosti koje financiraju ili pružaju državne vlasti uključuju smanjenje veličine razreda ili produžnu nastavu, jezičnu potporu, aktivnosti i usluge izvan redovite nastave te komunikaciju između doma i škole.

Nefinancijska potpora najčešće je u obliku dodatnih radnih mjesta za nastavnike, pomoćnike u nastavi ili drugo osoblje te pružanje specijalizirane izobrazbe nastavnika.

U **Španjolskoj** su najčešće mjere nefinancijske i postoje u gotovo svim obuhvaćenim autonomnim zajednicama. Uz smanjenje veličine razreda najčešća je praksa zaposliti dodatne nastavnike. Zajednica Cantabria također navodi usluge savjetnika i socijalnih radnika, a zajednica Canarias spominje uporabu usluga nastavnika iz drugih škola i sudjelovanje u izobrazbi nastavnika.

U **Mađarskoj** su sve škole dužne organizirati dodatnu nastavu za učenike u nepovoljnom položaju. Škole imaju pravo na dodatna sredstva kako bi ispunile taj zadatak.

¹²³Škole koje sudjeluju u tom programu nalaze se u ugroženim područjima i uključuju djecu kojoj prijeti socijalna isključenost. Vidi <http://www.dge.mec.pt/teip>

U Nizozemskoj, Portugalu i Ujedinjenoj Kraljevini škole mogu slobodno odlučivati o određenim aktivnostima koje će financirati jer one mogu najbolje razumjeti obrazovne potrebe svojih učenika koji ispunjavaju uvjete, iako mogu dobiti smjernice za to.

U **Ujedinjenoj Kraljevini (Engleska i Wales)** državne obrazovne vlasti pružaju smjernice o prihvatljivim i učinkovitim načinima uporabe sredstava iz programa Pupil Premium i Pupil Deprivation Grant¹²⁴.

U **Ujedinjenoj Kraljevini (Engleska)**, uz objavu svojih planova, škole su dužne izvješćivati o načinu na koji su potrošile dodijeljena sredstva iz prethodne godine i učinku potrošnje. U **Ujedinjenoj Kraljevini (Wales)** škole moraju objaviti svoje planove, a inspektorat vrednuje koliko su učinkovite u poboljšanju ishoda učenika koji ispunjavaju uvjete.

¹²⁴

<https://educationendowmentfoundation.org.uk/evidence-summaries/teaching-learning-toolkit>;
<https://beta.gov.wales/sites/default/files/publications/2018-11/what-can-the-pdg-be-used-to-support.pdf>

II.11. POTPORA UČENICIMA SA SLABIM POSTIGNUĆIMA

Ključne spoznaje

Znanstvena literatura pokazuje kako je veća vjerojatnost da će učenici s niskim socioekonomskim statusom (SES) ostvariti slabe rezultate, ali mjere potpore mogu pomoći tim učenicima da poboljšaju svoje rezultate. Anketa Eurydicea donijela je sljedeće zaključke:

- Većina europskih obrazovnih sustava ima uspostavljene određene mjere potpore za učenike sa slabim postignućima od osnovne škole.
- Iste vrste potpora često se nude u osnovnoškolskom i nižem srednjoškolskom obrazovanju.
- U visokom srednjoškolskom obrazovanju nudi se relativno manje vrsta potpora. Dapače, sve je češća mogućnost učenika da prijeđu u drugi program ili školu.
- Potpora psihologa ili drugih profesionalnih stručnjaka najčešća je vrsta potpore dostupna na svim razinama obrazovanja.
- Oko polovice obrazovnih sustava nudi učenicima individualno poučavanje ili poučavanje u malim skupinama, ali samo trećina u osnovnim i nižim srednjim školama i četvrtina u višim srednjim školama to nudi u svim školama.
- Nije uobičajeno imati nastavnike koji se specijaliziraju za rad s učenicima sa slabim postignućima. U osnovnoškolskom obrazovanju ti su nastavnici dostupni u svim školama u samo 12 obrazovnih sustava. U nižem srednjoškolskom obrazovanju riječ je o 10 sustava, a u višem srednjoškolskom o njih sedam.
- Općenito, državne politike predviđaju iste mjere potpore u općem i strukovnom obrazovanju te javnim školama i privatnim školama koje financira država.
- Prema podacima istraživanja PISA iz 2018. godine, u prosjeku 55 % učenika u dobi od 15 godina polazi školu u kojoj se pružaju dodatni sati jezika nastave.
- Unatoč većoj potrebi učenika slabih postignuća i nepovoljnog položaja (niskog SES-a) za dodatnom potporom u jeziku nastave u većini obrazovnih sustava ti će učenici pohađati školu koja nudi tu potporu u jednakoj mjeri kao i ostali učenici.

Rješavanje problema slabog postignuća jedan je od ciljeva strateškog okvira EU-a za europsku suradnju u obrazovanju i osposobljavanju iz 2009. (ET 2020)¹²⁵. Osobito se predlaže da do „2020. godine udio učenika u dobi od 15 godina koji postižu slabe rezultate u čitanju, matematici i prirodoslovlju bude manji od 15 %” (Vijeće Europe, 2009., str. 7.)¹²⁶.

Učenik sa slabim postignućima ovdje se smatra učenikom koji ne ispunjava očekivanja s obzirom na svoj obrazovni napredak. To se može mjeriti u odnosu na kvantitativnu referentnu vrijednost (odnosno određenu ocjenu ili rezultat ispita) ili kvalitativnu (odnosno postizanje određenih ishoda učenja). Stoga je učenik sa slabim postignućima onaj koji nije ispunio jedan ili više kvantitativnih i/ili kvalitativnih ciljeva.

¹²⁵ Vijeće Europske unije, 2009. Zaključak Vijeća od 12. svibnja 2009. godine o uspostavi strateškog okvira za europsku suradnju u području obrazovanja i osposobljavanja (ET 2020). Bruxelles, 12. svibnja 2009. godine C 119 [pdf] Dostupno na: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EN) (preuzeto 2. ožujka 2020.).

¹²⁶ Ako rano napuštanje školovanja promatramo kao krajnji oblik slabog postignuća, tada je važna i druga referentna vrijednost ET 2020.: „Do 2020. udio osoba koje rano napuštaju obrazovanje i osposobljavanje trebao bi biti manji od 10 %” (Vijeće Europe, 2009., str. 7). Vijeće tumači osobe koje rano napuštaju obrazovanje kao populaciju u dobi između 18 i 24 godine sa samo nižim srednjoškolskim obrazovanjem ili nižom kvalifikacijom koje se više ne obrazuju ili osposobljuju (*ibid.*).

S obzirom na spomenute referentne vrijednosti ET 2020., Eurostat klasificira učenika sa slabim postignućima kao učenika koji je ispod 2. razine (razina osnovnog znanja) na ljestvici istraživanja PISA (Eurostat, 2019.)¹²⁷. No obrazovne vlasti diljem Europe mogu imati vlastite referentne vrijednosti.

Slaba postignuća i pravičnost u obrazovanju međusobno su povezani (vidi poglavlje I.1.). Nije samo normativno pitanje je li takva raspodjela obrazovnog ishoda društveno prihvatljiva ili nije, nego i pitanje neispunjenog potencijala. Učenik koji postiže slabe rezultate ne stječe razinu znanja, vještina i kompetencija koje bi mogao postići da su osobni, obrazovni ili socijalni uvjeti drukčiji. Posljedice niskog postignuća su osobne (npr. učenik može napustiti školu, čime ugrožava vlastite izgleda za posao) i socijalne (npr. ima manje obrazovanih i osposobljenih pojedinaca, čime se smanjuje produktivnost tržišta rada)¹²⁸.

Iako je slabo postignuće u školama samo po sebi problem, neujednačena raspodjela pozitivnih obrazovnih rezultata nije nasumična. Ukratko, veća je vjerojatnost da će pojedini učenici biti lošiji od drugih, a obiteljski položaj igra u tome važnu ulogu.

Considine i Zappala (2002a) razmotrili su dostupne empirijske studije i utvrdili kako je veća vjerojatnost da će učenici iz obitelji niskoga socioekonomskog statusa (SES) imati niže razine pismenosti i matematičke pismenosti, da će rano napustiti školu (vidi također poglavlje II.7.) ili da će se problematično ponašati u školi i imati negativan stav prema njoj, a to su samo neki od problema. Considine i Zappala (2002b) empirijski potvrđuju da su socioekonomske varijable poput obrazovanja roditelja, etničkog podrijetla i vrste stanovanja među pretkazateljima obrazovnog postignuća. OECD (2012.) je nedavno utvrdio kako je dva puta veća vjerojatnost da će učenici u nepovoljnom socioekonomskom položaju ostvariti slaba postignuća, a OECD (2016. i 2019.) ponovo ističe da učenici s visokim socioekonomskim statusom imaju viši rezultat u ispitima PISA od učenika s niskim socioekonomskim statusom (vidi i poglavlje I.1., posebno odjeljak I.2.3.).

Iako postoji zajedničko stajalište u literaturi da učenici u nepovoljnom položaju imaju relativno slabe rezultate u odnosu na njihove vršnjake u povoljnom položaju, i dalje se raspravlja o tome kakav je točan odnos između položaja učenika i uspjeha (Science of Learning, 2018.). Jerrim i dr. (2019.) u literaturi razlikuju tri kategorije u kojima se ispituje odnos roditelja i djeteta te uspjeh u obrazovanju. Prva kategorija razmatra nasljedne veze roditelja i njihove djece. Pojedini znanstvenici (npr. Ayorech i dr., 2017.) tvrde da su uz okružje (npr. osoban i socijalni položaj) važne odrednice obrazovnog postignuća i genetski razlozi. Drugi su, pak, kritični prema genetskim uzrocima. Na primjer, Richardson i Jones (2019.) tvrde da su sve poveznice slabe, neponovljive ili prividne. Druga i treća kategorija u literaturi (učinak nefinancijskih sredstava, npr. stil roditeljstva, čitanje djetetu, pomoć pri pisanju domaće zadaće) te učinak obrazovanja roditelja i financijskih sredstava važnih za pristup knjigama, računalima, privatnim instrukcijama itd., već su razmatrane u poglavlju I.1. Ovdje je korisno istaknuti kako postoji zajedničko stajalište da socioekonomski status učenika utječe na njihove rezultate, iako postoje nesuglasice o tome koji je aspekt njihova socioekonomskog statusa važniji (O'Connell, 2019.).

Osim varijabli na roditeljskoj razini, postoji nekoliko čimbenika koji mogu utjecati na obrazovne ishode učenika u nepovoljnom položaju. Banerjee (2016.) je utvrdio čak 771 relevantnu studiju objavljenu između 2005. i 2014. godine na engleskom jeziku, zbog čega je očito nemoguće ovdje ponuditi detaljan, a kamoli iscrpan pregled¹²⁹. No izbor strateških preporuka koje se temelje na empirijskim studijama

¹²⁷ Budući da se ispiti istraživanja PISA odnose na učenike u dobi od 15 godina, jasno je da se ta definicija ne odnosi na osnovnoškolske učenike.

¹²⁸ O pojedinim prednostima školskog obrazovanja koje nisu povezane s produktivnošću vidi, na primjer, Lechner (2011.).

¹²⁹ Detaljniji pregled literature može se pronaći, primjerice, u Bøg i dr. (2014.).

upućuje na to da intervencije na razini škola i razreda mogu ublažiti učinak socioekonomskog položaja i stoga rezultirati pravednijim ishodom obrazovanja.

Počevši od čimbenika na razini škola, OECD (2012.) preporučuje jačanje i podupiranje vodstva škole nudeći stručno usavršavanje i potporu dosadašnjim ravnateljima škola te odgovarajuće poticaje za privlačenje i zadržavanje dobrih ravnatelja. Kako je objašnjeno u poglavlju II.10., poticaji su važni i za privlačenje i zadržavanje visokokvalitetnih nastavnika s obzirom na to da velika fluktuacija nastavnika može biti problem u školama s velikim brojem učenika u nepovoljnom položaju (vidi i Dietrichson i dr., 2017.). Nadalje, OECD (ibid.) preporučuje i promicanje poticajnoga školskog ozračja i kulture velikih očekivanja te učenje usmjereno prema učenicima i primjenu dijagnostičkih i nadzornih alata na razini učenika i škola.

Slično tomu, izvješće koje je naručio Odjel za obrazovanje Ujedinjene Kraljevine (Cullen i dr., 2018.) također se zalaže za snažno vodstvo u školi. Usto, u izvješću se predlaže neprekidno praćenje i usmjerenost na potrebe učenika u nepovoljnom položaju. Strateške inicijative trebale bi biti usmjerene prema dodatnim obrazovnim aktivnostima (npr. omogućavanje mentorstva i tečaja za učenike, pomoć pri učenju i poticanje na sudjelovanje u školskim aktivnostima), kulturnom obogaćivanju, osobnom razvoju i uklanjanju pojedinih financijskih prepreka (npr. plaćanje troškova učenika za školska putovanja, dodatne knjige i sveučilišne prijamne ispite).

S druge strane, Ratan i dr. (2015.) predlažu usmjeravanje pozornosti prema psihologiji učenika za svrhu promicanja učenja i osjećaja pripadnosti među učenicima u nepovoljnom položaju. Promicanje učenja odnosi se na vjerovanje da se inteligencija razvija tijekom vremena, a osjećaj pripadnosti se odnosi na vjerovanje da učenici u nepovoljnom položaju također pripadaju obrazovnom području. Isto tako, Polirstok (2017.) ističe korisnost poticanja mentalnog sklopa rasta koji se odnosi na spremnost da se suoči s obrazovnim izazovima i vjeruje u sebe. Lemberger i dr. (2018.) ne zalažu se za određeni mentalni sklop učenika, nego za prisutnost savjetnika u školi jer emocionalna dobrobit učenika može povoljno utjecati na obrazovne rezultate.

Darling-Hammond (2013.) relativno je kritična prema preporukama koje umanjuju važnost tradicionalnijih mjera poput povećanja javnog financiranja i desegregacije učenika. Kako kaže, „bez primjerenog i pravednog financiranja može se ostvariti mali napredak u pružanju obrazovnih sredstava potrebnih za rješavanje tih nejednakosti” (Darling-Hammond, 2013., str. 91). Dodatna sredstva, nastavlja ona, omogućavaju stjecanje i zadržavanje bolje kvalificiranih nastavnika, manje škole, vrijeme za planiranje i sustav potpore za učenike.

Nalazi Lee-St. Johna i dr. (2018.), Dietrichson i dr. (2017.), Santibañez i Fagioli (2016), Motiejunaite i dr. (2013.) i Henry i dr. (2010.) potkrepljuju Darling-Hammondovu pretpostavku da sustavi potpore za učenike mogu pomoći učenicima u nepovoljnom položaju. Konkretno, Dietrichson i dr. (2017.) pronašli su statistički značajne pozitivne učinke poučavanja, povratnih informacija i praćenja napretka te suradničkog učenja. Lavy (2015.) smatra kako je produktivnost broja nastavnih sati veća među učenicima niskoga socioekonomskog statusa, što znači da povećanje broja nastavnih sati za te učenike može unaprijediti pravičnost. Lee-St. John i dr. (2018.) navode da individualno prilagođena potpora za učenika smanjuje vjerojatnost ranog napuštanja školovanja. Santibañez i Fagioli (2016.) ističu da prakse na razini razreda mogu poboljšati učenje učenika u nepovoljnom položaju. Motiejunaite i dr. (2013.) tvrde da je ciljana potpora za učenike u obliku specijaliziranih nastavnika važna mjera kao i postojanje propisa na središnjoj razini. Naposljetku, Henry i dr. (2010.) smatraju kako dodatna sredstva za školske okruge u nepovoljnom položaju pomažu u unaprijeđenju uspješnosti ne samo učenika u nepovoljnom položaju, nego i svih učenika.

Ukratko, dosadašnja literatura predlaže mnoge različite mjere koje potencijalno mogu pomoći učenicima u nepovoljnom položaju da poboljšaju svoj uspjeh u školi. Podaci koje smo prikupili odnose se na mjere potpore koje su namijenjene izravno učenicima. Umjesto da se opseg ograniči samo na učenike u nepovoljnom socioekonomskom položaju, u poglavlju se upozorava na mjere potpore namijenjene učenicima koji općenito postižu slabe rezultate, što uključuje učenike u nepovoljnom položaju kojima je pomoć uglavnom potrebna. U prvom od sljedećih poglavlja razmatraju se državne potpore za učenike prema obrazovnoj razini, a u drugom se odjeljku iznose rezultati istraživanja PISA 2018. o potpori koju učenici zaista primaju.

II.11.1. Mjere politike za potporu učenicima sa slabim postignućima

Pismenost i matematička pismenost ključni su aspekti obrazovanja, a ispitani su i u međunarodnim istraživanjima vrednovanja uspjeha učenika poput istraživanja PISA, PIRLS i TIMSS. Zato je istraživanje Eurydicea usmjereno prema vrstama potpore koje mogu pomoći učenicima da poboljšaju svoje rezultate u ta dva predmetna područja. Razmatrane mjere potpore nisu iscrpne. Među njima su i državne mjere koje su ponajprije namijenjene potpori za učenike, a u literaturi su istaknute kao osobito obećavajuće s obzirom na poboljšanje rezultata učenika. To uključuje potporu:

- nastavnika specijaliziranih za rad s učenicima sa slabim rezultatima iz matematike ili čitanja
- psihologa, govornih i jezičnih terapeuta, socijalnih radnika ili drugih stručnjaka
- koja obuhvaća individualno poučavanje ili poučavanje u malim skupinama.

Razlika između individualnih poučavanja i poučavanja u malim skupinama je u tome nude li se *tijekom* nastave ili *izvan* uobičajene nastave. U ovom drugom slučaju učenik ostaje dulje u školi i vjerojatno će dobiti dodatne sate, a ne samo alternativnu nastavu. Prikazuju se i drugi mogući načini rješavanja problema učenika sa slabim postignućima, odnosno njihovo razvrstavanje u drugu skupinu, razred, program ili čak školu. Naposljetku, ispitanici u anketi Eurydicea imali su mogućnost navesti je li potpora dostupna u svim školama ili samo u pojedinima.

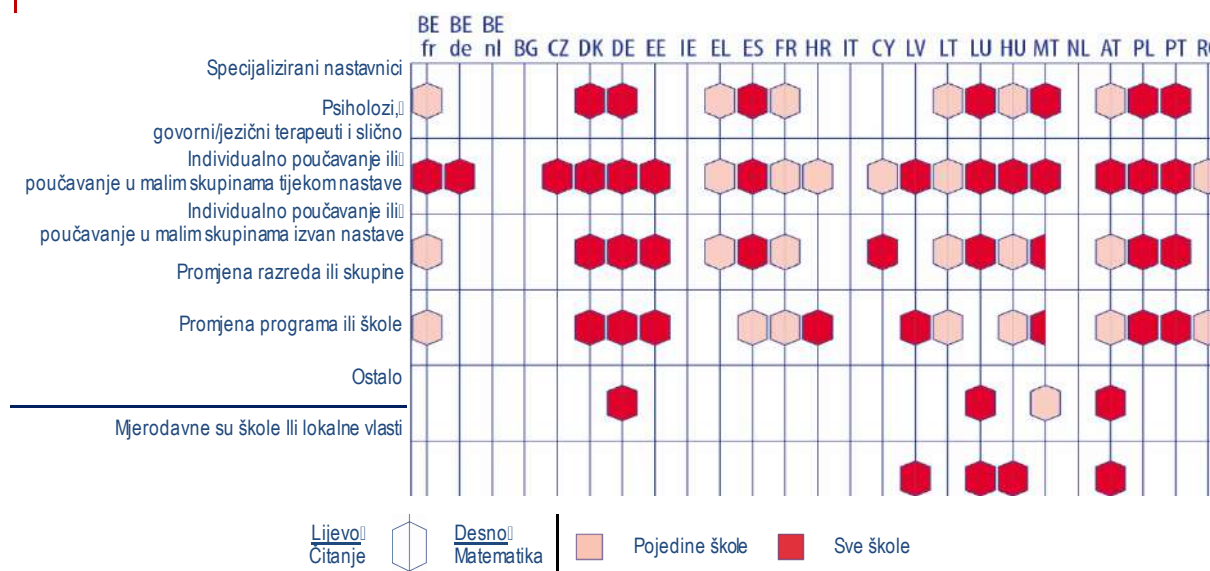
Budući da se kognitivne sposobnosti učenika i školski kurikulumi mijenjaju kako učenici odrastaju, pretpostavljalo se da će obrazovne vlasti nuditi različite vrste potpore za učenike ovisno o razini obrazovanja. Stoga se podaci za svaku razinu ISCED-a prikazuju odvojeno. No kao što rezultati pokazuju, malo je stvarnih razlika među obrazovnim razinama.

Razmatrajući ponajprije osnovnoškolsko obrazovanje, slika II.11.1. omogućuje čitatelju da vidi koji obrazovni sustavi nude jednu, nekoliko ili više vrsta potpore za osnovnoškolske učenike sa slabim postignućima. Sve zemlje (s državnim politikama) nude određenu vrstu potpore, a većina ima i portfelj mjera. Nekoliko obrazovnih sustava pruža samo jednu ili dvije vrste potpore, osobito ako se uzmu u obzir mjere potpore koje se nalaze u *svim* školama. Naravno, širi spektar mjera potpore ne znači nužno i bolju ili učinkovitiju potporu. Jednako tako, manje vrsta potpora ne znači nužno i slabiju potporu. Važno je pitanje imaju li učenici pristup najprikladnijem obliku potpore koji bi pomogao unaprijediti razinu njihovih postignuća.

Potporu učenicima sa slabim rezultatima iz matematike i čitalačke pismenosti u osnovnoškolskom obrazovanju najčešće pružaju psiholozi i/ili drugi stručnjaci za stručnu potporu, poput socijalnih radnika ili govornih i jezičnih terapeuta (vidi sliku II.11.1.). Gotovo svi obrazovni sustavi s državnim politikama pružaju takvu potporu ili u svim školama (francuska i njemačka zajednica u Belgiji te Češka, Danska, Njemačka, Estonija, Španjolska, Letonija, Luksemburg, Mađarska, Malta, Austrija, Poljska, Portugal, Slovenija, Slovačka, Finska, Albanija, Bosna i Hercegovina, Švicarska, Island i Srbija) ili samo u pojedinim školama (Grčka, Francuska, Hrvatska, Cipar, Litva, Rumunjska, Ujedinjena Kraljevina –

Škotska i Crna Gora). Zemlje u kojima takva vrsta potpore nije dostupna su Sjeverna Makedonija, Norveška i Turska. U pojedinim zemljama potpora ovisi o ispunjavanju određenih kriterija. Na primjer, u Grčkoj dostupnost bilo koje vrste potpore u školama ovisi o prisutnosti ranjivih skupina, poput izbjeglica u učeničkoj populaciji, a škola mora podnijeti zahtjev za potporu. I u Francuskoj potpora učenicima sa slabim postignućima ovisi o ispunjavanju određenih kriterija, poput razine uspjeha učenika, socijalnih obilježja učenika i lokacije škole.

Slika II.11.1.: Potpora za učenike sa slabim rezultatima iz matematike i čitanja (ISCED 1) 2018./2019. godine



Izvor: Eurydice

Napomene za pojedine zemlje

Španjolska – Autonomne zajednice Extremadura, Aragona, Navarra, Ceuta, Cantabria i Canarias imaju dodatne mjere potpore učenika sa slabim rezultatima. Primjerice, zajednica Comunidad Foral de Navarra razvija suradničke strategije učenja i vršnjačku potporu u školama.

Norveška – Lokalne vlasti su mjerodavne za potporu za učenike, ali središnje vlasti pružaju dijagnostičke ispite za čitanje (od prvog do trećeg razreda) i matematiku (od prvog do trećeg razreda, ali za prvi i treći razred ispitje izborni).

Druga najčešća vrsta potpore za učenike je ponuda individualnog poučavanja ili poučavanja u malim skupinama. To, međutim, ne znači da ga većina obrazovnih sustava nudi. Kao što slika II.11.1. prikazuje, samo polovica obrazovnih sustava pruža individualno poučavanje ili poučavanje u malim skupinama, a samo 15 sustava ih nudi u svim školama. Važno je napomenuti da se, uz iznimku Malte, poučava i čitanje i matematika¹³⁰. To je dio općeg obrasca za sve vrste potpore, uključujući premještanje učenika u drugi razred, skupinu, program ili čak školu. Drugim riječima, u svim obrazovnim sustavima osim malteškoga, ondje gdje je dostupna potpora učenicima, ona se nudi za oba predmeta.

Čini se kako većina obrazovnih sustava koji poučavaju učenike sa slabim postignućima to čini i tijekom uobičajene nastave i izvan nje. Pažljivijim razmatranjem slike II.11.1. vidljivo je, međutim, da je poučavanje izvan uobičajene nastave često dostupno samo u pojedinim školama. U 16 obrazovnih sustava sve škole nude takvu vrstu potpore tijekom nastave, a u 11 sustava izvan nastave. Tako se čini da Španjolska, Litva i Finska nude oboje, ali je poučavanje izvan uobičajene nastave dostupno samo u pojedinim školama. Jedine zemlje koje pružaju individualno poučavanje ili poučavanje u malim skupinama, ali izvan uobičajene nastave su Hrvatska, Letonija i Bosna i Hercegovina.

Potpore nastavnika specijaliziranih za rad s učenicima sa slabim postignućima relativno je manje česta. Ukupno 19 obrazovnih sustava zapošljava takve nastavnike, a dostupni su u svim školama u samo 12

¹³⁰ Malta nudi specijalizirane nastavnike i ostalu specijaliziranu potporu i za matematiku i za čitanje, ali i potporu povezanu samo s promicanjem pismenosti (npr. čitanje priča djeci i program aktivnosti čitanja i pisanja vezanih uz nogomet).

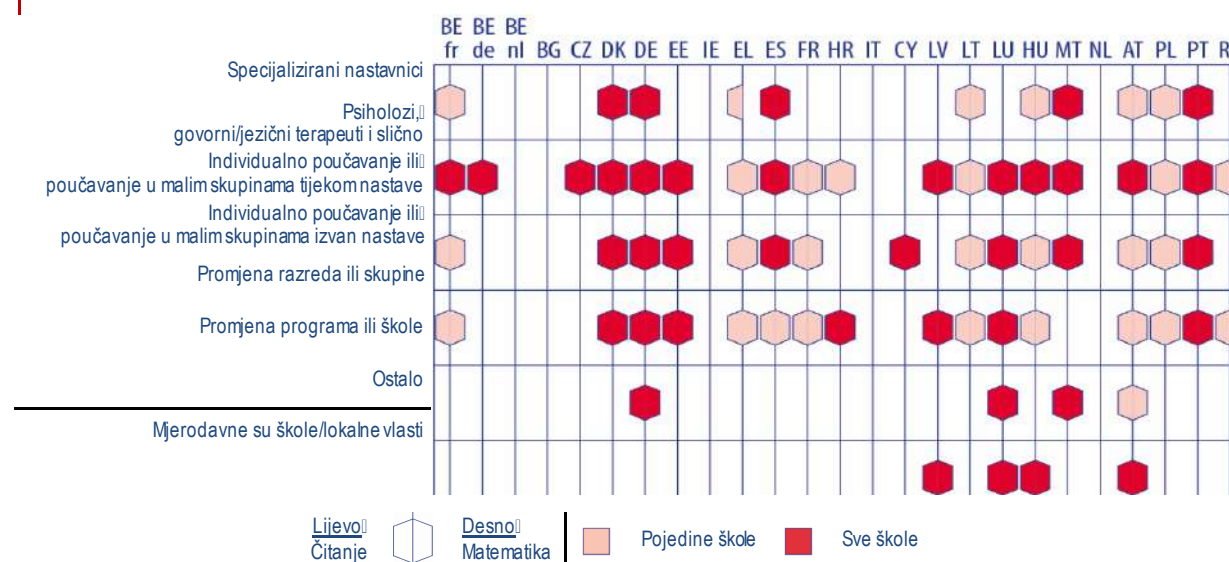
sustava (vidi sliku II.11.1.). Razlozi zbog kojih su dostupni samo u određenim školama se razlikuju. Navodimo sljedeće primjere.

U **Mađarskoj** je dostupnost nastavnika specijaliziranih za rad s učenicima sa slabim postignućima i učenicima u nepovoljnom položaju dio projekta koji obuhvaća otprilike 300 osnovnih i srednjih škola. Za sudjelovanje u ovom projektu mogu se prijaviti škole koje zadovoljavaju određene kriterije (visoka ocjena na indeksu segregacije, mnogo učenika u nepovoljnom položaju ili onih sa slabim rezultatima itd.)¹³¹.

U **Poljskoj** propisi na središnjoj razini vrlo široko definiraju učenike s posebnim potrebama, uključujući i pojedine vrste učenika sa slabim postignućima (npr. zbog neuspjeha u školi ili siromašne obitelji)¹³². O pružanju potpore takvim učenicima odlučuju ravnatelji, koji su dužni uvrstiti nastavne sate za takvu potporu u ukupnu satnicu za predmetnu školu u predmetnoj školskoj godini. Ravnatelji uzimaju u obzir sve potrebe učenika vezane uz obrazovanje i razvoj prema uputama nastavnika te mišljenjima i izjavama savjetodavnih centara.

Drugi način rada s učenicima sa slabim rezultatima je da ih se premjesti u drugu skupinu, razred, program ili školu. Zanimljivo je da samo nekoliko obrazovnih sustava pruža tu mogućnost. Njemačka, Luksemburg, Austrija i Srbija dopuštaju školama premještanje učenika iz jedne skupine ili razreda u drugu u osnovnim školama, a Malta to dopušta samo u pojedinim školama (vidi sliku II.11.1.)¹³³. Neki obrazovni sustavi omogućavaju učenicima sa slabim postignućima da čak promijene program ili školu. Tako je u Letoniji, Luksemburgu, Mađarskoj, Austriji i Srbiji. Nijedan obrazovni sustav ne nudi, međutim, premještaj unutar iste škole ili u drugu školu kao jedini oblik potpore za učenike.

Slika II.11.2.: Potpora za učenike sa slabim rezultatima iz matematike i čitanja (ISCED 2) 2018./2019. godine



Izvor: Eurydice

Napomene za pojedine zemlje

Španjolska – Autonomne zajednice Extremadura, Aragona, Navarra, Ceuta, Cantabria i Canarias imaju dodatne mjere potpore učenika sa slabim rezultatima. Na primjer, zajednica Comunidad Foral de Navarra razvija suradničke strategije učenja i vršnjačku potporu koja će se primijeniti u školama. U Cantabriji se u školama pružaju posebne skupine za jačanje IKT-a i zajedničko poučavanje (potpora nastavnicima u razredu, osobito govornih terapeuta i nastavnika terapijske pedagogije).

Švedska – Sve škole obvezatne su pružiti potporu učenicima kojima je to potrebno, ali o konkretnom akcijskom planu odlučuje ravnatelj škole.

¹³¹ <https://www.oktatas.hu/koznevel-es/projektek/efop315> i www.palyazat.gov.hu/efop-315-16-a-tanuli-lemorzsol-dssal-veszlyeztetett-intzmnyek-tmogatasa#. Metodologija indeksa segregacije opisana je ovdje <http://www.econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1407.pdf>.

¹³² www.portaloswiatowy.pl/ksztalcenie-i-wychowanie/rozporzadzenie-ministra-edukacji-narodowej-z-dnia-9-sierpnia-2017-r.-w-sprawie-zasad-organizacji-i-udzielania-pomocy-psychologiczno-pedagogicznej-w-publicznych-przedszkolach-szkolach-i-placowkach-dz.u.-z-2017-r.-poz.-1591-14529.html.

¹³³ Dvogodišnji ciklusi učenja u Luksemburgu omogućavaju učenicima da napreduju vlastitom brzinom, nudeći im mogućnosti učenja koje najbolje odgovaraju njihovim potrebama.

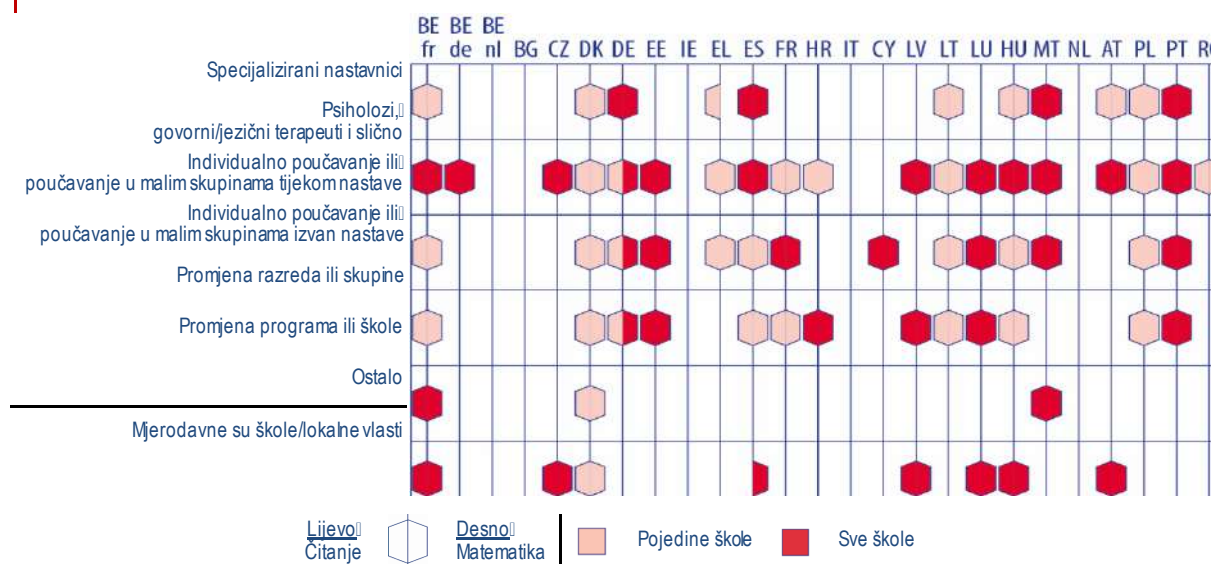
Zanimljivo je da gotovo svi ovdje obuhvaćeni europski obrazovni sustavi već na osnovnoškolskoj razini imaju određeni oblik potpore za učenike sa slabim postignućima. Važno je rano pružiti potporu jer svaki nedostatak u znanju učenika s vremenom raste ako se ništa ne učini kako bi se riješio. Jednako je zanimljivo da se model potpore ne mijenja u srednjoškolskom obrazovanju. Slike II.11.2. i II.11.3. gotovo su istovjetne slici II.11.1., što upućuje na to da su vrste potpore dostupne na razini ISCED 1, više ili manje, također dostupne na razinama ISCED 2 i 3.

Kako bi se čitatelju pomoglo prepoznati glavne razlike između potpore učenicima sa slabim postignućima koje se nude na osnovnoškolskoj razini (vidi sliku II.11.1.) i nižoj srednjoškolskoj razini (vidi sliku II.11.2.), one su sažete u nastavku.

Na nižoj srednjoškolskoj razini:

- Grčka također ima specijalizirane nastavnike za matematiku u pojedinim školama.
- Francuska prestaje pružati usluge specijaliziranih nastavnika.
- Luksemburg također prestaje pružati usluge specijaliziranih nastavnika, ali počinje nuditi individualno poučavanje ili poučavanje u malim skupinama izvan nastave.
- Malta nudi individualno poučavanje ili poučavanje u malim skupinama iz matematike tijekom nastave, ali prestaje nuditi takvo poučavanje čitanja izvan nastave, a mogućnost promjene razreda ili skupine dostupna je svima na razini ISCED 2.
- Austrija nudi i mogućnost promjene razreda ili skupine na razini ISCED 2 u svim školama.
- u Slovačkoj učenici mogu promijeniti program ili školu u određenim okolnostima, ali to nije dopušteno na razini ISCED 1.

Slika II.11.3.: Potpora za učenike sa slabim rezultatima iz matematike i čitanja (ISCED 3) 2018./2019. godine



Izvor: Eurydice

Napomene za pojedine zemlje (slika II.11.3.)

Španjolska – Autonomne zajednice Extremadura, Aragona, Navarra, Ceuta, Cantabria i Canarias (samo za matematiku) imaju dodatne mjere potpore učenika sa slabim rezultatima. Na primjer, zajednica Extremadura nudi izvannastavni program koji nastoji povećati razinu obrazovnog postignuća učenika te umanjiti čimbenike koji mogu pridonijeti neuspjehu u školi među učenicima u nepovoljnom položaju. Također nudi još jedan program tijekom nastave koji nastoji poticati popratne obrazovne aktivnosti za učenike s poteškoćama u učenju i slabim rezultatima povezanim slošim komunikacijskim vještinama. Zajednica Aragon nudi izvannastavni program za poučavanje učenika tehnikama učenja.

Švedska – Sve škole obvezatne su pružiti potporu učenicima kojima je to potrebno, ali o konkretnom akcijskom planu odlučuje ravnatelj škole.

Općenito, čini se da je manje vrsta potpore dostupno učenicima sa slabim postignućima u višem srednjoškolskom obrazovanju u usporedbi s nižim srednjoškolskim i osnovnoškolskim obrazovanjem. Uzimajući u obzir samo potporu koja je dostupna u svim školama, pružanje usluga psihologa ili drugih stručnjaka specijalista najčešća je vrsta potpore. Dvanaest je obrazovnih sustava koji pružaju pomoć specijaliziranih nastavnika na razini ISCED 1, na razini ISCED 2 ih je 20, a na razini ISCED 3 sedam. Slično tomu, individualno poučavanje ili poučavanje u malim skupinama tijekom nastave nudi 15 obrazovnih sustava na razini ISCED 1, 14 na razini ISCED 2 i 10 na razini ISCED 3. Naposljetku, postoji još jedna važna razlika na višoj srednjoškolskoj razini koju vrijedi istaknuti. Mogućnost premještaja u drugi program ili školu češća je na toj razini (osam sustava) nego na osnovnoškolskoj ili nižoj srednjoškolskoj razini (pet sustava na objema razinama).

Nema razlika u propisima državnih vlasti između općih i strukovnih škola za potporu učenicima sa slabim postignućima. Učenici sa slabim postignućima u obje vrste škola imaju pravo na jednaku vrstu potpore. Slično tomu, ima samo nekoliko razlika između javnih škola i privatnih škola koje financira država. U nekoliko zemalja (Letonija, Poljska i Slovenija) privatne škole koje financira država mogu samostalno odlučivati o mjerama potpore koje žele prihvatiti¹³⁴.

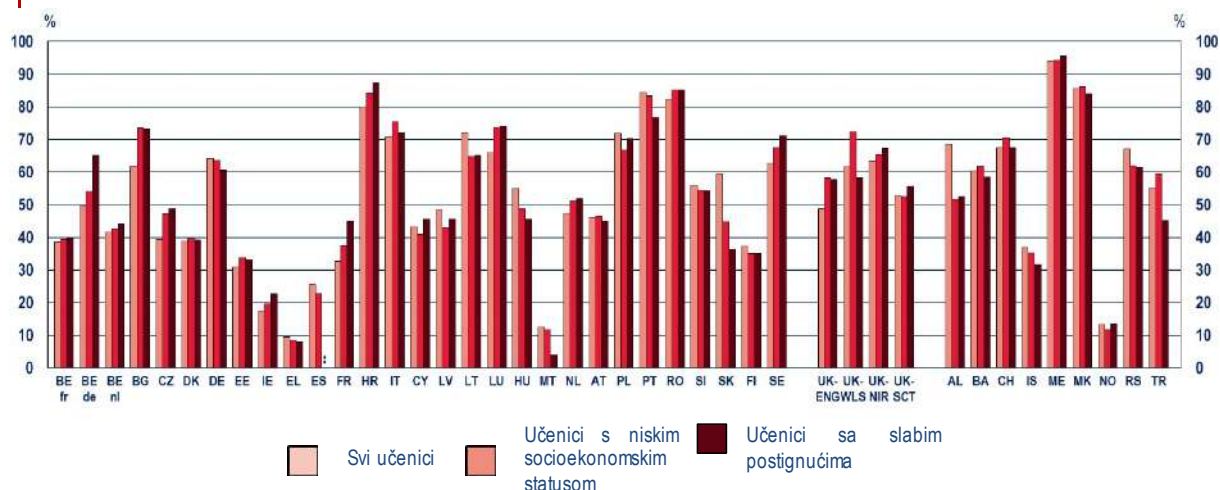
II.11.2. Stvarna potpora za učenike sa slabim postignućima

Do sada su se analizirale mjere potpore za učenike sa slabim postignućima koje se navode u propisima i preporukama državnih vlasti. Kako pokazuju slike od II.11.1. do II.11.3., većina obrazovnih sustava ima uspostavljene mjere potpore poput nastavnika specijaliziranih za rad s učenicima sa slabim postignućima te premještaja učenika u primjerenije razrede, skupine ili škole. Najnoviji podaci istraživanja PISA (OECD, 2019e) omogućavaju nam da uočimo koliko učenika stvarno ima koristi od tih mjera potpore, iako dostupni podaci nisu izravno usporedivi s prethodno navedenim informacijama o politikama na najvišoj razini. Stoga podaci istraživanja PISA prikazani u nastavku nisu namijenjeni potkrjepljivanju nalaza politika, nego obogaćivanju naše slike o potpori koju dobivaju učenici sa slabim postignućima i niskim socioekonomskim statusom.

Slika II.11.4. u nastavku prikazuje postotak učenika u dobi od 15 godina koji pohađaju školu koja nudi dodatne sate jezika nastave, odnosno dodatne sate uz redoviti kurikulum, a ne sate drugih (stranih) jezika. Zajedno s nalazima prikazanim na slici II.11.5., ti se podaci mogu upotrijebiti kao zamjenska vrijednost za stupanj ponuđene potpore za učenike, barem kada je riječ o pomoći pri učenju jezika nastave.

¹³⁴ U Španjolskoj obično nema razlika, ali pojedine autonomne zajednice mogu imati programe potpore koji se provode samo u javnim školama.

Slika II.11.4.: Postotak učenika u dobi od 15 godina koji pohađaju školu koja nudi dodatne sate jezika nastave tijekom nastave prema socioekonomskom statusu i razini postignuća 2018. godine



	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL
Sve	38,5	49,7	41,6	61,9	39,4	38,9	64,1	30,9	17,2	9,6	25,5	32,6	80,0	70,7	43,3	48,6	72,2	66,0	54,9	12,4	47,2
Nizak socioekonomski status	39,4	54,0	42,7	73,4	47,1	39,5	63,4	33,8	19,7	8,5	22,6	37,4	84,1	75,4	41,0	42,9	64,8	73,5	48,7	11,7	51,1
Slaba postignuća	39,9	65,0	44,2	73,3	48,8	39,2	60,6	33,2	22,6	7,9	:	44,9	87,4	72,2	45,6	45,7	65,1	74,2	45,7	4,0	52,0
	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	AL	BA	CH	IS	ME	MK	NO	RS	TR
Sve	46,1	71,9	84,3	82,3	55,9	59,4	37,3	62,8	48,7	61,7	63,3	52,7	68,5	60,5	67,5	36,8	94,1	85,4	13,3	67,1	55,3
Nizak socioekonomski status	46,6	66,8	83,3	85,1	54,6	44,8	35,1	67,4	58,2	72,2	65,4	52,3	51,8	61,8	70,6	35,2	94,3	86,2	11,8	62,0	59,5
Slaba postignuća	45,0	70,3	76,6	85,2	54,4	36,5	35,0	71,2	57,7	58,2	67,3	55,7	52,4	58,6	67,5	31,7	95,6	83,9	13,5	61,4	45,2

Izvor: OECD, baza podataka PISA 2018. g.

Objašnjenje

Podaci su dobiveni iz varijable istraživanja PISA 2018. „Nudi li vaša škola dodatne sate <jezika ispitivanja>?” i temelje se na odgovorima ravnatelja škola. Analiza je bila ograničena na škole s „modalnom razinom ISCED-a“ za učenike u dobi od 15 godina. Za detaljnije objašnjenje vidi napomene uz sliku II.6.7. Kategorija „Svi učenici” odnosi se na ukupan postotak učenika koji pohađaju školu u kojoj se nude dodatni sati jezika. Kategorija „Učenici s niskim socioekonomskim statusom” odnosi se na postotak učenika iz obitelji niskoga socioekonomskog statusa (u 25. postotniku socioekonomskog statusa) koji pohađaju takve škole. Kategorija „Učenici sa slabim postignućima” odnosi se na postotak učenika u 10. postotniku postignuća učenika koji pohađaju takve škole. Podebljane brojčane vrijednosti pokazuju razliku između „svih učenika” i „učenika s niskim socioekonomskim statusom” ili „učenika sa slabim postignućima” koja je statistički značajna na razini od 5 %.

Napomena za pojedinu zemlju

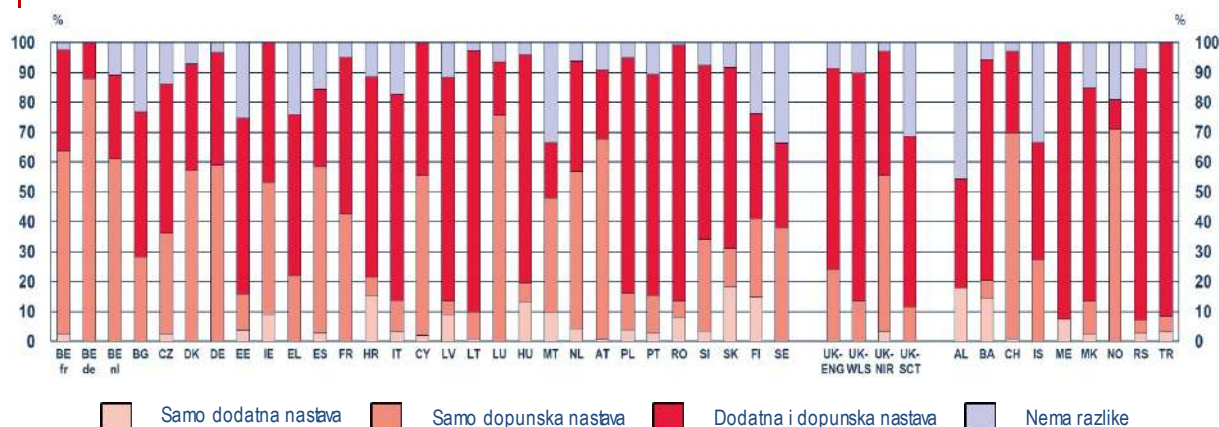
Španjolska – Zbog nedostatka podataka o prihvatljivim vrijednostima za čitanje nije bilo moguće izračunati vrijednosti za učenike sa slabim postignućima. Vidi i napomenu za Španjolsku uz sliku I.2.3.

Istraživanje PISA 2018. otkriva da, iako sve zemlje nude dodatne sate jezika nastave, postoji velika razlika među obrazovnim sustavima u broju učenika koji pohađaju škole u kojima se takvi sati nude. U pojedinim obrazovnim sustavima manjina srednjoškolaca pohađa takve škole, a u drugima gotovo svi. Slika II.11.4. pokazuje da u Grčkoj, Malti i Norveškoj samo otprilike 10 % srednjoškolaca pohađa škole koje nude dodatne sate jezika. Suprotno tomu, u Hrvatskoj, Portugalu, Rumunjskoj, Crnoj Gori i Sjevernoj Makedoniji stopa je 80 % ili više. Budući da se preostali obrazovni sustavi nalaze između te dvije krajnosti, prosječna stopa iznosi 55 %¹³⁵. Drugim riječima, u prosjeku jedan od dva učenika u dobi od 15 godina u Europi polazi školu koja nudi dodatne sate jezika nastave.

¹³⁵ Sve prosječne vrijednosti u ovom odjeljku odnose se na središnju vrijednost osim ako nije drukčije navedeno.

Slika II.11.5. pokazuje da su u većini slučajeva u kojima su omogućeni dodatni sati jezika nastave oni namijenjeni samo za popravne svrhe (dopunska nastava) ili je riječ o dodatnoj nastavi i satima učenja jezika za svrhu njegova obogaćivanja (dodatna nastava). U prosjeku samo 3 % učenika u dobi od 15 godina pohađa srednje škole u kojima su dodatni sati jezika nastave namijenjeni samo obogaćivanju jezika. Čak 27 % učenika pohađa škole u kojima je dodatna nastava jezika namijenjena samo kao potpora učenicima sa slabim postignućima. U 14 obrazovnih sustava (Belgija, Danska, Njemačka, Španjolska, Cipar, Luksemburg, Nizozemska, Austrija, Poljska, Ujedinjena Kraljevina – Škotska, Island i Srbija) više od polovice učenika u dobi od 15 godina pohađa takve škole. No u većini obrazovnih sustava u kojima se nude dodatni sati jezika nastave postoji i dopunska i dodatna nastava jezika. Više od polovice (središnja vrijednost je 51 %) učenika u dobi od 15 godina pohađa takvu školu. Točnije, u gotovo polovici obrazovnih sustava Europe u kojima se nude dodatni sati jezika više od 50 % učenika u dobi od 15 godina pohađa škole koje nude i dopunsku i dodatnu nastavu. U pojedinim slučajevima stopa učenika premašuje 70 % (Letonija, Litva, Mađarska, Portugal, Rumunjska, Slovenija, Ujedinjena Kraljevina – Sjeverna Irska, Švicarska, Sjeverna Makedonija, Norveška i Turska). Naposljetku, u svima osim u četiri obrazovna sustava (njemačka zajednica u Belgiji te Irska, Cipar i Sjeverna Makedonija) postoje škole u kojima nema razlike između dodatne i dopunske nastave jezika, ali ih pohađa samo manjina (u prosjeku 9 %) učenika u dobi od 15 godina¹³⁶.

Slika II.11.5.: Svrha dodatnih sati jezika nastave (ako postoji), raspodjela učeničke populacije u dobi od 15 godina (%)2018. godine



	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL
Samo dodatna nastava	2,5	0,0	0,0	0,0	2,6	0,0	0,0	3,7	9,2	0,0	3,0	0,0	15,5	3,1	2,0	9,0	0,6	0,0	13,2	9,7	4,3
Samo dopunska nastava	61,2	87,9	61,1	28,1	33,6	57,1	58,9	12,1	44,1	22,0	55,2	42,7	5,9	10,5	53,4	4,4	9,3	75,7	6,3	38,3	52,7
Dodatna i dopunska nastava	33,9	12,1	28,1	48,9	49,9	35,6	37,9	58,8	46,7	54,0	26,1	52,4	67,2	69,1	44,6	74,9	87,4	17,9	76,4	18,5	36,7
Nema razlike	2,4	0,0	10,8	23,0	13,9	7,2	3,2	25,3	0,0	24,0	15,7	5,0	11,4	17,3	0,0	11,7	2,7	6,4	4,1	33,6	6,3
	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	AL	BA	CH	IS	ME	MK	NO	RS	TR
Samo dodatna nastava	0,6	4,0	2,7	8,1	3,3	18,3	14,9	0,0	0,0	0,0	3,2	0,0	17,9	14,4	0,9	0,0	7,4	2,3	0,0	2,7	3,2
Samo dopunska nastava	67,1	12,2	12,8	5,4	30,9	12,8	26,1	38,1	24,0	13,3	52,3	11,5	0,0	6,0	68,9	27,5	0,0	11,1	71,0	4,6	5,3
Dodatna i dopunska nastava	22,9	78,7	73,8	85,6	58,0	60,5	35,2	28,2	67,6	76,4	41,6	57,3	36,4	73,8	27,4	39,0	92,6	71,3	10,0	84,0	91,5
Nema razlike	9,3	5,2	10,6	0,8	7,7	8,4	23,8	33,7	8,4	10,2	3,0	31,2	45,7	5,7	2,9	33,6	0,0	15,3	19,1	8,7	0

Izvor: OECD, baza podataka PISA 2018. g.

¹³⁶ Pet obrazovnih sustava uzme li se u obzir i Slovenija u kojoj samo 0,8 % učenika pohađa škole u kojima nema razlike u svrsi dodatnih sati jezika nastave.

Objašnjenje

Podaci su dobiveni iz varijable istraživanja PISA 2018. „Koja je svrha tih dodatnih sati <jezika ispitivanja>?” i temelje se na odgovorima ravnatelja škola. Postoji se odnose samo na učenike koji pohađaju škole u kojima se održavaju dodatni sati jezika nastave i stoga ih je potrebno tumačiti zajedno s podacima uz sliku II.11.4. Stoga 57 % u slučaju Danske (samo dopunska nastava) znači da 39 % učenika u Danskoj pohađa škole u kojima se pružaju dodatni sati jezika nastave (vidi sliku II.11.4.), a 57 % učenika pohađa samo dopunsku nastavu. Podaci iskazani u tablici zaokruženi su na najbliži cijeli broj te stoga ne čine uvijek 100 %.

Kao što sam pojam govori, dopunska nastava namijenjena je učenicima s poteškoćama u učenju i/ili koji imaju relativno loše rezultate. No to što škola može nuditi dodatne sate jezika nastave u obliku dopunske nastave ne znači automatski da učenici sa slabim postignućima ili oni u nepovoljnom položaju (nizak socioekonomski status) (za koje je veća vjerojatnost da će biti neuspješni i stoga im je potrebna potpora) stvarno imaju koristi od bilo kakve dopunske nastave, osim ako je pohađanje obvezatno. Kako bi se procijenilo u kojoj će mjeri učenici s niskim socioekonomskim statusom i oni sa slabim postignućima vjerojatno imati koristi od dodatnih sati jezika nastave, na slici II.11.4. prikazan je i postotak tih kategorija učenika koji pohađaju škole u kojima se nude takvi sati¹³⁷.

Slika II.11.4. prikazuje da su u većini slučajeva tri stupca prema obrazovnom sustavu otprilike jednake visine. To podrazumijeva da su, s obzirom na veličinu uzorka i standardnu pogrešku, razlike među postocima razvrstavanja učenika premale da bi se mogle smatrati statistički značajnima. Drugim riječima, u većini obrazovnih sustava približno isti postotak učenika s niskim socioekonomskim statusom i učenika sa slabim postignućima pohađa škole u kojima su omogućeni dodatni sati jezika nastave u usporedbi s ukupnom učeničkom populacijom. Postoji, međutim, nekoliko iznimaka.

U 14 obrazovnih sustava postoje statistički značajne razlike kod učenika s niskim socioekonomskim statusom. Točnije, u Bugarskoj, Hrvatskoj, Italiji, Luksemburgu, Švedskoj, Ujedinjenoj Kraljevini – Engleskoj i Walesu relativno je veća vjerojatnost da učenici s niskim socioekonomskim statusom pohađaju škole koje nude dodatne sate jezika nastave. Suprotno je u Španjolskoj, Cipru, Letoniji, Litvi, Poljskoj, Albaniji i Srbiji u kojima je relativno manja vjerojatnost da učenici s niskim socioekonomskim statusom pohađaju takve škole.

Prema našoj analizi, postoji relativno manje slučajeva u kojima se učenici u dobi od 15 godina sa slabim postignućima zaista ističu u usporedbi sa svim učenicima njihove dobi. Kako pokazuje tablica podataka na slici II.11.4., razlike su statistički značajne u samo sedam obrazovnih sustava. U Bugarskoj, Francuskoj, Hrvatskoj, Luksemburgu i Švedskoj veća je vjerojatnost da učenici sa slabim postignućima imaju pristup dodatnim satima jezika nastave od svojih vršnjaka. Suprotno tomu, u Litvi i Malti manja je vjerojatnost da će pohađati škole koje nude dodatne sate jezika nastave.

Sa stajališta pravičnosti, bilo bi najbolje kada bi svi učenici u nepovoljnom položaju i svi učenici sa slabim postignućima imali pristup dodatnim satima jezika nastave. To bi im moglo pomoći da smanje razlike u postignućima iz čitanja i sustignu druge učenike. No kao što pokazuje slika II.11.4., u većini obrazovnih sustava samo mali dio učenika s niskim socioekonomskim statusom ili učenika sa slabim postignućima može imati koristi od dodatnih sati jezika nastave. Srednja stopa za učenike s niskim socioekonomskim statusom iznosi 59 %, a za one sa slabim postignućima 45 %. Unatoč tomu, u nekoliko obrazovnih sustava, naime, u Bugarskoj, Hrvatskoj, Italiji, Luksemburgu, Portugalu, Rumunjskoj, Crnoj Gori i Sjevernoj Makedoniji više od 70 % učenika s niskim socioekonomskim statusom i onih u dobi od 15 godina polazi školu u kojoj je moguće dodatno učenje jezika nastave¹³⁸.

Zaključno, prema najnovijim podacima istraživanja PISA o dostupnosti dodatnih sati jezika nastave nemaju svi učenici sa slabim postignućima ili niskim socioekonomskim statusom pristup školama koje nude taj oblik potpore. Stopa pristupa za učenike sa slabim postignućima ili niskim socioekonomskim statusom često je jednaka za sve učenike. To znači da ako više škola u obrazovnom sustavu nudi

¹³⁷ Učenici s niskim socioekonomskim statusom definirani su ovdje kao oni koji pripadaju 25. postotniku socioekonomskog statusa, a slabiji učenici pripadaju 10. postotniku kad je riječ o čitalačkoj pismenosti.

¹³⁸ U slučaju učenika s niskim socioekonomskim statusom popis obuhvaća i Ujedinjenu Kraljevinu – Wales i Švicarsku. U slučaju učenika sa slabim postignućima, popis uključuje i Švedsku.

pomoć u učenju jezika, tada će i učenici sa slabim postignućima i učenici u nepovoljnom položaju imati pristup toj vrsti potpore. To, međutim, također znači da iako učenici sa slabim postignućima i oni u nepovoljnom položaju imaju veću potrebu pohađati škole u kojima je dostupna jezična potpora, takvi učenici nisu usmjereni prema takvim školama. Bez obzira na to bi li to bilo izvedivo, trenutni podaci govore nam kako bi pristupačnija jezična potpora koristila i učenicima sa slabim postignućima i niskim socioekonomskim statusom.

II.12. MOGUĆNOST ZA UČENJE

Ključne spoznaje

Mogućnost za učenje je ključna ako učenici žele iskoristiti svoj potencijal. Predviđeno vrijeme kvalitetnog učenja ključan je čimbenik te se pokazalo kako ima pozitivnu povezanost s rezultatima učenika. Veći godišnji broj nastavnih sati i više školskih godina pridonose poboljšanju uspjeha učenika i smanjenju razlika u postignućima među različitim socioekonomskim skupinama. Veći broj nastavnih sati osobito pozitivno utječe na najbolje učenike u školama u nepovoljnom položaju. Usto, kvalitetna potpora za učenje i dodatne aktivnosti u školama mogu znatno pridonijeti poboljšanju obrazovnih rezultata za učenike sa slabim postignućima i nadoknaditi nedostatak sredstava u obiteljima s niskim socioekonomskim statusom.

- Postoje znatne razlike u duljini obvezatnog obrazovanja i broju nastavnih sati za obvezatni kurikulum diljem Europe. Obvezatno obrazovanje traje između osam i 12 godina, a minimalni broj nastavnih sati posvećenih obvezatnom kurikulumu je između 4541 i 11.340.
- Velike su i razlike u duljini ljetnih praznika, a razlika između najkraćih i najduljih ljetnih praznika može iznositi 57 dana.
- Države u samo otprilike polovici obrazovnih sustava zalažu se za besplatne ili subvencionirane dodatne izvannastavne aktivnosti u školama, unatoč potencijalu takvih mjera. U preostalim sustavima odluke o pružanju i financiranju takvih aktivnosti i dalje su odgovornost lokalnih vlasti ili škola.
- Slično tomu, državne vlasti u samo trećini obrazovnih sustava zalažu se za to da škole nude pojedine vrste aktivnosti učenicima tijekom dugih ljetnih praznika. U većini slučajeva takve ljetne aktivnosti obuhvaćaju produžnu nastavu za učenike kojima prijeti ponavljanje razreda.
- Ukupno, čini se da duljina službene nastave tijekom školske godine i pružanje dodatnih izvannastavnih aktivnosti ili tijekom dugih ljetnih praznika nisu povezani – odnosno sustavi s kraćom nastavom ili duljim ljetnim praznicima ne zalažu se za dodatne (prije/nakon škole ili ljeta) aktivnosti u školama.
- Malo je zemalja koje navode da imaju državne smjernice ili obrazovni okvir za izvannastavne aktivnosti ili kvalificirano osoblje koje ih provodi. Nadalje, samo nekoliko sustava prati učinkovitost tih aktivnosti s obzirom na poboljšanje ishoda obrazovanja općenito ili posebno za učenike s niskim socioekonomskim statusom.

Mogućnost za učenje općenito se odnosi na „ulazne informacije i procese u školskom kontekstu potrebne za postizanje planiranih ishoda učenika” (Elliott i Bartlette, 2016.). Ovo poglavlje razmatra jedan važan čimbenik – vrijeme dostupno za učenje (Schmidt, Zoido i Cogan, 2014., Cogan i Schmidt, 2015.). Broj nastavnih sati tijekom uobičajenoga školskog dana vrlo je važan jer obuhvaća vrijeme koje sve javne škole moraju provesti u poučavanju obvezatnoga kurikuluma i izbornih predmeta (Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2019d). Mnoge škole nude, međutim, i dodatno ili „dulje” vrijeme za učenje (Scheerens, 2014.) izvan uobičajenoga školskog dana u kojemu učenje može biti strukturirano ili nestrukturirano¹³⁹. Strukturirane aktivnosti mogu uključivati, na primjer, pomoć pri pisanju zadaće, dodatne sate određenih predmeta ili rekreacijske aktivnosti.

¹³⁹ Strukturirano učenje izvan službenih obrazovnih sustava kategorizirano je kao „neformalno učenje”. Nestrukturirano učenje je „informalno učenje”.

Schmidt (2015.) smatra kako je duljina učenja znatno povezana s uspjehom učenika. Postoji pozitivan odnos između socioekonomskog statusa učenika i njihove mogućnosti učenja – učenici s višim socioekonomskim statusom imaju više mogućnosti za učenje nego učenici s nižim socioekonomskim statusom. Osim toga, otprilike trećina odnosa između socioekonomskog statusa i obrazovnog uspjeha povezana je s mogućnostima za učenje. Istraživači upozoravaju i na to da će fizičko zatvaranje škola tijekom krize uzrokovane bolešću COVID-19 rezultirati većim gubitkom u učenju za „učenike čije obitelji u manjoj mjeri mogu poduprijeti učenje” (Hanushek i Wößmann, 2020.) izvan škole – to su obično učenici s niskim socioekonomskim statusom.

Smatra se kako je veći broj nastavnih sati pozitivno povezan s prosječnim obrazovnim uspjehom i smanjenjem nejednakosti u obrazovanju. Dokazi pokazuju da i veći broj godišnjih nastavnih sati i više školskih godina pridonose poboljšanju uspjeha učenika (Gettinger, 1985., Lavy, 2010., Gubner i Marcus, 2017.) te rezultiraju manjim razlikama u postignućima među različitim socioekonomskim skupinama (Wößmann, 2016.). Veći broj nastavnih sati posebno pozitivno utječe na najbolje učenike u školama u nepovoljnom položaju (Battistin i Meroni, 2016.).

Pojedini istraživači smatraju ipak da veći broj nastavnih sati ima pozitivan učinak na učenje samo ako je popraćeno kvalitetnim okruženjem u razredu uključujući pozitivno ozračje u razredu bez problema s disciplinom (Rivkin i Schiman, 2015.) i kvalitetnim nastavnim sadržajima. Veći broj nastavnih sati također ne smije biti ugrožen kraćim ukupnim razdobljem učenja. Drugim riječima, smanjenje broja godina uz istodobno pružanje istog broja nastavnih sati te nastavnog sadržaja može rezultirati lošijim ispitnim rezultatima (Hübner i Marcus, 2017.).

Iako je pozitivan učinak povećanog broja nastavnih sati priznat, empirijski podaci pokazuju razlike unutar zemalja u duljini učenja. Takve razlike pojavljuju se u vremenu učenja u školi između općih i strukovno usmjerenih škola te između škola u urbanim i ruralnim naseljima. Vrijeme učenja u školi obično je dulje u općim školama (čak i nakon prilagodbe za socioekonomski status učenika i škola) te u urbanim školama (OECD, 2011b). To upućuje na to da vrsta škole (vidi poglavlje II.3.), izbor škole (vidi poglavlje II.4.) i odabir smjera (vidi poglavlje II.6.) također mogu utjecati na mogućnost za učenje.

Promatrajući odnos između broja nastavnih sati i drugih čimbenika na razini sustava, znanstveni dokazi upućuju na to da je „produktivnost broja nastavnih sati veća u zemljama koje provode mjere odgovornosti u školama ili koje daju školi autonomiju u proračunskim odlukama i zapošljavanju/otpuštanju nastavnika” (Lavy, 2010.).

„Cjelodnevni boravak“ u školi (ili produljeni školski dan) nastoji pružiti obogaćeno okruženje za učenje svim učenicima tijekom cijelog dana ili duljega školskog dana, a u „poludnevnim” školama pristup izvannastavnim aktivnostima učenja često ovisi o obiteljskim okolnostima i sredstvima. No učinci cjelodnevnog boravka na nejednakosti u obrazovanju razlikuju se u obrazovnim sustavima (Schlicht i dr., 2010.). Nema dovoljno literature kada je riječ o stvarnom učinku dodatnih aktivnosti ili potpore pri pisanju domaće zadaće izvan nastave uglavnom zbog obuhvaćene veličine populacije, opsega i raznolikosti aktivnosti te razlika u njihovoj kvaliteti (Scheerens, 2014.).

Za razliku od pozitivnih učinaka produljenog vremena učenja, dugi školski praznici (Cooper i dr., 1996., Kim, 2001.) i opsežne privatne instrukcije („obrazovanje u sjeni”) (Bray, 2011., Bukowski, 2017.) mogu održati ili pogoršati nejednakosti u obrazovanju – jer roditelji i privatni izvori znatno utječu na to tko može uživati u dodatnom kvalitetnom vremenu.

Zbog tih razloga u ovom se poglavlju razmatraju pojedine ključne nacionalne politike povezane s mogućnošću učenja. One obuhvaćaju:

- duljinu obvezatnog obrazovanja i broj nastavnih sati u školi

- pružanje dodatnih slobodnih ili subvencioniranih aktivnosti koje škole nude prije ili nakon nastave
- duljinu ljetnih praznika i sve aktivnosti učenja koje škole nude tijekom tih praznika.

II.12.1. Broj nastavnih sati u obvezatnom kurikulumu

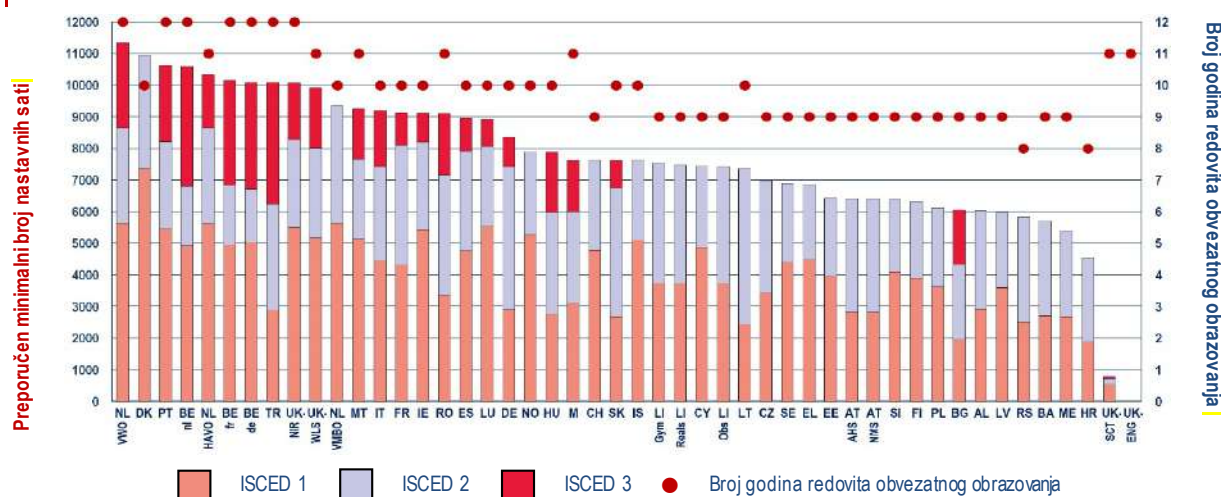
U ovom se odjeljku razmatra mogućnost za učenje u školi tijekom obvezatnog obrazovanja s obzirom na broj nastavnih sati koji država dodjeljuje za poučavanje obvezatnoga kurikula. Slika II.12.1. prikazuje duljinu obvezatnog obrazovanja i preporučeni minimalni broj nastavnih sati u obvezatnom kurikulumu kako je navedeno u propisima ili strateškim dokumentima država u europskim obrazovnim sustavima. To odgovara minimalnom broju nastavnih sati koje učenici obično imaju u općem obrazovanju¹⁴⁰ (Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2019d).

Duljina obvezatnoga općeg obrazovanja i ukupan broj nastavnih sati znatno se razlikuju diljem Europe. Broj godina koje su učenici dužni pohađati iznosi između osam i dvanaest godina (vidi sliku II.12.1.). Obvezatno opće obrazovanje u Europi najčešće traje devet ili deset godina. Obvezatno obrazovanje u Belgiji, Portugalu, Ujedinjenoj Kraljevini (Sjeverna Irska), Turskoj i za određeni program u Nizozemskoj traje dvanaest godina. Najkraće vrijeme koje učenici moraju pohađati školu jest osam godina u Hrvatskoj i Srbiji.

Ukupan broj nastavnih sati obično je pozitivno povezan s brojem razreda (brojem godina) obvezatnog obrazovanja. Što je dulje obvezatno obrazovanje, to učenici imaju veći broj nastavnih sati. No pri usporedbi obrazovnih sustava s jednakim brojem godina u obvezatnom obrazovanju uočavaju se razlike u broju nastavnih sati. Primjerice, obvezatno obrazovanje traje osam godina i u Hrvatskoj i u Srbiji, ali postoji više od 1000 sati razlike u preporučenom broju nastavnih sati među njima. Slično tomu, postoji velika razlika u broju nastavnih sati među zemljama s dvanaest godina obvezatnog obrazovanja. Najveća razlika može se uočiti u skupini zemalja s deset godina obvezatnog obrazovanja pri čemu se ističe Danska s gotovo ukupno 11.000 nastavnih sati.

¹⁴⁰ Pojedine zemlje poput Nizozemske, Austrije i Lihtenštajna dodjeljuju minimalan broj nastavnih sati pojedinim strukovnim programima. No u Europi ne postoji usporedan pregled preporučenoga minimalnog broja nastavnih sati za obvezatni kurikulum u strukovnom obrazovanju.

Slika II.12.1.: Broj godina redovita obvezatnog obrazovanja (u osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju) i ukupan preporučeni broj nastavnih sati za obvezatni kurikulum 2018./2019. godine¹⁴¹



Minimalni broj nastavnih sati obvezatnoga kurikuluma za pojedinu obrazovnu razinu 2018./2019. godine

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV
ISCED 1	4 956	5 040	4 916	1 949	3 434	7 360	2 896	3 964	5 430	4 488	4 750	4 320	1 890	4 455	4 872	3 589
ISCED 24	1 888	1 680	1 890	2 367	3 550	3 600	4 526	2 468	2 772	2 374	3 161	3 784	2 651	2 970	2 570	2 381
ISCED 34	3 304	3 360	3 781	1 728			937		924		1 054	1 036		1 782		
	LT	LU	HU	MT	NL			AT		PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE
ISCED 1	2 441	5 544	2 769	5 128	5 640			2 820		3 619	5 460	3 360	4 091	2 678	3 905	4 400
			HAVO	VMBO	VWO	AHS	NMS									
ISCED 24			4 915	2 535	3 204	2 527	3 000	3 700	3 000	3 600	3 600	2 488	2 754	3 800	2 298	4 073
ISCED 34			845	1 917	1 604	1 700		2 700				2 414	1 949		865	
	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	AL	BA	CH	IS	LI ¹⁴²			ME	MK	NO	RS	TR
ISCED 1	⊗	5 168	5 510	532	2 927	2 700	4 782	5 100	3 740			2 682	3 096	5 272	2 511	2 880
									Gym	Obs	Reals					
ISCED 24									⊗	2 850	2 765	190	3 098	3 008	2 836	2 516
ISCED 34									⊗	1 900	1 799	63				

⊗ = Nije utvrđen minimalni broj nastavnih sati

Izvor: Eurydice

Napomene za pojedine zemlje

Njemačka – Podaci prikazuju ponderirani prosjek broja nastavnih sati za obvezatne predmete jezgrovitoga kurikuluma. Izračun je napravilo Tajništvo ministara obrazovanja i kulture saveznih pokrajina prema broju učenika upisanih u različite vrste škola (referentna je godina 2017./2018.).

Španjolska – Podaci o planiranom broju nastavnih sati temelje se na nacionalnim i regionalnim propisima vezanim uz kurikulum i školski kalendar (referentna je godina 2018./2019.). Za izračun ponderiranih prosjeka poslužili su podaci o broju učenika po razredu i autonomnoj zajednici statističkog ureda Ministarstva obrazovanja i strukovnog osposobljavanja (referentna je godina 2016./2017.).

Austrija – Podaci za deveti razred nisu dostupni iako je taj razred dio redovitog obvezatnog općeg obrazovanja.

Ujedinjena Kraljevina (ENG) – Minimalni broj nastavnih sati za pojedine predmete ili ukupno nije propisan, ali škole moraju omogućiti dovoljan broj nastavnih sati za izvođenje opsežnog i uravnoteženog kurikuluma koji sadržava sve zakonske uvjete.

Ujedinjena Kraljevina (Škotska) – Škotski kurikulum za izvrsnost ne navodi broj nastavnih sati za kurikulum područja koja je potrebno obraditi, osim minimalna dva sata tjedno za tjelesnu i zdravstvenu kulturu.

Švicarska – Osim minimalnog broja nastavnih sati tjelesne i zdravstvene kulture, na nacionalnoj razini nije utvrđen standardni kurikulum ni standardni broj nastavnih sati. O kurikulumu i planiranom broju nastavnih sati odlučuje se u 26 kantona. Na slici su prikazani ponderirani prosjeci kantona za svaki razred, a ukupan broj nastavnih sati dobiven je iz kantonalnih satnica (*Stundentafeln/grilles horaires*).

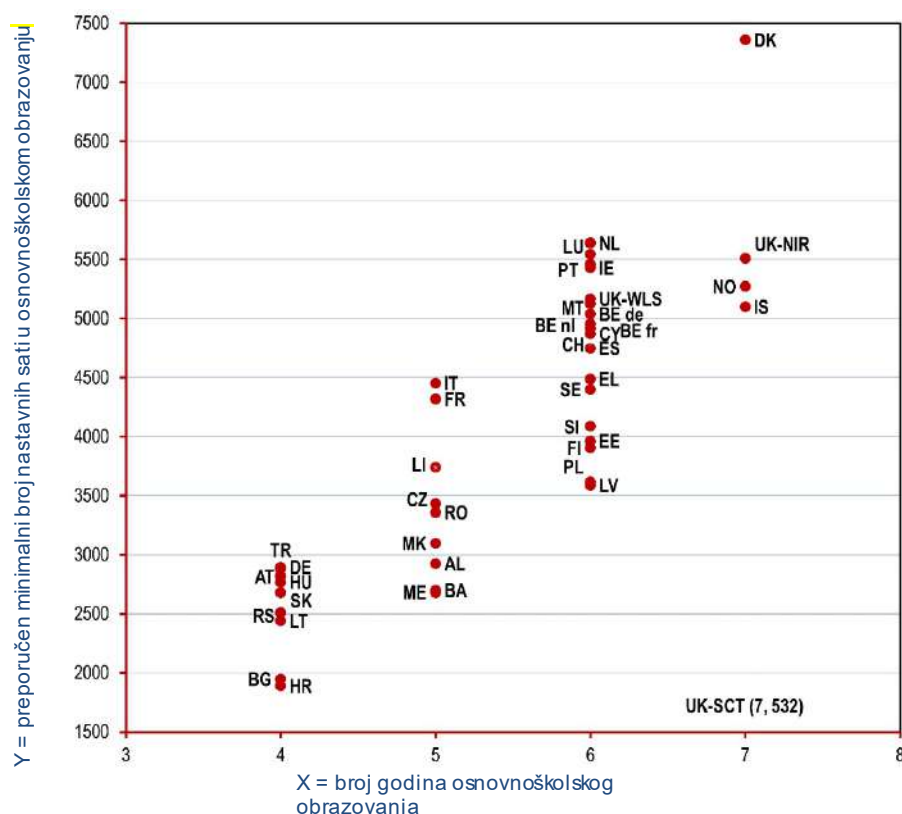
Sjeverna Makedonija – Duljinu obvezatnog obrazovanja ne propisuju obrazovna tijela, ali svi učenici moraju uspješno završiti srednjoškolsko obrazovanje. Opći program na razini ISCED 34 (gimnazija) traje četiri godine, no strukovni programi mogu trajati kraće.

¹⁴¹ Slika je prvi put objavljena u publikaciji Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2019d, vidi sliku 1.

¹⁴² Lihtenštajn nije sudjelovao u ovom izvješću. Nacionalni podaci u ovom poglavlju preuzeti su iz publikacije Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2019d.

Kako je prikazano u poglavljima II.3. i II.6., različite vrste škola i obrazovnih smjerova nude se od razine nižega srednjoškolskog obrazovanja nadalje u većini zemalja. To može značiti i da, iako bi većina učenika imala broj nastavnih sati prikazan na slici II.12.1., pojedini učenici u drugim općim ili strukovnim programima mogu imati više ili manje nastavnih sati. Stoga se slika II.12.2. usredotočuje na broj nastavnih sati u osnovnoškolskom obrazovanju u kojemu svi učenici obično slijede isti kurikulum i imaju isti broj nastavnih sati u javnim školama i privatnim školama koje financira država. Osnovnoškolsko obrazovanje traje od četiri godine u Bugarskoj, Njemačkoj, Hrvatskoj, Litvi, Mađarskoj, Austriji i Slovačkoj do sedam godina u Danskoj, Ujedinjenoj Kraljevini (Sjeverna Irska i Škotska), Islandu i Norveškoj. Preporučeni minimalni broj nastavnih sati za obvezatni kurikulum u osnovnoškolskom obrazovanju također se znatno razlikuje čak i među zemljama s jednakim brojem školskih godina. Razlika može biti velika. Na primjer, razlika između ukupnoga minimalnog preporučenog broja nastavnih sati za šest godina osnovnoškolskog obrazovanja u Letoniji i Nizozemskoj iznosi 2000 sati, što je više od ukupnoga minimalnog preporučenog broja nastavnih sati za osnovnoškolsko obrazovanje u Bugarskoj i Hrvatskoj.

Slika II.12.2.: Broj godina redovita obvezatnog obrazovanja i preporučenog broja nastavnih sati za obvezatni kurikulum u osnovnoškolskom obrazovanju na razini ISCED 1 2018./2019. godine



Izvor: Eurydice

Objašnjenje

Ta se slika temelji na podacima koji su prvi put objavljeni u publikaciji Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2019d. Podaci o preporučenom minimalnom broju nastavnih sati u osnovnoškolskom obrazovanju prikazani su u tablici koja se odnosi na sliku II.12.1. Podaci o trajanju osnovnoškolskog obrazovanja temelje se na slici 3.: Preporučeni minimalni broj nastavnih sati za obvezatni kurikulum, po nominalnoj godini i razini ISCED-a 2018./2019. godine u publikaciji Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2019d.

Zanimljivo je i da se u obrazovnim sustavima u kojima učenici rano odabiru određeni smjer ili program u nižem srednjoškolskom obrazovanju (vidi slike II.5.5. i II.6.1.) duljina osnovnoškolskog obrazovanja i broj nastavnih sati znatno razlikuju među zemljama, što upućuje na to kako se u tim sustavima mogućnost učenika da uče razlikuje i prije nego što odaberu određeni smjer. Na primjer, u Njemačkoj

se učenicima dodjeljuju različiti obrazovni smjerovi prema njihovu obrazovnom uspjehu u dobi od deset godina nakon što su završili četiri godine osnovnoškolskog obrazovanja s minimalnim preporučenim brojem nastavnih sati (2896 sati) posvećenih obvezatnom kurikulumu. Suprotno tomu, u Nizozemskoj učenici odabiru smjer u dobi od dvanaest godina nakon završetka šest godina osnovnoškolskog obrazovanja s minimalnim preporučenim brojem nastavnih sati (5640).

II.12.2. Dodatne izvanškolske aktivnosti

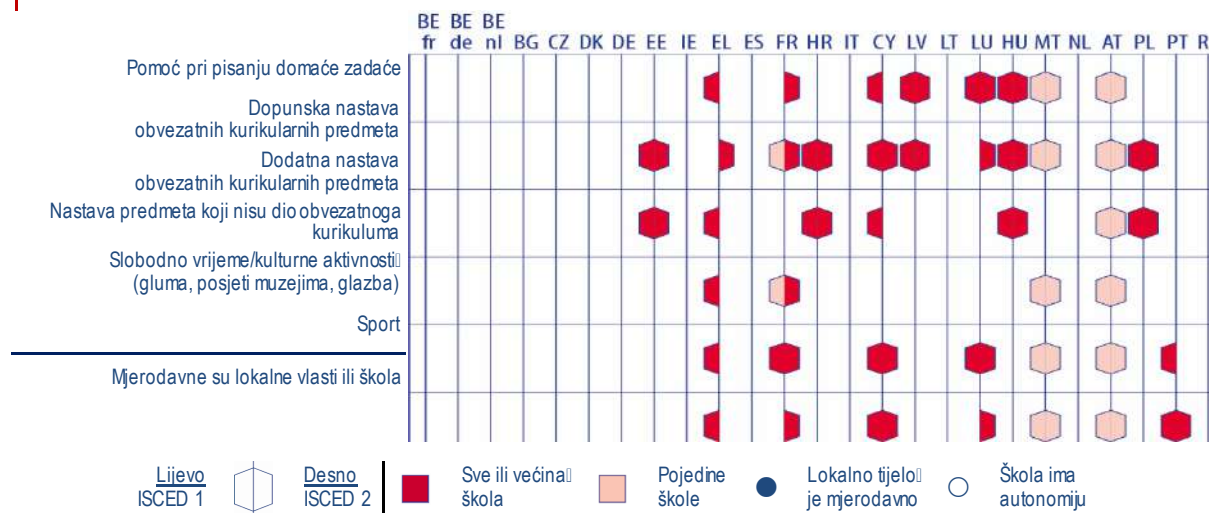
Empirijski podaci pokazuju da socioekonomski status snažno utječe na uspjeh učenika u obrazovanju. Što je veća razina obrazovanja roditelja, kulturni i socijalni kapital, to su učenici uspješniji u školi. Obitelji s višim socioekonomskim statusom također mogu odvojiti više vremena i sredstava kako bi omogućili kvalitetno vrijeme za učenje svojoj djeci izvan škole (Field, Kuczera i Pont, 2007.). Suprotno tomu, učenici u nepovoljnom položaju možda nemaju roditelje ili druge odrasle osobe koji imaju sredstva bilo da je riječ o vremenu, pozornosti, obrazovnoj razini ili financijama kako bi poduprli njihovo učenje nakon škole. Time se zapravo povećava nejednakost mogućnosti učenja i obrazovnih ishoda. Privatnim poučavanjem mogu se dodatno povećati razlike u mogućnostima učenja i potpora za učenje između učenika u povoljnom položaju i onih u nepovoljnom položaju jer si učenici u nepovoljnom socioekonomskom položaju možda neće moći priuštiti privatne instrukcije (Bray, 2011.). Kao što je već navedeno, nejednakosti među učenicima iz različitih socioekonomskih položaja u mogućnostima učenja mogu se dodatno istaknuti duljim fizičkim zatvaranjem škola. Obitelji učenika u nepovoljnom položaju manje su sposobne pomoći učenicima u učenju kod kuće ili nadoknaditi gubitke u učenju (Hanushek i Wößmann, 2020.).

Kako bi se svim učenicima pružilo više mogućnosti učenja, države mogu nuditi učenicima strukturirane izvannastavne aktivnosti učenja. Te dodatne aktivnosti podupiru socijalni, emocionalni i obrazovni razvoj učenika (Stechner i Maschke, 2013.). Aktivnosti mogu biti u obliku „cjelodnevnog boravka“, „školskih klubova“ ili „dodatnih aktivnosti učenja“. Pojedine aktivnosti nakon škole nastoje pružiti skrb o djeci dok roditelji rade, ali to nije obuhvaćeno ovim izvješćem. Što više mladih učenika sudjeluje u izvannastavnim aktivnostima, to su veće njihove šanse za uspjeh u obrazovanju. Besplatne aktivnosti mogu osobito pomoći učenicima u nepovoljnom socioekonomskom položaju u postizanju boljih rezultata (Stechner i Maschke, 2013.)

Iako postoji zajedničko stajalište o korisnosti dodatnih obrazovnih aktivnosti kada je riječ o ishodima učenja i povećanju pravičnosti, nekoliko istraživača upućuje na izazove u njihovu organiziranju i preispituje njihovu učinkovitost. Na primjer, pojavljuju se izazovi u povezivanju potpore za učenje sa školskim kurikulumom, dovoljno kvalificiranom osoblju, omogućavanju komunikacije između nastavnčkog osoblja koje radi u nastavi i osoblja koje provodi izvannastavne aktivnosti te nedostatka sustavnog praćenja i procjene (Martins i dr., 2015.).

Slika II.12.3. prikazuje vrste dodatnih izvannastavnih aktivnosti koje se nude u školama u osnovnoškolskom i nižem srednjoškolskom obrazovanju. Obuhvaćene su samo aktivnosti koje zahtijevaju ili preporučuju državne vlasti. Nadalje, s obzirom na to da je ovdje prisutno zanimanje za dodatne aktivnosti koje pomažu u ispravljanju nejednakosti u obrazovanju, razmatraju se samo one koje su javno subvencionirane ili besplatne za učenike (čime se ne nameće veliko financijsko opterećenje obiteljima).

Slika II.12.3.: Besplatne ili subvencionirane dodatne izvannastavne aktivnosti koje nude škole u skladu s propisima ili preporukama državnih vlasti (ISCED 1 – 2) 2018./2019. godine



Izvor: Eurydice

Objašnjenje

Slika pokazuje besplatne ili subvencionirane dodatne aktivnosti koje državne vlasti zahtijevaju ili preporučuju školama da ih ponude prije ili nakon nastave. Aktivnosti koje nisu subvencionirane ili za koje škole mogu naplaćivati naknade nisu ovdje obuhvaćene.

Napomene za pojedine zemlje

Španjolska – Lokalne vlasti i škole zajedno odlučuju o dodatnim izvannastavnim aktivnostima koje će škola provoditi.

Litva – Školama se općenito preporučuje da pruže dodatne aktivnosti prema potrebi, ali mogu naplaćivati naknade za te aktivnosti.

Malta – Dodatne aktivnosti nude se u pojedinim školama, ali mogu sudjelovati svi učenici.

Slika II.12.3. pokazuje kako se u nešto više od polovice obrazovnih sustava u Europi državne vlasti zalažu da škole u osnovnoškolskom i nižem srednjoškolskom obrazovanju nude besplatne ili subvencionirane dodatne izvannastavne aktivnosti. U većini tih obrazovnih sustava zahtjevi ili preporuke odnose se na sve ili većinu škola. U samo se nekoliko sustava sve odnose samo na pojedine škole (Malta, Austrija i Turska) ili se određene aktivnosti primjenjuju samo na pojedine škole (Francuska i Ujedinjena Kraljevina – Sjeverna Irska). Općenito, državne vlasti u cijeloj Europi zalažu se za dodatne aktivnosti nešto češće na osnovnoškolskoj razini nego na nižoj srednjoškolskoj razini. No znatno manje obrazovnih sustava nudi te aktivnosti na višoj srednjoškolskoj razini (osam).

Najčešća je dopunska nastava obvezatnih predmeta. To se zahtijeva ili preporučuje u školama u 15 sustava osnovnoškolskog i nižega srednjoškolskog obrazovanja, ali samo na nižoj srednjoškolskoj razini u Grčkoj i Luksemburgu. Slobodno vrijeme, odnosno kulturne aktivnosti i sportovi također se promiču u trećini obrazovnih sustava. Manje su uobičajene druge aktivnosti poput pomoći pri pisanju domaće zadaće, dodatnih sati obvezatnih predmeta za napredne učenike i sati predmeta koji nisu obuhvaćeni obvezatnim kurikulumom.

Postoje razlike u politikama među obrazovnim sustavima s obzirom na vrste aktivnosti koje treba pružiti i načina na koji se pružaju. U pojedinim bi sustavima, primjerice u Sloveniji, škole trebale pružati različite vrste slobodnih ili subvencioniranih aktivnosti kako bi zadovoljile potrebe svojih učenika ovisno o njihovim sklonostima ili razini postignuća. Škole često mogu birati koje će aktivnosti pružati i koriste se javnim financiranjem za plaćanje troškova tih aktivnosti. U nekoliko je zemalja mnogo besplatnih ili subvencioniranih usluga povjereno stručnjacima koji ne rade u školi nego surađuju sa školom. Primjerice, tako je u Luksemburgu, Malti, Ujedinjenoj Kraljevini – Škotskoj i Islandu.

U **Luksemburgu** su za pružanje dodatnih izvannastavnih aktivnosti na razini osnovnoškolskog obrazovanja odgovorne općine. Aktivnosti provodi sama općina ili privatni neprofitni pružatelji neformalnog obrazovanja koje financira država, a roditelji moraju platiti

mali doprinos, ovisno o svojim primanjima. Ministarstvo mjerodavno za obrazovanje uspostavilo je sustav osiguranja kvalitete za neformalno obrazovanje koji se sastoji od obrazovnog okvira, mreže regionalnih savjetnika i stručnog usavršavanja osoblja.

U **Islandu** postoji pravni okvir za centre za slobodno vrijeme u obvezatnim školama, a općine moraju ponuditi aktivnosti u centrima za izvan nastavne aktivnosti barem učenicima od prvog do četvrtog razreda. Općine su također odgovorne za izobrazbu osoblja. Naknade se mogu naplatiti.

Pojedini sustavi pružaju besplatne ili subvencionirane aktivnosti namijenjene određenim učenicima, primjerice onima sa slabim postignućima ili onima u nepovoljnom položaju.

U **Francuskoj** su osnovne škole koje se nalaze u područjima u nepovoljnom položaju, *zones d'éducation prioritaire*, dužne omogućiti dopunsku nastavu i dodatne aktivnosti. Usto, „*Le plan mercredi*” nudi svim učenicima u osnovnoškolskom i nižem srednjoškolskom obrazovanju aktivnosti u slobodno vrijeme srijedom poslijepodne kada nema škole.

U **Malti** se osnovnoškolskim učenicima s poteškoćama u čitanju i pisanju nudi dopunska nastava u malim skupinama izvan uobičajene nastave dva ili tri puta na tjedan. Škole trebaju podnijeti zahtjev za takvu potporu državnim vlastima.

U **Ujedinjenoj Kraljevini (Sjeverna Irska)** u sklopu „proširenoga školskog programa” školama u najugroženijim područjima omogućava se financiranje mnogo različitih izvan nastavnih aktivnosti za učenike.

Opisane dodatne aktivnosti ne provode se nužno svakog dana, a broj ponuđenih sati se razlikuje. No pojedini obrazovni sustavi nude „cjelodnevni boravak u školi”. Šest obrazovnih sustava navodi takav oblik škole (Njemačka, Cipar, Grčka, Mađarska, Austrija i Portugal). „Cjelodnevni boravak” nije, međutim, jedinstven koncept u tim zemljama. Obično se pojam upotrebljava za razlikovanje „poludnevnog boravka u školi” koji pruža četiri do šest sati nastave, od škola s proširenim programom. Svi šest sustava ima cjelodnevni boravak na osnovnoškolskoj razini, a u Njemačkoj, Mađarskoj i Austriji dostupan je i na nižoj srednjoškolskoj razini. No cjelodnevni boravak u školi nije nužno glavni oblik školovanja u obrazovnom sustavu, odnosno ne nude sve škole na određenoj obrazovnoj razini prošireni školski program. U Grčkoj i Portugalu prevladava cjelodnevni boravak u školi, ali ne i u Njemačkoj, Cipru, Austriji i Mađarskoj.

U **Mađarskoj** integrirane osnovne i niže srednje škole pružaju nastavu do 16 sati, a obvezatna nastava završava u 14 sati. Na zahtjev roditelja ravnatelj škole može dopustiti učenicima da ne pohađaju aktivnosti nakon 14 sati. Pojedine škole imaju cjelodnevni boravak, a obvezatna nastava raspodijeljena je tijekom dana do 16 sati.

U **Portugalu** nastava u osnovnim školama (od prvog do četvrtog razreda) traje osam sati („cjelodnevni boravak”). Ovaj školski program daje prednost tjelesnoj i zdravstvenoj kulturi, umjetničkom obrazovanju i društveno korisnim aktivnostima. Škole su obvezatne ponuditi „cjelodnevni boravak”, ali pohađanje nije obvezatno.

Istraživanje upućuje na važnost osiguranja kvalitete dodatnih aktivnosti koje se pružaju izvan nastavnim aktivnostima u školama. U tom se kontekstu osobito učinkovitima smatraju smjernice na najvišoj razini, pedagoški okvir za sadržaj dodatnih aktivnosti te praćenje učinkovitosti i kvalitete tih aktivnosti. Češka, Luksemburg i Finska imaju takvu vrstu pedagoškog okvira, a u Ujedinjenoj Kraljevini – Škotskoj on se trenutačno razvija.

U **Češkoj** „*školní družina*”, ŠD (centar za izvan nastavne aktivnosti), u osnovnoškolskom obrazovanju i „*školní klub*”, ŠK (školski klub), u nižoj srednjoj školi dužni su imati vlastiti obrazovni program koji bi trebao biti u skladu s Okvirnim programom obrazovanja za osnovnoškolsko obrazovanje.

U **Finskoj** dodatne prijedpodnevne i poslijepodnevne aktivnosti moraju slijediti kurikulum koji je izradila Finska nacionalna agencija za obrazovanje.

Luksemburg i Ujedinjena Kraljevina – Engleska, Wales i Sjeverna Irska sustavno prate kvalitetu tih aktivnosti.

U **Ujedinjenoj Kraljevini (Wales)** inspektorat Estyn prati koliko učinkovito škole upotrebljavaju financiranje iz programa Pupil Development Grant, koji državne vlasti daju školama kako bi im pružile potporu u prevladavanju dodatnih prepreka s kojima se suočavaju siromašniji učenici do 15 godina, uključujući izvanškolske aktivnosti.

Treba napomenuti da je u mnogim obrazovnim sustavima, čak i u onima u kojima državne vlasti ne traže izričito ponudu određenih aktivnosti, opće pravilo kako škole ne mogu naplaćivati naknade ni za koju aktivnost koja se pruža u sklopu obvezatnoga kurikuluma – bez obzira na to pruža li se ona tijekom redovite nastave ili izvan nje. Dodatne izborne aktivnosti se mogu naplaćivati.

II.12.3. Dugi školski praznici i dodatne aktivnosti u školama

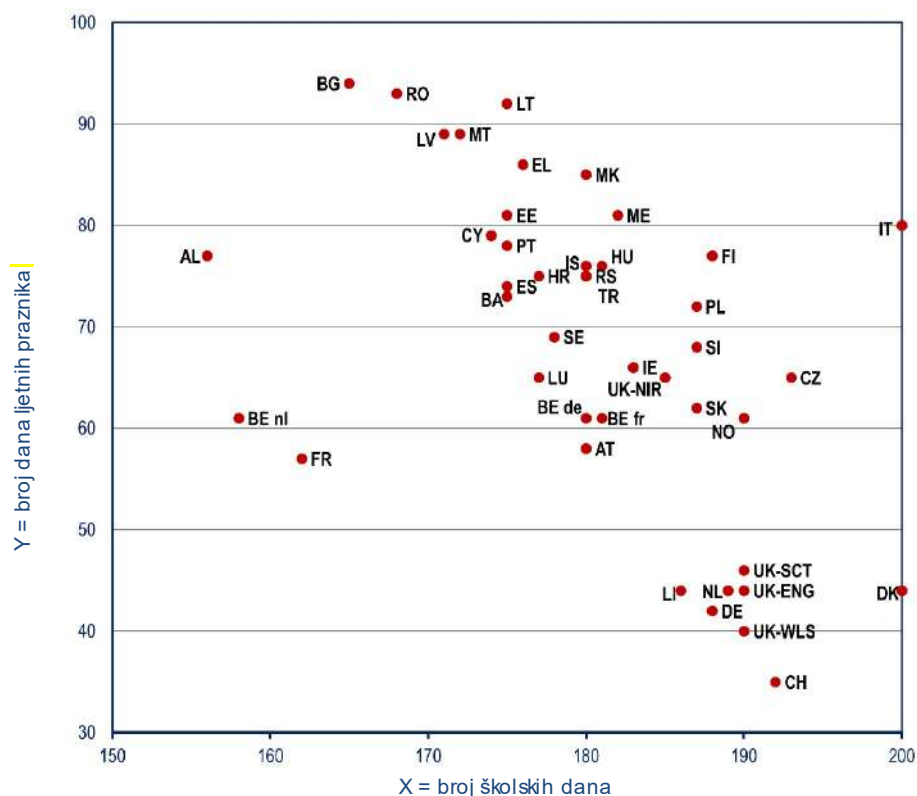
Empirijski dokazi upućuju na negativan učinak dugih školskih praznika na učenje učenika u nepovoljnom položaju te na tendenciju dugih praznika da povećaju razlike u postignućima između učenika u povoljnom socioekonomskom položaju i onih u nepovoljnom. Učenici u nepovoljnom položaju nemaju pristup aktivnostima koje unapređuju njihovo znanje tijekom dugih ljetnih praznika za razliku od njihovih vršnjaka u povoljnom položaju (Cooper i dr., 1996., Kim, 2001., Lindahl, 2001.). Izmijenjeni školski kalendari s kraćim praznicima povezani su s poboljšanim obrazovnim uspjehom učenika u nepovoljnom položaju (Cooper i dr., 2003.).

Uzimajući u obzir dokaze istraživanja o učinku dugih školskih praznika, na slici II.12.4. prikazan je broj dana ljetnih praznika u osnovnoškolskom obrazovanju – najdulje razdoblje bez redovite nastave za učenike. (Postoje i drugi, obično kraći praznici tijekom školske godine u svim zemljama. To se samo neizravno uzima u obzir brojem školskih dana.) Dani tijekom kojih učenici imaju ljetne praznike prikazuju se u odnosu na broj školskih dana u školskoj godini u osnovnoškolskom obrazovanju kako bi se utvrdilo odgovaraju li dulji ljetni praznici manjem broju školskih dana u godini.

Slika II.12.4. prikazuje kako je broj školskih dana manji što su ljetni praznici dulji. Na primjer, u Bugarskoj i Rumunjskoj u kojima su ljetni praznici najdulji u Europi (u Bugarskoj 94, a u Rumunjskoj 93 dana) broj školskih dana relativno je nizak (u Bugarskoj 165, odnosno 168 u Rumunjskoj). Najmanji broj školskih dana (156 dana) ima Albanija, uz 76 dana ljetnih praznika. Suprotno tomu, u Švicarskoj i Ujedinjenoj Kraljevini (Wales) ljetni praznici su najkraći (35, odnosno 40 dana), a učenici pohađaju nastavu 190, odnosno 195 dana.

U flamanskoj zajednici u Belgiji te u Francuskoj, unatoč kraćim ljetnim praznicima, broj nastavnih dana i dalje je nizak. To upućuje na zaključak da je u tim zemljama, osim ljetnih praznika, još nekoliko kraćih razdoblja praznika. Suprotno tomu, u Italiji dugi ljetni praznici zajedno s velikim brojem školskih dana podrazumijevaju relativno mali broj dana praznika za učenike.

Slika II.12.4.: Broj nastavnih dana u školskoj godini i dana ljetnih praznika u osnovnoškolskom obrazovanju (ISCED 1) 2018./2019. godine ¹⁴³



Izvor: Eurydice

Objašnjenje

Na slici je prikazan broj školskih dana u školskoj godini i praznika tijekom ljeta u osnovnoškolskom obrazovanju. U pojedinim obrazovnim sustavima školska godina može biti duža ili kraća u nekim razredima. Usto, postoje regionalne ili lokalne razlike u nekim obrazovnim sustavima.

Napomene za pojedine zemlje

Njemačka – Među različitim saveznim pokrajinama postoje razlike.

Švicarska – Među različitim kantonima postoje razlike.

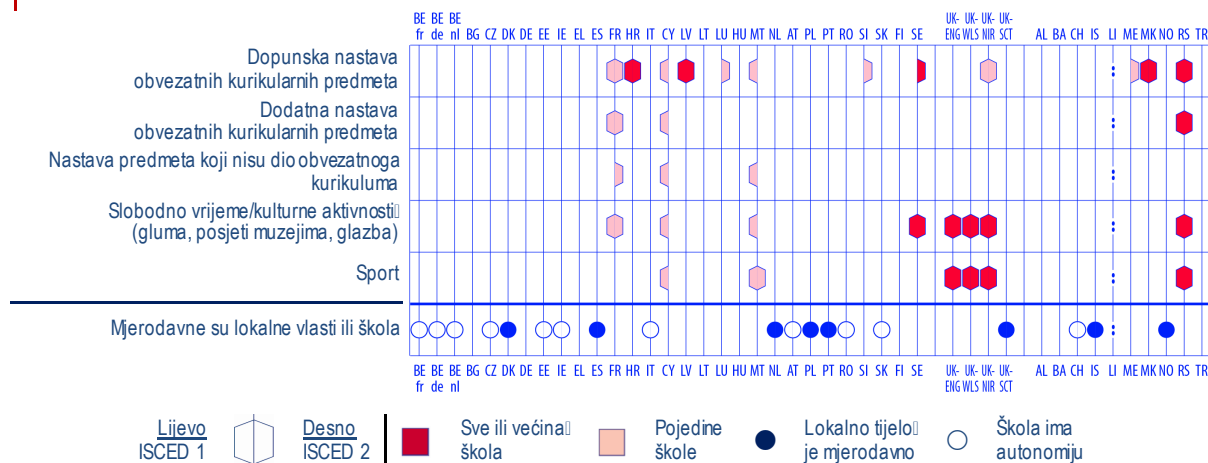
Bosna i Hercegovina – Podaci se odnose na Federaciju Bosne i Hercegovine. U Republici Srpskoj osnovnoškolsko obrazovanje obuhvaća: 187 školskih dana i 72 dana ljetnih praznika.

Istraživanja upućuju na to da se gubici u učenju tijekom dugih ljetnih praznika mogu nadoknaditi dodatnim mogućnostima za kvalitetno učenje za sve učenike. Pokazalo se da mogućnosti za učenje koje se pružaju tijekom ljetnih praznika imaju pozitivan učinak na obrazovne rezultate. Kvalitetne ljetne škole namijenjene učenicima u nepovoljnom položaju također mogu pridonijeti smanjenju razlika u postignućima između učenika u povoljnom i nepovoljnom položaju (Cooper, 2001., McCombs, 2011.).

Slika II. 12.5. prikazuje besplatne ili javno subvencionirane mogućnosti za učenje tijekom ljeta za učenike u osnovnoškolskom i nižem srednjoškolskom obrazovanju. Državne vlasti u manje od trećine obrazovnih sustava zalažu se za to da škole organiziraju ljetne aktivnosti. U osam sustava za ljetne aktivnosti mjerodavne su lokalne vlasti, a u jedanaest sustava škole donose vlastite odluke. U mnogim obrazovnim sustavima škole su ljeti zatvorene, ne održavaju se dodatne ljetne aktivnosti ili se nude aktivnosti za koje roditelji plaćaju naknadu.

¹⁴³ Podaci prikazani na ovoj slici prvi su put objavljeni u publikaciji Europska komisija /EACEA / Eurydice, 2018b. Podaci o broju dana ljetnih praznika temelje se na slici 1., a podaci o broju školskih dana na slici 2. tog izvješća.

Slika II.12.5.: Besplatne ili subvencionirane ljetne aktivnosti koje nude škole u skladu s propisima ili preporukama državnih vlasti (ISCED 1 – 2) 2018./2019. godine



Objašnjenje

Aktivnosti koje nisu subvencionirane ili za koje škole mogu naplaćivati naknade ovdje nisu obuhvaćene.

Napomena za pojedinu zemlju

Španjolska – Lokalne vlasti i škole zajedno odlučuju o dodatnim aktivnostima koje škole trebaju ponuditi tijekom ljetnih praznika.

Dvije najčešće vrste ljetnih aktivnosti one su koje pomažu učenicima koji imaju poteškoće u sustizanju svojih vršnjaka te one koje nude različite mogućnosti za slobodno vrijeme i sport. Valja, međutim, napomenuti da se gotovo svi sustavi koji se zalažu za ljetne aktivnosti odnose na produžnu nastavu.

U Hrvatskoj, Sloveniji i Sjevernoj Makedoniji škole su dužne omogućiti produžnu nastavu učenicima koji nisu ispunili minimalne uvjete za prelazak u sljedeći razred, a učenici će možda morati polagati i popravne ispite na kraju ljetnih praznika.

U **Sjevernoj Makedoniji** sve škole dužne su u lipnju omogućiti produžnu nastavu za one učenike koji su u jednom ili dva predmeta imali negativnu ocjenu na kraju šestog (kraj osnovnoškolskog obrazovanja), sedmog, osmog i devetog razreda (niže srednjoškolsko obrazovanje). Tijekom produžne nastave učenici bi trebali dokazati da su stekli potrebne ishode učenja kako bi mogli prijeći u sljedeći razred. Ako ne ostvare te ishode učenja, moraju polagati popravni ispit potkraj lipnja i potkraj kolovoza.

U Francuskoj, Cipru i Švedskoj organiziraju se ljetne aktivnosti koje nude dodatne mogućnosti za učenje za učenike u nepovoljnom socioekonomskom položaju.

U **Francuskoj** se aktivnosti organiziraju u školama u „*zonama d' Education prioritaire*” na osnovnoškolskoj i nižoj srednjoškolskoj razini.

U **Cipru** se „Ljetne javne škole” organiziraju za učenike osnovnih škola. Svaka je ponuditi rekreacijske aktivnosti učenicima u nepovoljnom položaju. Svi učenici mogu sudjelovati i sve škole se potiču na organiziranje ljetnih škola, ali je stopa sudjelovanja niska. Stoga ove ljetne škole obično organizira pokrajina. Škola koja ima najviše prijavljenih odabire se za organizaciju ljetne škole. Djecu koja ne žive u neposrednoj blizini škole prevaze njihovi roditelji/skrbnici.

Ne može se uočiti povezanost u procjeni je li manji broj nastavnih sati (vidi slike II.12.1. – 2.) povezan s dodatnim izvannastavnim aktivnostima (vidi sliku II.12.3.). Državne vlasti zahtijevaju ili preporučuju da škole nude dodatne aktivnosti bez obzira na to imaju li velik ili relativno mali broj nastavnih sati za obvezatni kurikulum. Slično tomu, čini se da ljetne aktivnosti organizirane u školama (vidi sliku II.12.5.) nisu povezane s duljinom školskih praznika (vidi sliku II.12.4.), ali se državne vlasti u pojedinim zemljama s duljim ljetnim praznicima zalažu za ljetne aktivnosti (Letonija, Malta, Crna Gora i Sjeverna Makedonija).

III. dio

Obilježja obrazovnog sustava i pravičnost

III.1. Varijable ishoda: pokazatelji pravičnosti i obrazovne segregacije.....	213
III.1.1. Pokazatelji pravičnosti	214
III.1.2. Obrazovna i socijalna segregacija	215
III.1.3. Pravičnost i obrazovna segregacija	219
III.2. Dvovarijabilni odnosi	221
III.2.1. Odabir smjera, kurikula i diferencijacija i pravičnost	222
III.2.2. Izbor škole, upis u školu i pravičnost.....	226
III.2.3. Ponavljanje razreda i pravičnost	232
III.2.4. Autonomija, odgovornost i pravičnost	236
III.2.5. Financiranje, potpora za učenike i pravičnost.....	240
III.3. Viševarijabilno modeliranje.....	247
III.3.1. Razlike u postignućima u osnovnoškolskom obrazovanju	248
III.3.2. Razlike u postignućima u srednjoškolskom obrazovanju	250
III.3.3. Učinak socioekonomskog položaja na postignuća učenika	252
III.3.4. Zaključak	254

III.1. VARIJABLE ISHODA: POKAZATELJI PRAVIČNOSTI I OBRAZOVNE SEGREGACIJE

Ključne spoznaje

U ovom poglavlju definiraju se glavne varijable ishoda (varijable čija vrijednost ovisi o jednoj ili više opisnih varijabli) kvantitativne analize: pokazatelji pravičnosti i obrazovne segregacije. Pokazatelji pravičnosti obuhvaćaju dva pokazatelja uključenosti (jedan na osnovnoškolskoj i jedan na srednjoškolskoj razini) te jedan pokazatelj dimenzije pravičnosti – pravednost. Dva pokazatelja obrazovne segregacije (definirana kao neujednačena prosječna razina postignuća učenika u školama) također razlikuju osnovnoškolsku i srednjoškolsku razinu obrazovanja.

Odnosi između ovih pokazatelja upućuju na sljedeće:

- stupnjevi obrazovne segregacije često su viši u srednjoškolskom nego u osnovnoškolskom obrazovanju pri čemu većina obrazovnih sustava zadržava svoj relativni položaj na objema razinama obrazovanja. Stoga postoji značajna povezanost između obrazovne segregacije na osnovnoškolskoj i srednjoškolskoj razini
- u srednjoškolskom obrazovanju obrazovna segregacija također je tijesno povezana sa socijalnom segregacijom, što se odnosi na neujednačenu raspodjelu učenika iz različitih socioekonomskih položaja među školama
- bez kontroliranja drugih čimbenika, što je veća obrazovna segregacija među školama, to su veće razlike između učenika s visokim i onih sa slabim postignućima te je veći učinak socioekonomskog položaja na uspjeh učenika. Ti su odnosi dodatno ispitani u poglavlju III.3.

Nakon detaljnog prikaza glavnih obilježja obrazovnih sustava u II. dijelu, u ovom zadnjem dijelu izvješća analiziraju se odnosi između pojedinih sustavnih obilježja obrazovanja i pokazatelja pravičnosti. Za potrebe kvantitativne analize sustavna obilježja obrazovanja klasificiraju se kao opisne varijable, a pokazatelji pravičnosti smatraju se glavnim varijablama ishoda (varijable čija vrijednost ovisi o jednoj ili više opisnih varijabli). Analiziraju se zajedno s pokazateljima obrazovne segregacije za koje se pretpostavlja da imaju ulogu posrednih čimbenika između sustavnih obilježja obrazovanja i pravičnosti. Drugim riječima, pokazatelji obrazovne segregacije klasificiraju se i kao varijable ishoda uvjetovane sustavnim obilježjima obrazovanja i kao varijable koje opisuju razine pravičnosti u obrazovnim sustavima.

Analiza se provodi u tri poglavlja, a u prvome su obuhvaćene varijable ishoda – pokazatelji pravičnosti i obrazovne segregacije. U ovom se poglavlju definiraju te varijable ishoda i nudi prva analiza njihovih međusobnih odnosa.

U drugom se poglavlju ispituje odnos između obilježja obrazovnog sustava i pravičnosti u obrazovanju u dvovarijabilnom kontekstu, odnosno kada se svaki opisni čimbenik analizira samostalno bez kontrole drugih čimbenika. S obzirom na ograničen broj opažanja (42 obrazovna sustava ako su dostupne sve informacije), to je važan prvi korak prema razumijevanju međudjelovanja glavnih značajki obrazovnih sustava i različitih dimenzija pravičnosti.

Naposljetku, u trećem poglavlju okupljene su sve te informacije analizirajući međudjelovanja, obrasce i odnose s pomoću analize puta. Analiza puta omogućava modeliranje složenijih obrazaca odnosa, uključujući ulogu intervencijskih čimbenika između opisnih varijabli i pokazatelja pravičnosti.

III.1.1. Pokazatelji pravičnosti

U poglavlju I.1. pravičnost u obrazovanju definirana je kao pružanje obrazovanja koje je uključivo (odnosno svi učenici imaju barem najmanju moguću razinu kvalitetnog obrazovanja) i pravedno (odnosno uspjeh učenika uvelike je neovisan o socioekonomskom položaju). Kako bi se obuhvatile te dvije dimenzije, u poglavlju I.2. prikazani su pokazatelji pravičnosti dobiveni iz rezultata najnovijih ciklusa međunarodnih istraživanja vrednovanja učenika.

Kvantitativna analiza III. dijela također se temelji na te dvije dimenzije pravičnosti i na pokazateljima razvijenima u poglavlju I.2. Glavni pokazatelj dimenzije uključivosti operacionaliziran je kao razlika u postignućima između učenika sa slabim i visokim postignućima definiran kao razlika između postignuća učenika na 10. i 90. postotniku (P10 i P90). Za razliku od apsolutne mjere postotka učenika sa slabim postignućima (također analizirane u poglavlju I.2.), razlike u postignućima mjere relativnu vrijednost „minimalne količine kvalitetnog obrazovanja” – kolika je razlika u postignućima između učenika sa slabim postignućima i onih s visokim postignućima u istom obrazovnom sustavu. Ova je relativna mjera odabrana jer postotak onih sa slabim rezultatima, kako je definirano međunarodnim standardima, ne ovisi samo o uključivosti obrazovnih sustava nego i o njihovoj učinkovitosti¹.

Dimenzija pravednosti u pravičnosti operacionalizirana je kao koeficijent povezanosti između postignuća učenika i socioekonomskog položaja. Socioekonomski položaj definiran je brojem knjiga u kućanstvu, što je dobro utvrđena teoretska zamjenska vrijednost za obrazovnu, kulturnu i ekonomsku situaciju obitelji (vidi poglavlje I.2.). Usto, kao mjera prikupljena u svim međunarodnim istraživanjima vrednovanja omogućava zajedničku analizu istraživanja PIRLS, TIMSS i PISA.

U poglavlju I.2. zasebno su prikazani pokazatelji za različita istraživanja i predmetna područja (čitalačka pismenost i matematika). Za kvantitativnu analizu prikupljene su informacije iz različitih istraživanja i/ili predmetnih područja uzimajući u obzir razlike, ondje gdje je to potrebno, između različitih razina obrazovanja (osnovnoškolske i srednjoškolske). Na žalost, broj zemalja Eurydicea koje su sudjelovale u određenom istraživanju razlikuje se (vidi tablicu A1 u Prilogu II.). Kako bi se uzeo u obzir najveći mogući broj obrazovnih sustava za svaki pokazatelj pravičnosti, u izračun su uključena posljednja dva ciklusa svakoga međunarodnog istraživanja vrednovanja u području čitalačke pismenosti i matematike, uključujući rezultate istraživanja TIMSS iz matematike osmog razreda.

Pokazatelji pravičnosti iz različitih istraživanja (i njihovih različitih predmetnih područja) spojeni su u sklopu potvrdne faktorske analize. Potvrdna faktorska analiza statistička je metoda koja nam omogućava proučavanje odnosa između pojedinih varijabli i njihovo spajanje na način koji rezultira oblikovanjem teorijski utvrđenih latentnih varijabli².

¹ Vidi i poglavlje I.2. Kako je, međutim, također objašnjeno u poglavlju I.2., odabrana je razlika između 10. i 90. postotnika jer je u gotovo svim obrazovnim sustavima bez obzira na stupanj obrazovanja ili predmetno područje učenik 10. postotnika dio skupine sa slabim postignućima prema međunarodnim standardima.

² Potvrdna faktorska analiza ispituje jeli moguće spojiti te ulazne varijable provjerom koliko dobro dobiveni kompozitni rezultat objašnjava svaku od njih. Tablica A15 u Prilogu II. prikazuje procijenjene koeficijente regresije koji pokazuju koliko dobro kompozitni indeksi predviđaju ulazne varijable. U tom se okviru faktorski rezultati mogu izračunati i za opažanja koja imaju pojedine vrijednosti koje nedostaju s postupkom maksimalne procjene vjerojatnosti. Različiti modeli potvrdne faktorske analize procijenjeni su u programu Mplus. Svi izvedeni indeksi pravičnosti zatim su standardizirani sa srednjom vrijednošću 0 i standardnom devijacijom 1. Kompozitne vrijednosti pokazatelja uključene su u tablicu A19 u Prilogu II.

Ova je analiza rezultirala trima glavnim pokazateljima pravičnosti u obliku rezultata potvrdne faktorske analize:

1. **pravičnost kao uključenost** – razlike u postignućima (razlike u rezultatima između učenika sa slabim (P10) i visokim (P90) postignućima) u **osnovnoškolskom obrazovanju**³
2. **pravičnost kao uključenost** – razlike u postignućima (razlike u rezultatima između učenika sa slabim (P10) i visokim (P90) postignućima) u **srednjoškolskom obrazovanju**⁴
3. **pravičnost kao pravednost** – učinak socioekonomskog položaja na postignuća (povezanost između broja knjiga u kućanstvu i postignuća učenika) na svim razinama⁵.

Za dimenziju pravednosti u pravičnosti s obzirom na visoku povezanost između varijabli osnovnoškolske i srednjoškolske razine izračunat je samo jedan kompozitni indeks. Ti će pokazatelji pravičnosti poslužiti kao glavne varijable ishoda kvantitativne analize. Drugim riječima, kvantitativnom analizom ispitat će se u kojoj mjeri različita obilježja obrazovnih sustava mogu objasniti razlike u pravičnosti u njezine dvije dimenzije – uključenosti i pravednosti. Prije nego što prijeđemo na ovu analizu potrebno je definirati dva dodatna pokazatelja koji djeluju kao intervencijske varijable između opisnih varijabli (ili sustavnih čimbenika) i pokazatelja pravičnosti.

III.1.2. Obrazovna i socijalna segregacija

Potencijalno važan čimbenik koji utječe na pravičnost u obrazovanju jest razina obrazovne i socijalne segregacije među školama. Segregacija se događa kada su učenici s niskim/visokim obrazovnim uspjehom ili učenici s niskim/visokim socioekonomskim položajem okupljeni unutar određenih škola (vidi također poglavlje II.10.). Razina segregacije utječe na mogućnosti za učenje koje škole mogu ponuditi te tako i na razine pravičnosti u obrazovnom sustavu (OECD, 2019b). Različita obilježja na razini sustava o kojima se raspravlja u II. dijelu ovog izvješća utječu na razinu socijalne i obrazovne segregacije u školskom sustavu⁶. To ponajprije uključuje dostupnost različitih vrsta škola, izbora škole i politike upisa u školu, odabir smjera, pa čak i politike i prakse ponavljanja razreda. Stoga se konceptualno školska segregacija može shvatiti kao intervencijska varijabla između određenih strukturnih obilježja obrazovnih sustava i razina pravičnosti.

Segregacija škola može utjecati na razine pravičnosti s pomoću „učinka sastava škole” (Thrupp, 1995.). Sastav učenika prema socioekonomskom položaju u školi ili prosječan uspjeh može utjecati na postignuća pojedinačnih učenika (Thrupp, 1995., Thrupp, Lauder i Robinson, 2002., Benito, Alegre i González-Ballebò, 2014.). Takvi učinci sastava škole uključuju učinke skupina vršnjaka te učinke „nastave” i „organizacije i upravljanja školom”. Pretpostavka je da sastav škole utječe na kvalitetu nastave (ponuda predmeta, nastavni pristupi, raspoloživi materijali itd.) te na organizaciju i upravljanje školom (odnosi među osobljem, vodstvo škole itd.) (Thrupp, 1995.). Treba imati na umu da ti procesi mogu djelovati i u suprotnom smjeru, što znači da škole s boljim ugledom s obzirom na kvalitetu nastave ili organizacije također mogu privući učenike mješovita socioekonomskog položaja.

U ovom se odjeljku analiziraju razine obrazovne i socijalne segregacije među školama diljem europskih zemalja. Indeksi obrazovne i socijalne segregacije definirani su kao postotak razlike u

³ Izvorna istraživanja: PIRLS 2011. i 2016., matematika 4. razreda TIMSS 2011. i 2015.

⁴ Izvorna istraživanja: PISA 2015. i 2018., čitalačka pismenost i matematika.

⁵ Izvorna istraživanja: PIRLS 2011. i 2016., matematika 4. i 8. razreda TIMSS 2011. i 2015., PISA 2015. i 2018., čitalačka pismenost i matematika.

⁶ Uz strukturna obilježja obrazovnih sustava nekoliko čimbenika izvan obrazovnog sustava, npr. segregacija prema mjestu stanovanja može pridonijeti segregaciji škola. No svrha je ovog odjeljka povezati obrazovnu i socijalnu segregaciju sa strukturnim obilježjima obrazovnih sustava o kojima se raspravlja u II. dijelu.

rezultatima postignuća/socioekonomskom položaju učenika koja se promatra među školama (a ne u samim školama). Ako razlike u školi čine veći postotak razlike između postignuća učenika (ili između njihovih socioekonomskih položaja), obrazovni su sustavi više obrazovno ili socijalno segregirani i manje uključivi (vidi i OECD, 2019b).

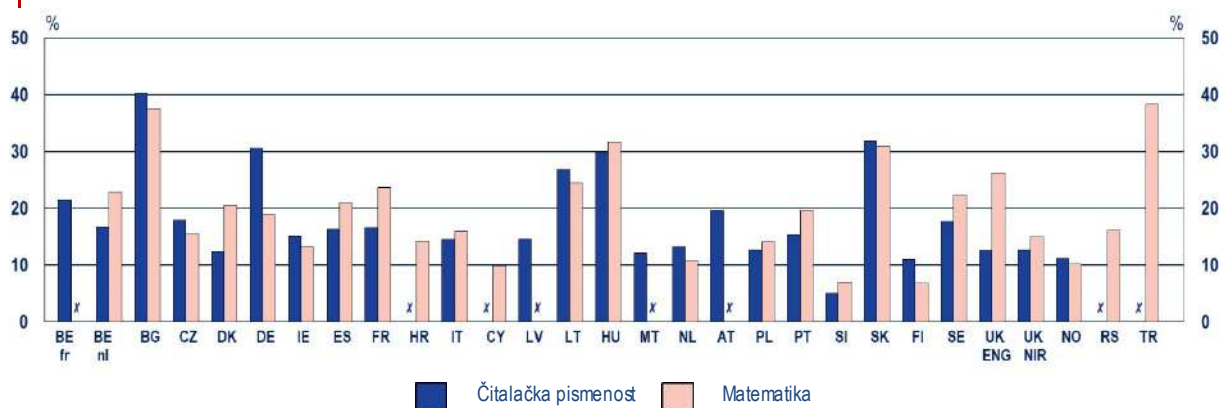
Važno je ispitati stupanj segregacije od osnovnoškolske razine (ISCED 1) jer razlike u uspjehu traju i dalje tijekom obrazovanja učenika. Prema istraživanju IEA u nedostatku stalne varijable socioekonomskog položaja učenika može se, međutim, izračunati samo indeks obrazovne segregacije (prikazan na slici III.1.1.). Zatim slijedi slika III.1.2., koja prikazuje indekse obrazovne i socijalne segregacije izračunate iz podataka istraživanja PISA 2018.

Druga važna razlika između istraživanja IEA, s jedne strane, i istraživanja PISA s druge jest ta da, iako prvo ima uzorke prema ocjenama, drugo bira učenike prema određenoj dobi. To ima posljedice na pokazatelje pravičnosti, a osobito na pokazatelje segregacije. Na primjer, u istraživanjima OECD-a učenici u dobi od 15 godina mogu se rasporediti u različite škole, smjerove ili razrede ovisno o strukturnim obilježjima obrazovnih sustava. To znači da razlike u postignućima zbog, na primjer, ponavljanja razreda pridonose razlikama unutar škola u pojedinim obrazovnim sustavima, istodobno povećavajući razlike među školama u drugima.

Stoga kako bi se osigurala bolja usporedivost obrazovnih sustava i slijedeći pristup OECD-a u odnosu na istraživanje PISA 2018., procjena indeksa segregacije prema istraživanju PISA ograničena je na škole koje pružaju obrazovne programe na „modalnoj razini ISCED-a” – odnosno na razini ISCED-a u koju se upisuje većina učenika u dobi od 15 godina (OECD, 2019b, str. 247.). To bi pak moglo rezultirati podcjenjivanjem segregacije škola u obrazovnim sustavima s visokim postotkom ponavljača razreda koji možda nisu uključeni u ovaj ograničeni uzorak (vidi poglavlje II.7.). To osobito vrijedi u usporedbi s pokazateljima osnovnoškolske razine izračunatima na temelju uzoraka prema ocjenama. Stoga bi se indeksi obrazovne i socijalne segregacije trebali shvatiti kao teoretski minimum u svakom obrazovnom sustavu, a zapravo bi razine segregacije mogle biti više u obrazovnom i socijalnom aspektu.

Slika III.1.1. prikazuje relativno niske razine obrazovne segregacije u osnovnoškolskom obrazovanju (vidi usporedbu sa slikom III.1.2.). U čitalačkoj pismenosti i matematici većina obrazovnih sustava ima vrijednosti manje od 20 %, što znači da u većini sustava razlike među školama čine manje od 20 % razlike u rezultatima postignuća. No nekoliko obrazovnih sustava ima relativno višu razinu obrazovne segregacije. Bugarska, Litva, Mađarska i Slovačka u čitanju i matematici, francuska zajednica u Belgiji i Njemačka u čitanju te flamanska zajednica u Belgiji, Danska, Španjolska, Francuska, Švedska, Ujedinjena Kraljevina – Engleska i Turska u matematici.

Slika III.1.1.: Indeksi obrazovne segregacije u čitalačkoj pismenosti (PIRLS 2016.) i matematici (TIMSS 2015.) u četvrtom razredu



	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	DE	IE	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	HU
Čitanje	21,5	16,7	40,3	17,9	12,4	30,5	15,2	16,3	16,5	7	14,5	7	14,7	26,8	29,9
Matematika	7	22,8	37,6	15,6	20,6	18,9	13,1	21,0	23,6	14,2	15,9	9,9	7	24,5	31,7
	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE		UK-ENG	UK-NIR	NO	RS	TR
Čitanje	12,0	13,2	19,6	12,6	15,3	5,0	31,8	11,0	17,7		12,5	12,6	11,2	7	7
Matematika	7	10,8	7	14,0	19,6	7,0	30,8	6,7	22,4		26,3	15,1	10,2	16,1	38,3

Izvor: Baze podataka IEA, PIRLS 2016. i TIMSS 2015.

Objašnjenje

Indeks obrazovne segregacije izračunava se kao $100 \cdot \rho$, a ρ označava unutarklasnu povezanost uspjeha. Unutarklasna povezanost je, pak, razlika u uspjehu učenika među školama podijeljena sa zbrojem razlike u uspjehu učenika među školama i razlike u uspjehu učenika unutar škola (vidi OECD, 2019b, str. 346).

Nacr uzorkovanja istraživanja PIRLS i TIMSS (pri čemu se u većini zemalja sudionici odabire samo jedan razred četvrtih razreda po školi) ne omogućava razlikovanje varijance među školama od varijance među razredima unutar škola. To može biti problem ako su razlike među razredima unutar škola velike, no ako su razredi unutar škola slični u njihovim prosječnim rezultatima, onda rezultati nisu iskrivljeni. I dalje je, međutim, moguće utvrditi koliki je postotak razlike između rezultata postignuća učenika između pojedinih razreda u školama i unutar razreda u svakoj školi.

Varijance unutar škole i između škola prikazane su u Prilogu II. tablici A16.

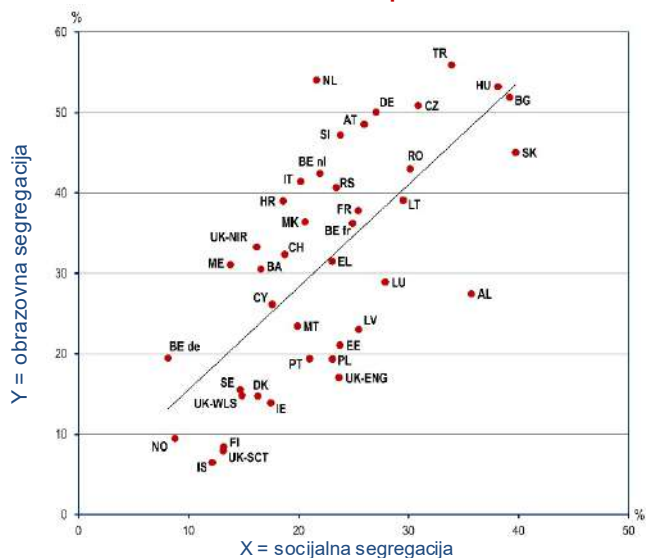
Indeksi obrazovne i socijalne segregacije izračunati su za učenike u dobi od 15 godina na temelju baze podataka istraživanja PISA 2018. Slika III.1.2. prikazuje snažnu povezanost obrazovne i socijalne segregacije. Kao što slika pokazuje, stupnjevi obrazovne segregacije više se razlikuju u srednjoškolskom obrazovanju nego u osnovnoškolskom. Većina obrazovnih sustava s visokim stupnjem obrazovne segregacije u osnovnoškolskom obrazovanju održava taj relativni položaj na srednjoškolskoj razini. No segregacija je često izraženija na srednjoškolskoj nego na osnovnoškolskoj razini. Primjerice, u Bugarskoj, Mađarskoj i Slovačkoj rezultati indeksa obrazovne segregacije za škole u četvrtom razredu bili su gotovo svi manji od 40 % (u pojedinim slučajevima otprilike 30 %), ali za škole koje pružaju obrazovanje za učenike u dobi od 15 godina rezultati su svi veći od 40 %, a za Bugarsku (u čitanju) i Mađarsku (u oba područja) čak su veći od 50 %.

Osim ta tri sustava, razine obrazovne i socijalne segregacije relativno su visoke u Češkoj, Njemačkoj, Austriji, Rumunjskoj, Sloveniji i Turskoj⁷. U Nizozemskoj su, iako je rezultat indeksa socijalne segregacije nešto veći od 20 %, rezultati obrazovne segregacije u čitanju i matematici među najvišima. Suprotno tomu, u Albaniji rezultati obrazovne segregacije srednje vrijednosti prate vrlo visok indeks socijalne segregacije.

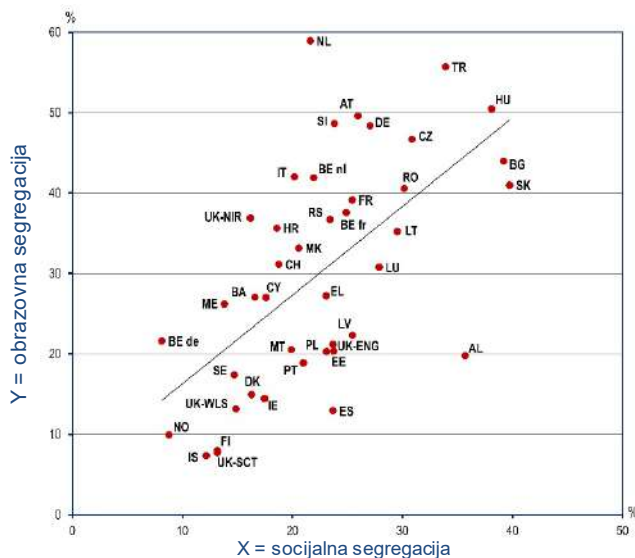
⁷ Ipak, kako je navedeno na slici II.1.2., u većini tih obrazovnih sustava (u Češkoj, Njemačkoj, Mađarskoj, Austriji, Rumunjskoj i Sloveniji) uzorkovanje u istraživanju PISA provedeno je tako da su škole s više od jednoga obrazovnog programa podijeljene na jedinice koje provode te programe (OECD, 2019a, str. 161). Stoga se zasebni programi računaju kao zasebne „škole“, što može povećati razinu obrazovne segregacije u usporedbi sa zemljama u kojima takva podjela nije provedena.

Slika III.1.2.: Indeksi obrazovne i socijalne segregacije u čitalačkoj pismenosti i matematici za učenike u dobi od 15 godina na modalnoj razini ISCED-a 2018. godine

III.1.2.A: Čitalačka pismenost



III.1.2.B: Matematika



	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL
Obrazovna segregacija (A)	36,2	19,4	42,4	51,9	50,8	14,7	50,0	21,1	13,9	31,5	:	37,8	39,0	41,4	26,1	23,0	39,1	28,9	53,2	23,4	54,0
Obrazovna segregacija (B)	37,5	21,6	41,9	43,9	46,7	14,9	48,3	20,3	14,4	27,2	12,9	39,1	35,6	42,0	27,0	22,3	35,2	30,8	50,5	20,5	58,9
Socijalna segregacija	24,9	8,1	21,9	39,2	30,9	16,3	27,0	23,8	17,5	23,1	23,7	25,4	18,6	20,2	17,6	25,5	29,5	27,9	38,1	19,9	21,6
	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	AL	BA	CH	IS	ME	MK	NO	RS	TR
Obrazovna segregacija (A)	48,5	19,3	19,4	43,0	47,2	45,0	8,4	15,5	17,0	14,8	33,3	7,9	27,5	30,5	32,3	6,5	31,1	36,4	9,5	40,6	55,9
Obrazovna segregacija (B)	49,6	20,3	18,9	40,6	48,6	41,0	8,0	17,4	21,2	13,2	36,9	7,7	19,7	27,0	31,1	7,3	26,2	33,1	9,9	36,7	55,7
Socijalna segregacija	26,0	23,1	21,0	30,1	23,8	39,7	13,2	14,7	23,7	14,9	16,2	13,2	35,7	16,6	18,8	12,2	13,8	20,6	8,8	23,4	33,9

Izvor: OECD, baza podataka PISA 2018. g.

Objašnjenje

Vidi definiciju indeksa obrazovne segregacije na slici III.1.1.

Indeks socijalne segregacije izračunava se kao $100 \cdot \rho$, a ρ označava unutarklasnu povezanost socioekonomskog statusa. Unutarklasna povezanost je pakrazlika u socioekonomskom statusu učenika među školama podijeljena sa zbrojem razlike u socioekonomskom statusu učenika među školama i razlike u socioekonomskom statusu učenika unutar škola (vidi OECD, 2019b, str. 23).

Socioekonomski status mjeri se indeksom ekonomskog, kulturnog i socijalnog statusa (ESCS) koji izračunava OECD.

Ciljana populacija istraživanja PISA je populacija koja se temelji na dobi, a ne na razredu. To znači da se ovisno o njihovim strukturnim obilježjima obrazovni sustavi mogu razlikovati prema tome kako se učenici u dobi od 15 godina raspoređuju po različitim školama, smjerovima ili razredima. Kako bi se osigurala bolja usporedivost obrazovnih sustava, u istraživanju PISA 2018. procjena indeksa segregacije ograničena je na škole s „modalnom razinom ISCED-a” za učenike u dobi od 15 godina. U praksi, modalna razina ISCED-a jest razina na kojoj je upisana većina učenika iz uzorka. Modalna razina ISCED-a može biti niža srednjoškolska (razina ISCED 2) ili viša srednjoškolska (razina ISCED 3) ili oboje (kao u Češkoj, Irskoj, Luksemburgu, Slovačkoj i Albaniji). U nekoliko zemalja niže i više srednjoškolsko obrazovanje provodi se u istoj školi. Budući da je ograničenje uvedeno na razini škole, u analizu su uključeni i pojedini učenici s razine ISCED-a koja nije modalna u zemlji (OECD, 2019b, str. 247). S obzirom na to da za Austriju nisu dostupne razine ISCED-a, za izračun indeksa obrazovne i socijalne segregacije upotrijebljen je cijeli uzorak. Vidi tablicu II.C.1 u OECD-u (2019b, str. 365. – 366.) za popis modalnih razina ISCED-a prema zemljama.

Nacrt uzorkovanja istraživanja PISA omogućava različite definicije „škole” u obrazovnim sustavima. Prema OECD-u (2019a, str. 161), u pojedinim zemljama umjesto škola uzorkovane su podjedinice unutar škola, što može utjecati na procjenu varijance između škola i posljedično na unutarklasnu povezanost. U Češkoj, Njemačkoj, Mađarskoj, Austriji, Rumunjskoj i Sloveniji škole s više od jednoga obrazovnog programa podijeljene su u jedinice koje provode te programe. U Nizozemskoj su lokacije navedene kao uzorkovane jedinice. U flamanskoj zajednici u Belgiji svaki je kampus (ili dio) škole sviše kampusa uzorkovan zasebno, a veća administrativna jedinica škole sviše kampusa uzorkovana je kao cjelina u francuskoj zajednici u Belgiji.

Varijance unutar škole i između škola prikazane su u Prilogu II. tablici A17.

Obrazovni sustavi s najnižim stupnjevima obrazovne i socijalne segregacije su Danska, Irska, Finska, Švedska, Ujedinjena Kraljevina (Wales i Škotska), Island i Norveška. Finska, Ujedinjena Kraljevina

(Škotska), Island i Norveška imaju indekse obrazovne segregacije manje od 10 %, što znači da razlike među školama čine manje od 10 % varijance u rezultatima postignuća učenika. Kao što je prikazano u poglavlju II.6., svi ti sustavi pružaju sveobuhvatno obrazovanje bez službeno diferenciranih smjerova ili programa za učenike u dobi od 15 godina. No niski stupnjevi obrazovne segregacije mogli bi prikriti razlike unutar škole koje su posljedica odabira smjera prema određenim predmetima (vidi poglavlje II.6.).

Stoga je važno ispitati ponajprije kako su obrazovna i socijalna segregacija povezane s pokazateljima uključivosti i pravednosti navedenim u odjeljku III.1.1. i zatim kako sustavni čimbenici navedeni u II. dijelu ovog izvješća utječu na stupanj segregacije škola u europskim obrazovnim sustavima. Ovo drugo će se detaljnije ispitati u poglavlju III.2.

S obzirom na visoku povezanost između pokazatelja obrazovne i socijalne segregacije te dostupnosti pokazatelja obrazovne segregacije za obje razine obrazovanja, kao intervencijske varijable u analizi primjenjuju se samo indeksi obrazovne segregacije. Kao i kod pokazatelja pravičnosti, indeksi obrazovne segregacije također su spojeni u jedan kompozitni pokazatelj po obrazovnoj razini sažimanjem informacija iz nekoliko istraživanja/predmetnih područja⁸. Potvrдна faktorska analiza pronašla je dva kompozitna pokazatelja:

- obrazovnu segregaciju u osnovnoškolskom obrazovanju⁹
- obrazovnu segregaciju u srednjoškolskom obrazovanju¹⁰.

Dva pokazatelja obrazovne segregacije relativno su visoko povezana, iako povezanost nije dovoljno visoka da bi se spojila dva pokazatelja¹¹. No tijekom kvantitativne analize bit će važno ispitati potencijalni učinak obrazovne segregacije na osnovnoškolskoj razini na obrazovnu segregaciju na srednjoškolskoj razini.

III.1.3. Pravičnost i obrazovna segregacija

Prije nego što se osvrnemo na analizu odnosa između obilježja obrazovnog sustava i pokazatelja pravičnosti s jedne strane i obrazovne segregacije s druge strane (vidi poglavlja III.2. i III.3.) u završnom odjeljku ovog poglavlja razmatra se odnos između pokazatelja pravičnosti prikazanih u odjeljku III.1.1. i pokazatelja obrazovne segregacije definiranih u odjeljku II.1.2.

Kako pokazuje slika III.1.3., taj je odnos značajan između pokazatelja obrazovne segregacije i pokazatelja uključivosti (razlike u postignućima između učenika s visokim i onih sa slabim postignućima) i pravednosti (učinak socioekonomskog položaja na uspjeh učenika). To znači da bez kontroliranja drugih čimbenika, što je veća obrazovna segregacija među školama, to su veće razlike između učenika s visokim i onih sa slabim postignućima te veći učinak socioekonomskog položaja na uspjeh učenika. Odnos je osobito jak između obrazovne segregacije i razlika u postignućima na osnovnoškolskoj razini pri čemu samo obrazovna segregacija čini 41 % varijance razlika u postignućima u osnovnoškolskom obrazovanju.

⁸ Vidi tablicu A18 u Prilogu II. za ulazne pokazatelje i standardizirane koeficijente regresije za dva izvedena indeksa. Kompozitne vrijednosti pokazatelja uključene su u tablicu A19 u Prilogu II.

⁹ Izvoma istraživanja: PIRLS 2011. i 2016., matematika 4. razreda TIMSS 2011. i 2015.

¹⁰ Izvoma istraživanja: PISA 2015. i 2018., čitalačka pismenost i matematika.

¹¹ Spearmanov koeficijent povezanosti između dva pokazatelja obrazovne segregacije (osnovnoškolska i srednjoškolska razina) iznosi 0,35.

Slika III.1.3.: Dvovarijabilni odnosi između pokazatelja obrazovne segregacije i pravičnosti

	Razlike u postignućima u osnovnoškolskom obrazovanju			
	Spearmanova povezanost	Linearna regresija – procjena parametara	Linearna regresija – R^2	Broj opažanja
Obrazovna segregacija (osnovnoškolsko obrazovanje)	0,50**	0,64** (0,14)	0,41	30
	Razlike u postignućima u srednjoškolskom obrazovanju			
	Spearmanova povezanost	Linearna regresija – procjena parametara	Linearna regresija – R^2	Broj opažanja
Obrazovna segregacija (osnovnoškolsko obrazovanje)	0,37**	0,27 (0,18)	0,07	42
Obrazovna segregacija (srednjoškolsko obrazovanje)	0,43**	0,37** (0,15)	0,13	42
	Učinak socioekonomskog položaja na postignuće			
	Spearmanova povezanost	Linearna regresija – procjena parametara	Linearna regresija – R^2	Broj opažanja
Obrazovna segregacija (osnovnoškolsko obrazovanje)	0,37**	0,33 - (0,16)	0,13	42
Obrazovna segregacija (srednjoškolsko obrazovanje)	0,36**	0,36** (0,15)	0,13	42

Izvor: Izračuni Eurydicea.

Objašnjenje

Vrijednosti tablice izračunate su na temelju triju kompozitnih pokazatelja pravičnosti i dva kompozitna pokazatelja obrazovne segregacije.

Tablica sadrži 1) Spearmanove koeficijente povezanosti između pokazatelja obrazovne segregacije i pravičnosti, 2) procjene parametara pet dvovarijabilnih modela linearne regresije koji uključuju pokazatelje obrazovne segregacije kao opisne varijable i parametre pravičnosti kao varijable ishoda i 3) R^2 tih modela linearne regresije.

U maloj skupini podataka primjenom Spearmanove (ili rang) povezanosti smanjuje se opasnost od netipičnih vrijednosti koje uvelike utječu na procjenu. Usto, nelinearni odnosi bolje su obuhvaćeni rang korelacijom.

Procjene parametara označene sa (**) značajne su na razini od 5 %, a procjene označene sa (*) značajne su na razini od 10 %. Standardne pogreške nalaze se u zagradama iza procjene parametara. R^2 – ili „ispravnost prilagodbe” – jest udio varijance u varijabli ishoda koji se može predvidjeti iz opisne varijable/opisnih varijabli.

III.2. DVOVARIJABILNI ODNOSI

Ključne spoznaje

U ovom poglavlju analiziraju se dvovarijabilni odnosi između odabranih obilježja obrazovnog sustava i pokazatelja pravičnosti – razlika između učenika s visokim i onih sa slabim postignućima (pokazatelj uključenosti) i učinak socioekonomskog položaja na postignuća učenika (pokazatelj pravičnosti).

- Na razine pravičnosti obrazovnih sustava utječe kurikularna diferencijacija i dva aspekta odabira smjera (najranija dob u kojoj se učenici prvi put raspoređuju u različite smjerove ili programe te veličina strukovnog sektora). Ono što je najvažnije, dob u kojoj se prvi put odabire smjer važan je pretkazatelj razine obrazovne segregacije i pravednosti obrazovnih sustava. Što se ranije odabire smjer, to je viši stupanj obrazovne segregacije i jači učinak socioekonomskog položaja na postignuća učenika.
- Učinak politika izbora škole i upisa u školu na pravičnost znatno ovisi o stupnju diferencijacije između različitih vrsta škola koje postoje u obrazovnim sustavima. Čini se da je regulatorna diferencijacija u tim područjima snažno povezana s većom obrazovnom segregacijom i jačim učinkom socioekonomskog položaja na uspjeh učenika.
- Ponavljanje razreda pozitivno je povezano s većim razlikama u postignućima učenika u srednjoškolskom obrazovanju i jačim učinkom socioekonomskog položaja na uspjeh učenika. No odnos je uočljiviji za stope ponavljanja razreda do 10 %.
- Nije pronađena statistički značajna povezanost između autonomije škola i pokazatelja odgovornosti (pojedinačno ili zajedno) s jedne strane te dimenzija uključenosti i pravednosti u pravičnosti s druge strane.
- U obrazovnim sustavima u kojima su javni izdaci po učeniku veći razlika između učenika s visokim i onih sa slabim postignućima je manja. Povezanost je, međutim, statistički značajna samo u osnovnoškolskom obrazovanju. Nisu pronađeni dokazi o povezanosti iznadprosječnoga javnog financiranja i smanjenog učinka socioekonomskog položaja na uspjeh učenika.
- Obrazovni sustavi s nižom razinom obrazovne segregacije imaju nastavnike specijalizirane za rad s učenicima sa slabim postignućima, ali se povezanost primjećuje samo u srednjim školama.

Prvi korak prema razumijevanju kako specifična obilježja obrazovnih sustava (analizirana u II. dijelu) utječu na stupanj pravičnosti jest ispitati njihov odnos s pokazateljima pravičnosti bez da se kontroliraju drugi čimbenici. Stoga se u ovom poglavlju analiziraju dvovarijabilni odnosi između odabranih obilježja sustava i razlika između učenika s visokim i onih sa slabim postignućima (pokazatelj uključenosti) i učinak socioekonomskog položaja na postignuća učenika (pokazatelj pravičnosti). Izabrana obilježja sustava klasificiraju se kao opisne varijable za potrebe kvantitativne analize, a pokazatelji pravičnosti klasificiraju se kao varijable ishoda. Konkretno, u ovom se poglavlju kombiniraju podaci Eurydicea i istraživanja PISA, PIRLS, TIMSS i Eurostata kako bi se empirijski procijenilo jesu li i na koji način stratifikacija, standardizacija i mjere potpore, uz financiranje i ponavljanje razreda (vidi sliku I.1.1.) povezani i s razlikama u postignućima (P90 – P10) i učinkom socioekonomskog položaja na postignuća učenika uzimajući u obzir da obrazovna segregacija može djelovati kao intervencijska varijabla. Iako pohađanje ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja

(RPOO) može unaprijediti pravičnost u obrazovanju (vidi poglavlje II.1.), s obzirom na to da se propisi RPOO-a mogu znatno razlikovati od onih koji se primjenjuju na djecu u osnovnim ili srednjim školama, ovo se područje politike ne analizira u ovom poglavlju.

U svakom poglavlju opisuje se odnos odabranih obilježja sustava (odabir smjera i kurikularna diferencijacija, izbor škole i upis u školu, ponavljanje razreda, autonomija i odgovornost škola, potpora učenicima i financiranje) s pokazateljima pravičnosti. Odnosi između pokazatelja pravičnosti i obilježja obrazovnih sustava proučavani su uglavnom s pomoću izračuna koeficijenta povezanosti i provjere pretpostavki s dvovarijabilnom linearnom regresijom. U tablicama u svakom poglavlju prikazani su Spearmanovi koeficijenti povezanosti, procjene parametara linearne regresije i njihove standardne pogreške te R^2 za svaki model linearne regresije. Spearmanov koeficijent povezanosti odabran je zbog dva glavna razloga – ponajprije jer se u maloj skupini podataka smanjuje opasnost da pojedine netipične vrijednosti znatno utječu na procjenu, a drugo, zbog mogućnosti nelinearnih odnosa koji su bolje obuhvaćeni rang korelacijom. U slučaju pojedinih kategoričkih varijabli analizom ANOVA dopunjene su dvovarijabilne linearne regresije. Pojedini dijelovi sadržavaju i višestruke regresijske modele ondje gdje je bilo važno ispitati učinak varijable pri kontroli drugih varijabli unutar svake teme. U Prilogu II. prikazana je korelacijska matrica za svaki pododjeljak u kojem su navedeni odnosi između opisnih varijabli.

III.2.1. Odabir smjera, kurikularna diferencijacija i pravičnost

Prvi dio ovog poglavlja temelji se na poglavlju II.6. o odabiru smjera, a u određenoj mjeri na poglavlju II.3. o vrstama škola koje je tijesno povezano sa stratifikacijom obrazovnih sustava. Kao što je već navedeno, stratifikacija označava razmjer diferencijacije prisutan u obrazovnom sustavu. Stratifikacija se u obrazovnom sustavu događa kada se učenici razvrstavaju u različite razrede, škole ili školske programe prema njihovim sposobnostima, sklonostima ili drugim obilježjima. Stratifikacija se najčešće spominje u vezi s odabirom smjera (raspodjelom učenika u različite smjerove ili programe) (vidi poglavlje II.6.), ali može biti i rezultat velikog broja vrsta škola, politika izbora škole ili selektivnog školovanja. Osim kurikularne diferencijacije koja je najuže povezana s odabirom smjera, ostali aspekti diferencijacije koji se pojavljuju u poglavlju II.3. analizirat će se zajedno s izborom škole i upisom u školu u sljedećem odjeljku.

Odabir smjera jedan je od najvažnijih sustavnih čimbenika koji utječu na razine pravičnosti obrazovnih sustava. Prema znanstvenoj literaturi, u poglavlju II.6. navedeni su pokazatelji koji bi mogli utjecati na razine pravičnosti u obrazovanju u europskim obrazovnim sustavima. U ovom se odjeljku razmatraju najvažniji čimbenici istaknuti u literaturi: najranija dob u kojoj se učenici raspoređuju u različite smjerove ili programe, broj smjerova, stupnjevi diferencijacije i veličina strukovnog sektora. Kako je objašnjeno u II. dijelu, prethodna istraživanja pokazala su da rani odabir smjera, velik broj smjerova i više razine diferencijacije pridonose nižim razinama pravičnosti u obrazovanju.

S obzirom na relativno visoku povezanost između broja smjerova na razini ISCED 2 i najranije dobi u kojoj se odabire smjer te broja smjerova na razini ISCED 3 i kurikularne diferencijacije¹², za dvovarijabilnu analizu primjenjuju se tri pokazatelja:

- pokazatelj kurikularne diferencijacije koji ima vrijednost između 0 i 3, ovisno o broju razina ISCED-a u kojima postoji kurikularna diferencijacija u obrazovnom sustavu

¹² Spearmanov koeficijent povezanosti između broja smjerova na razini ISCED 2 i dobi u kojoj se prvi put odabire smjer iznosi -0,67 ($p < 0,01$), a isti koeficijent između broja smjerova na razini ISCED 3 i kurikularne diferencijacije iznosi 0,61 ($p < 0,01$). Za više koeficijenata povezanosti između opisnih varijabli vidi tablicu A24 u Prilogu II.

- dob u kojoj se prvi put odabire smjer na temelju slike II.6.1.¹³ i
- veličina strukovnog sektora koja se definira kao postotak učenika u strukovnim smjerovima.

Očekuje se da će i kurikularna diferencijacija i rani odabir smjera povećati stratifikaciju i obrazovnu segregaciju u obrazovnim sustavima na srednjoškolskoj razini te pridonijeti povećanju razlika između učenika s visokim i onih sa slabim postignućima. Istodobno se smatra da rani odabir smjera i rana kurikularna diferencijacija pridonose većoj povezanosti socioekonomskog položaja i postignuća učenika, uglavnom jačanjem učinka položaja roditelja jer na rana postignuća više utječe socioekonomski položaj nego u kasnijim godinama, ali i smanjenjem obrazovnih očekivanja od učenika u nepovoljnom položaju (više pojedinosti vidi u poglavlju II.6.).

Manje je uvjerljiv dokaz o učinku relativno velikog ili maloga strukovnog obrazovnog sektora. No s obzirom na ograničenja izvješća s obzirom na mogućnosti procjene razina pravičnosti samo u četvrtim razredima i u dobi od 15 godina, dugoročni učinci snažnoga strukovnog sektora ne mogu se uzeti u obzir. Stoga se analiza može usredotočiti samo na doprinos diferencijacije između općih i strukovnih smjerova u povećanju ili smanjenju obrazovne segregacije ili različitih aspekata pravičnosti.

Na slici III.2.1. prikazani su dvovarijabilni odnosi između tih pokazatelja i obrazovne segregacije na srednjoškolskoj razini s jedne strane i učinka socioekonomskog položaja na postignuće (dimenzija pravednosti u pravičnosti) s druge. Budući da se najranije počinje odabirati smjer na nižoj srednjoškolskoj razini, ne analizira se njegov odnos s varijablama ishoda na osnovnoškolskoj razini. Izravan učinak tri pokazatelja na razlike između učenika s visokim i onih sa slabim postignućima nije značajan (stoga je izostavljena tablica). Njihov učinak je neizravan s pomoću intervencijske varijable obrazovne segregacije (vidi drugi model u poglavlju III.3.). U suprotnom, ova analiza potvrđuje očekivanja o učinku odabira smjera na pravičnost u obrazovanju, uz značajne odnose između (pojedinih) pokazatelja i obrazovne segregacije te dimenzije pravednosti u pravičnosti.

Slika III.2.1.: Pokazatelji odabira smjera i kurikularne diferencijacije – dvovarijabilni odnosi

	Obrazovna segregacija u srednjoškolskom obrazovanju			Učinak socioekonomskog položaja na postignuće			Broj opažanja
	Spearmanova povezanost	Linearna regresija – procjena parametara	Linearna regresija – R ²	Spearmanova povezanost	Linearna regresija – procjena parametara	Linearna regresija – R ²	
Kurikulama diferencijacija (ISCED 1 – 3)	0,42**	0,31** (0,14)	0,11	0,44**	0,38** (0,13)	0,18	42
Dob u kojoj se prvi put odabire smjer	-0,69**	-0,33** (0,07)	0,39	-0,40**	-0,28** (0,07)	0,27	42
Veličina strukovnog sektora	0,45**	0,02** (0,01)	0,17	0,19	0,01 - 0,01	0,01	39

Izvor: Izračuni Eurydicea.

Objašnjenje

Procjene parametara označene sa (**) značajne su na razini od 5 %, a procjene označene sa (*) značajne su na razini od 10 %. Standardne pogreške nalaze se u zagradama iza procjene parametara. R² – ili „ispravnost prilagodbe” – jest udio varijance u varijabli ishoda koji se može predvidjeti iz opisne varijable/opisnih varijabli.

¹³ S izuzetkom Poljske u kojoj je primijenjena dob u kojoj se prvi put odabire smjer za referentno razdoblje međunarodnih istraživanja vrednovanja.

Prema tim rezultatima stupanj obrazovne segregacije veći je u obrazovnim sustavima u kojima:

- kurikularna diferencijacija postoji na više razina ISCED-a (stoga počinje ranije) ili
- se smjer odabire ranije ili
- je veći udio učenika u strukovnom obrazovanju.

Od ta tri pokazatelja upravo je dob u kojoj se prvi put odabire smjer najviše povezana s obrazovnom segregacijom čineći 39 % njezine varijance unutar europskih obrazovnih sustava. Slijedi ga veličina strukovnog obrazovnog sektora, koja u varijanci obrazovne segregacije čini 17 % ako se ne kontroliraju ostali sustavni čimbenici. Model višestruke regresije koji uključuje oba opisna čimbenika također daje značajne procjene parametara. Takav model ima prilagođen R^2 od 0,46, što znači da dob u kojoj se prvi put odabire smjer i veličina strukovnog sektora čine gotovo polovicu varijacije u stupnjevima obrazovne segregacije u europskim obrazovnim sustavima (vidi sliku III.2.2.).

Slika III.2.2.: Odabir smjera i obrazovna segregacija – višestruka linearna regresija

Opisne varijable	Varijable ishoda: obrazovna segregacija u srednjoškolskom obrazovanju			
	Procjena parametara	Standardizirana procjena	Prilagođen R^2	Broj opažanja
Dob u kojoj se prvi put odabire smjer	-0,31** (0,06)	-0,57	0,46	39
Veličina strukovnog sektora	0,02** (0,01)	0,30		

Izvor: Izračuni Eurydicea.

Objašnjenje

Procjene parametara označene s a (**) značajne su na razini od 5 %. Standardne pogreške nalaze se u zagradama iza procjene parametara.

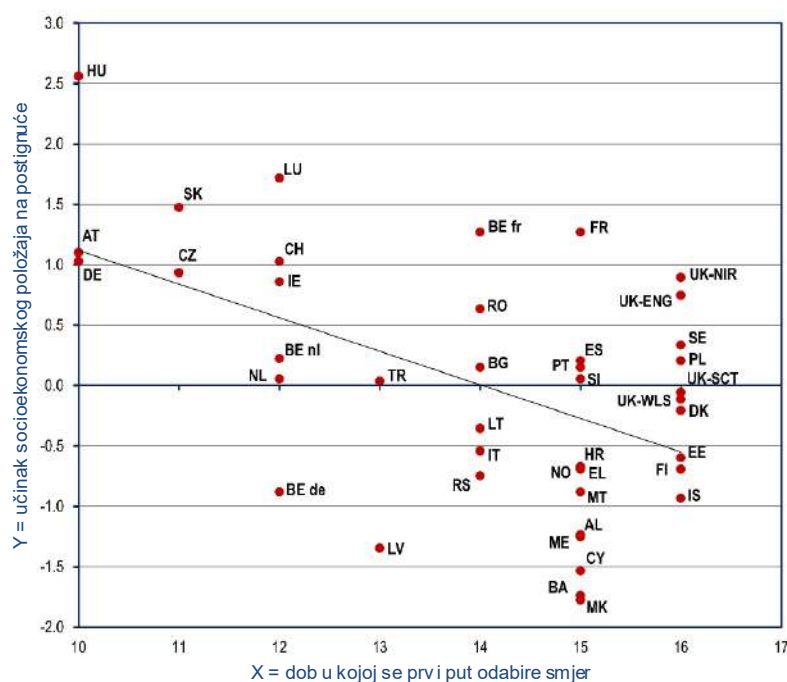
Obrazovna segregacija, međutim, sama po sebi nije pokazatelj pravičnosti (vidi poglavlje III.1.). Ona je važna u onoj mjeri u kojoj utječe na razlike između učenika s visokim i onih sa slabim postignućima (uključivost) i učinak socioekonomskog položaja na postignuće učenika (pravednost). Učinak diferencijacije između općih i strukovnih smjerova na obrazovnu segregaciju ovisi o školskim strukturama (u kojoj mjeri učenici u različitim smjerovima pohađaju iste ili odvojene škole), a ti rezultati mogu jednostavno upućivati na veće stupnjeve razdvajanja u slučaju većega strukovnog sektora. Stoga je važno napomenuti da veličina sektora strukovnog obrazovanja nema značajan izravan učinak ni na dimenziju pravednosti u pravičnosti ni na razine uključivosti kada je riječ o razlikama u postignućima između učenika s visokim i onih sa slabim postignućima.

S druge strane, učinak dobi u kojoj se prvi put odabire smjer na pravednost je značajan. Rani odabir smjera i kurikularna diferencijacija unutar općeg obrazovanja vjerojatno će pojačati učinak socioekonomskog položaja na uspjeh učenika. Dob u kojoj se prvi put odabire smjer ponovo je najjači pretkazatelj pravičnosti među analiziranim pokazateljima, čineći 27 % varijance u učinku socioekonomskog položaja učenika na njihovo postignuće unutar europskih obrazovnih sustava. Što se ranije odabire smjer, to je jači učinak socioekonomskog položaja na uspjeh učenika.

Slika III.2.3. prikazuje položaj obrazovnih sustava s obzirom na dob u kojoj se prvi put odabire smjer i učinak socioekonomskog položaja na postignuće. Kako je prikazano na slici, većina obrazovnih sustava s ranim odabirom smjera bilježi relativno visoku povezanost između socioekonomskog položaja i postignuća, stoga imaju relativno niske razine pravičnosti u obrazovanju. Postoje, međutim, razlike u razinama pravičnosti među zemljama sa sličnim sustavima odabira smjera osobito u slučaju obrazovnih sustava najudaljenijih od regresijske linije (na primjer između Mađarske i Luksemburga s

jedne strane i njemačke zajednice u Belgiji i Letonije s druge). Takve se razlike mogu najvjerojatnije objasniti ostalim čimbenicima, a ne odabirom smjera.

Slika III.2.3.: Dob u kojoj se prvi put odabire smjer i pravednost



Objašnjenje

Vrijednosti osi X temelje se na slici II.6.1. (referentna je godina 2018./2019.).

Vrijednosti osi Y rezultati su potvrde faktorske analize (vidi poglavlje III.1. i tablicu A19 u Prilogu II.). Viša vrijednost upućuje na veći učinak socioekonomskog položaja na postignuće učenika.

Napomena za pojedinu zemlju

Poljska – Dob u kojoj se prvi put odabire smjer mijenjala se između 2017./2018. (vrijeme istraživanja PISA 2018.) i 2018./2019. (referentna godina za ostale obrazovne sustave). Stoga se za Poljsku za analizu umjesto starosne dobi prikazane na slici II.6.1. (15 godina) primjenjuje dob u kojoj se prvi put odabire smjer koja vrijedi za referentno razdoblje međunarodnih istraživanja vrednovanja (16 godina).

Izvor: Izračuni Eurydicea.

U obrazovnim sustavima s desne strane slike smjer se odabire u kasnijoj fazi. Oni se ubrajaju u različite vrste sustava odabira smjera kako su kategorizirani u poglavlju II.6., pa se razine pravičnosti među njima znatno razlikuju. Većina sustava s kasnim odabirom smjera, malim brojem smjerova s visokom prohodnošću među njima i ograničenom obrazovnom selekcijom (4. skupina u poglavlju II.6.) nalazi se ispod regresijske linije te stoga ima više razine pravičnosti (iznimke su Španjolska i Švedska). Suprotno tomu, većina sustava koji u većoj mjeri odabiru smjer prema određenim predmetima (5. skupina u poglavlju II.6.) nalazi se iznad regresijske linije i stoga ima relativno niže razine pravičnosti (ovdje je iznimka Malta).

Kurikularna diferencijacija također znatno utječe na učinak socioekonomskog položaja na postignuće učenika. No kada linearan regresijski model kontrolira dob u kojoj se odabire smjer, zaseban učinak kurikularne diferencijacije ostaje značajan samo na razini od 10 %. To je uglavnom zato što dva pokazatelja nisu neovisna – kurikularna diferencijacija na nižoj srednjoškolskoj razini uglavnom je uzrokovana ranim odabirom smjera. Istodobno, većina obrazovnih sustava u kojima kurikularna diferencijacija počinje ranije od odabira smjera nalazi se među obrazovnim sustavima s nižim razinama pravičnosti. Dob u kojoj se prvi put odabire smjer i kurikularna diferencijacija na razini ISCED 1 zajedno čine otprilike trećinu varijance u dimenziji pravednosti u pravičnosti (vidi sliku III.2.4.).

Slika III.2.4.: Odabir smjera, kurikuluma diferencijacija i pravednost – višestruka linearna regresija

Opisne varijable	Varijable ishoda: učinak socioekonomskog položaja na postignuće			
	Procjena parametara	Standardizirana procjena	Prilagođen R ²	Broj opažanja
Dob u kojoj se prvi put odabire smjer	-0,31** (0,07)	-0,58	0,33	42
Kurikulum diferencijacija (ISCED 1)	0,86** (0,37)	0,30		
Dob u kojoj se prvi put odabire smjer	-0,23** (0,08)	-0,42	0,30	42
Kurikulum diferencijacija (ISCED 1 – 3)	0,24* (0,13)	0,26		

Izvor: Izračuni Eurydicea.

Objašnjenje

Procjene parametara označene sa (**) značajne su na razini od 5 %, a procjene označene sa (*) značajne su na razini od 10 %. Standardne pogreške nalaze se u zagradama iza procjene parametara.

III.2.2. Izbor škole, upis u školu i pravičnost

Politika izbora škole i upisa u školu o kojoj se raspravlja u poglavljima II.4. i II.5. također može biti povezana sa stratifikacijom obrazovnih sustava. Znanstvena literatura upućuje na to da utjecajem na sastav škole slobodan izbor škole može pridonijeti većoj socijalnoj i obrazovnoj stratifikaciji obrazovnog sustava. Usto, studije također pokazuju kako je u obrazovnim sustavima u kojima su škole manje socijalno različite veza između obrazovnog postignuća učenika i njihova socioekonomskog statusa jača (vidi poglavlje II.4.).

Učinak slobodnog izbora škole ovisi i o politici upisa u školu kojom se određuje kako škole odlučuju o tome kome se nudi mjesto u školi. Veća autonomija škola u upisima i primjena kriterija za upis koji se odnose na obrazovna postignuća mogu dodatno povećati stratifikaciju obrazovnih sustava.

U poglavlju II.4. ispitana je i raspodjela učenika u škole prema njihovu mjestu stanovanja i mjera u kojoj politike državnih vlasti omogućavaju roditeljima slobodu u izboru škole. Također se razmatra pružanje informacija o potpori za izbor škole. Poglavlje II.5. prikazuje pokazatelje koji se odnose na vrste politika državnih vlasti o kriterijima za upis te primjenu tih kriterija i stupanj autonomije koji se daje školama za donošenje odluka u tom području. Usto, u poglavljima II.4. i II.5. ispitano je razlikuju li se politike državnih vlasti o izboru škole i upisima prema vrsti škole (kako je navedeno u poglavlju II.3.). Točnije, ispitano je postoje li razlike između javnih škola s različitim kurikulumima ili s različitim (usporednim) dobnim strukturama. Također su ispitane razlike između javnih škola i privatnih škola koje financira država. Pokazatelji prikazani u poglavljima II.4. i II.5. pretvoreni su u varijable za kvantitativnu analizu (za detaljne opise pokazatelja vidi tablicu A23 u Prilogu II.).

Odnosi između tih varijabli prikazani u korelacijskoj matrici u tablici A25 u Prilogu II. donose zanimljive rezultate. Prvo, utvrđena je visoka pozitivna povezanost¹⁴ između pokazatelja o glavnom načinu izbora škole (pokazatelj „vrsta izbora škole”¹⁵) i mogućnosti da škole primjenjuju kriterije za upis, što upućuje na to da u zemljama u kojima obitelji imaju više mogućnosti za izbor škole, škole često mogu u većoj mjeri primijeniti kriterije za upis te stoga politike upisa imaju veću ulogu u oblikovanju sastava

¹⁴ Spearmanov koeficijent povezanosti je 0,50 ($p < 0,01$).

¹⁵ Tri vrste obrazovnih sustava razlikuju se prema varijabli „vrsta izbora škole”: 1) prvobitna raspodjela prema mjestu stanovanja bez ili s ograničenom mogućnošću izbora druge javne škole, 2) prvobitna raspodjela prema mjestu stanovanja s neograničenom mogućnošću da roditelji izaberu drugu javnu školu i 3) slobodan izbor škole bez prvobitne raspodjele (vidi također slike II.4.1. i II.4.2.).

škole¹⁶. I obratno, ondje gdje je primjena kriterija za upis u škole uobičajena roditelji također imaju veću slobodu u izboru škole za svoju djecu.

Drugo, postoji relativno visoka povezanost¹⁷ između stupnja diferencijacije u kriterijima za upis unutar javnog sektora (što znači da određene vrste javnih škola mogu primijeniti kriterije za upis koji se razlikuju od onih koji se primjenjuju u većini škola na osnovnoškolskoj i srednjoškolskoj razini) i primjene kriterija za upis na nižoj srednjoškolskoj razini. Stoga će se diferencijacija u upisima vjerojatno temeljiti na obrazovnoj selektivnosti.

Treće, što je veći postotak javnih ustanova na osnovnoškolskoj razini (a postotak privatnih ustanova je nizak), to je manja vjerojatnost da državne vlasti ili prethodno završene škole pružaju informacije roditeljima kao potporu za izbor škole¹⁸. To potvrđuje i pozitivna povezanost između dostupnosti takvih informacija i relativne veličine privatnog sektora koji ovisi o državi (iznad ili ispod udjela od 5 %)¹⁹.

Naposljetku, pokazatelji koji iskazuju razlike²⁰ između vrsta javnih škola i privatnih škola koje financira država imaju tendenciju biti povezani među područjima politika (izbor škole i upis u školu). Time se omogućava stvaranje dva kompozitna pokazatelja koji obuhvaćaju stupanj diferencijacije obrazovnih sustava:

- kompozitni rezultat diferencijacije između javnog i privatnog, uzimajući u obzir diferencijaciju između javnih i privatnih škola koje financira država s obzirom na izbor škole i politike upisa u školu i
- kompozitni rezultat diferencijacije uzimajući u obzir sve razlike između vrsta škola uključujući navedeni kompozitni rezultat diferencijacije između javnog i privatnog.

Slika III.2.5. prikazuje rezultate dvovarijabilne analize najvažnijih varijabli vezanih uz izbor škole i upisa u školu i obrazovne segregacije u srednjoškolskom obrazovanju s jedne strane te učinak socioekonomskog položaja na uspjeh učenika (dimenzije pravednosti u pravičnosti) s druge strane. Navedene varijable na razini sustava nemaju značajnu povezanost ni s varijablama ishoda osnovnoškolske razine²¹ ni s razlikama između učenika s visokim i onih sa slabim postignućima (dimenzija uključivosti u pravičnosti) na srednjoškolskoj razini.

¹⁶ Te su veze ispitane na nižoj srednjoškolskoj razini jer su i sloboda izbora škole i propisi državnih vlasti koji omogućavaju školama da primijene kriterije za upis znatno rašireniji na višoj srednjoškolskoj razini. No podaci potvrđuju istu vrstu odnosa na višoj srednjoškolskoj razini i jaču povezanost.

¹⁷ Spearmanov koeficijent povezanosti je 0,54 ($p < 0,01$).

¹⁸ Spearmanov koeficijent povezanosti je -0,52 ($p < 0,01$).

¹⁹ Spearmanov koeficijent povezanosti je 0,55 ($p < 0,01$).

²⁰ Pokazatelji razlika unutar javnog sektora ili između javnih i privatnih škola koje financira država kategoričke su varijable koje se odnose na broj razina ISCED-a na kojima takve razlike postoje.

²¹ Kao što će biti prikazano u poglavlju III.3., veličina sektora ovisnog o državi kao dvostruke varijable ima značajan učinak na obrazovnu segregaciju na osnovnoškolskoj razini ako se kontrolira iznos javnih izdataka po učeniku (vidi 1. model). No taj odnos nije bio značajan u dvovarijabilnom kontekstu.

Slika III.2.5.: Pokazatelji izbora škole, upisa u školu i pravičnosti – dvovarijabilni odnosi

	Obrazovna segregacija u srednjoškolskom obrazovanju			Učinak socioekonomskog položaja na postignuće			Broj opažanja
	Spearmanova povezanost	Linearna regresija – procjena parametara	Linearna regresija – R ²	Spearmanova povezanost	Linearna regresija – procjena parametara	Linearna regresija – R ²	
Vrsta izbora škole (ISCED 1 – 2)	-0,15	-0,21 (0,21)	0,02	0,31**	0,38* (0,20)	0,08	42
Diferencijacija u politikama izbora škole u javnom sektoru (ISCED 2)	0,50**	1,17** (0,33)	0,24	0,36**	0,95** (0,35)	0,15	42
Diferencijacija između javnog i privatnog u politikama izbora škole (ISCED 1 – 2)	0,29*	0,29* (0,16)	0,08	0,36**	0,38** (0,16)	0,13	42
Obrazovni kriteriji za upis (ISCED 2)	0,35**	0,67** (0,31)	0,10	0,44**	0,97** (0,29)	0,22	42
Diferencijacija u politikama upisa u javnom sektoru	0,22	0,16 (0,15)	0,03	0,05	0,13 (0,15)	0,02	42
Kompozitni rezultat diferencijacije između javnog i privatnog	0,32**	0,19* (0,10)	0,08	0,35**	0,23** (0,10)	0,12	42
Kompozitni rezultat diferencijacije – sve razlike među vrstama škola, javni i privatni sektor	0,35**	0,15** (0,06)	0,12	0,28*	0,16** (0,06)	0,14	42
Postotak javnih obrazovnih ustanova (ISCED 2)	0,22	0,01 (0,01)	0,04	-0,34**	-0,01 (0,01)	0,03	40
Postotak privatnih ustanova koje financira država (ISCED 2)	-0,30*	-0,01 (0,01)	0,04	0,41**	0,01 (0,01)	0,04	38

Izvor: Izračuni Eurydicea.

Objašnjenje

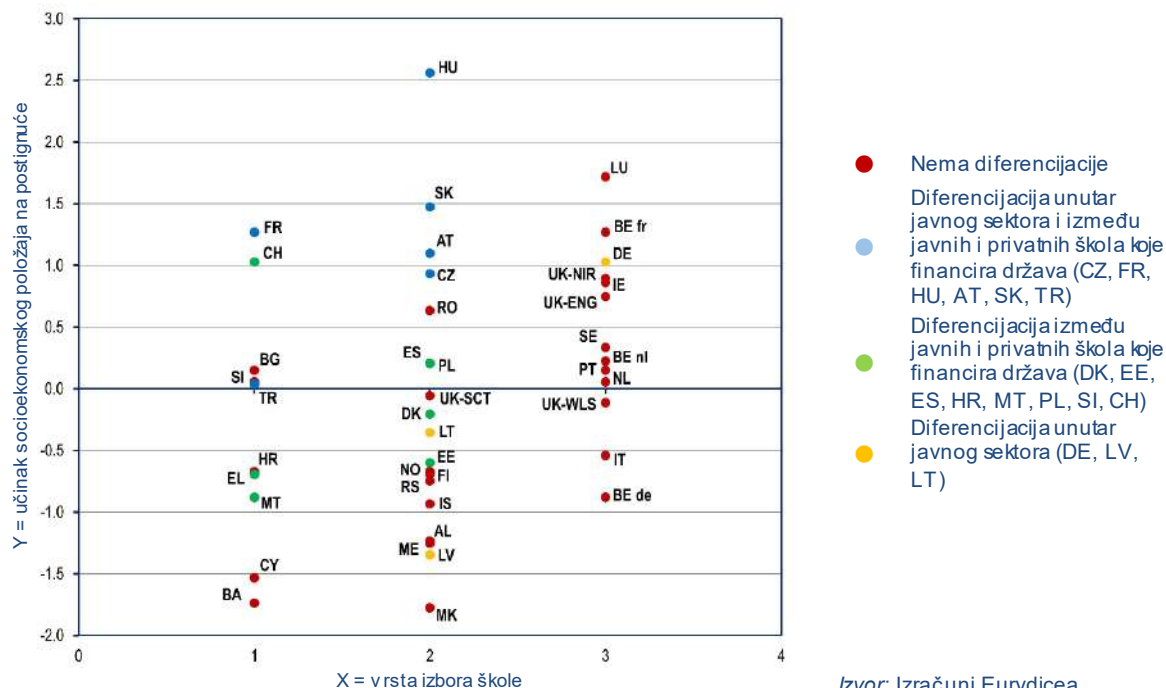
Tri vrste obrazovnih sustava razlikuju se prema varijabli „vrsta izbora škole”: 1) prvobitna raspodjela prema mjestu stanovanja bez ili s ograničenom mogućnošću izbora druge javne škole, 2) prvobitna raspodjela prema mjestu stanovanja s neograničenom mogućnošću da roditelji izaberu drugu javnu školu i 3) slobodan izbor škole bez prvobitne raspodjele (vidi također slike II.4.1. i II.4.2.). Varijabla se odnosi na politike izbora škole na razinama ISCED 1 i 2. Kada se politike izbora škole razlikuju između dviju razina ISCED-a, uzet je u obzir način u kojemu roditelji imaju više slobode.

Procjene parametara označene sa (**) značajne su na razini od 5 %, a procjene označene sa (*) značajne su na razini od 10 %. Standardne pogreške nalaze se u zagradama iza procjene parametara. R² – ili „ispravnost prilagodbe” – jest udio varijance u varijabli ishoda koji se može predvidjeti iz opisne varijable/opisnih varijabli.

Suprotno očekivanjima, ova analiza ne može potvrditi značajan odnos između glavnih politika izbora škole (vrsta izbora škole) i obrazovne segregacije na srednjoškolskoj razini. Situacija je, međutim, nešto drukčija za drugu varijablu ishoda – učinak socioekonomskog položaja na postignuća učenika ili dimenziju pravednosti u pravičnosti. Varijabla koja razlikuje različite vrste izbora škole ima značajan učinak, iako samo na razini od 10 %, na povezanost socioekonomskog položaja i postignuća učenika (vidi i sliku III.2.6.). U sustavima u kojima roditelji imaju više slobode izabrati školu, učinak socioekonomskog položaja na postignuća učenika često je nešto veći. Analiza ANOVA također potvrđuje da obrazovni sustavi s raspodjelom učenika u škole prema mjestu stanovanja (1. i 2. kategorija na slici III.2.6.) imaju više razine pravičnosti od sustava s potpuno slobodnim izborom škole (3. kategorija na slici III.2.6.)²². Kada se usporede, razlike između srednjih vrijednosti u skupini značajne su na razini od 10 %.

²² Pretpostavka pravičnosti između vrijednosti dviju skupina obrazovnih sustava odbačena je modelom (F = 3,94 i p = 0,054).

Slika III.2.6.: Vrsta izbora škole, diferencijacija i pravednost



Izvor: Izračuni Eurydicea.

Objašnjenje

Os X označava vrstu izbora škole, 2018./2019. (vidi objašnjenje na slici III.2.5.).

Vrijednosti osi Y rezultati su potvrđne faktorske analize (vidi poglavlje III.1. i tablicu A19 u Prilogu II.). Viša vrijednost upućuje na veći učinak socioekonomskog položaja na postignuće učenika.

Čini se, međutim, da je za pravičnost važnija prisutnost različitih politika geografske raspodjele/izbora škole u sektoru javnih škola te između sektora javnih škola i privatnih škola koje financira država (vidi sliku II.4.3. i oznake po bojama obrazovnih sustava na slici III.2.6.) od glavnoga načina vrste izbora škole. Diferencijacija unutar javnog sektora obično nastaje na dva načina. Prvo, u pojedinim obrazovnim sustavima geografsko područje na kojem se temelji raspodjela u škole različito je definirano ovisno o vrsti škole. Drugo, iako se učenici obično raspoređuju u škole prema mjestu stanovanja, u pojedinim slučajevima obitelji mogu izabrati određenu vrstu javne škole (tako je u zemljama sa strukturnom diferencijacijom, vidi sliku II.3.3.). No umjesto ili uz mogućnost izbora između različitih vrsta javnih škola, obitelji mogu slobodno birati i privatne škole koje financira država umjesto javne škole u koju je učenik raspoređen.

Prema slici III.2.5., oba oblika diferencijacije pridonose većoj obrazovnoj segregaciji na srednjoškolskoj razini i većem učinku socioekonomskog položaja na postignuća učenika. Razlike u politikama izbora škole u javnim vrstama škola čine 24 % varijance obrazovne segregacije i 15 % varijance dimenzije pravednosti u pravičnosti u europskim obrazovnim sustavima (bez kontrole drugih čimbenika). Za diferencijaciju između javnog i privatnog odnosno vrijednosti R^2 iznose 8 i 13 %.

Nadalje, kada se analiziraju pokazatelji diferencijacije koji kontroliraju vrstu izbora škole (jednu po jednu) i pokazatelj o vrsti izbora škole i dva pokazatelja diferencijacije u dva odvojena modela, višestruke regresije imaju značajne procjene parametara na razini od 5 % (vidi sliku III.2.7.). Model koji uključuje pokazatelj diferencijacije između javnog i privatnog kao opisnu varijablu ima veću opisnu vrijednost jer zajedno s tipologijom izbora škole čini 38 % varijance učinka socioekonomskog položaja na postignuća učenika. Jači učinak diferencijacije između javnog i privatnog potvrđen je i trećim modelom višestruke regresije, uključujući sva tri opisna čimbenika. Kada se kontrolira vrsta izbora

škole i razina diferencijacije između javnog i privatnog, procjena parametra varijable o razlikama između vrsta javnih škola značajna je samo na razini od 10 %.

Slika III.2.7.: Izbor škole, diferencijacija i pravednost – višestruka linearna regresija

Opisne varijable	Varijabla ishoda: učinak socioekonomskog položaja na postignuće			
	Procjena parametara	Standardizirana procjena	Prilagođen R ²	Broj opažanja
Vrsta izbora škole (ISCED 1 – 2)	0,46** (0,19)	0,34	0,23	42
Diferencijacija u politikama izbora škole u javnom sektoru (ISCED 2)	1,05** (0,33)	0,44		
Vrsta izbora škole (ISCED 1 – 2)	0,75** (0,19)	0,56	0,38	42
Diferencijacija između javnog i privatnog u politikama izbora škole (ISCED 1 – 2)	0,65** (0,15)	0,61		
Vrsta izbora škole (ISCED 1 – 2)	0,73** (0,18)	0,54	0,43	42
Diferencijacija u politikama izbora škole u javnom sektoru (ISCED 2)	0,61* (0,32)	0,25		
Diferencijacija između javnog i privatnog u politikama izbora škole (ISCED 1 – 2)	0,52** (0,16)	0,50		

Izvor: Izračuni Eurydicea.

Objašnjenje

Procjene parametara označene sa (**) značajne su na razini od 5 %, a procjene označene sa (*) značajne su na razini od 10 %. Standardne pogreške nalaze se u zagradama iza procjene parametara.

Osim uobičajenog načina izbora škole i prisutnosti diferencijacije, druga dimenzija načina izbora škole je dostupnost javnih informacija (koje pružaju državne vlasti ili prethodno završene škole) kako bi se roditeljima pružila potpora za donošenje odluka (vidi sliku II.4.4.). Da bi se upotpunila slika o učinku izbora škole na pravičnost, razmatralo se može li se takvim informacijama (pri kontroli vrste izbora škole i diferencijacije između javnog i privatnog) promijeniti učinak politika izbora škole na pravičnost. Prema rezultatima prikazanim na slici III.2.8., dostupnost informacija ne utječe značajnije na pravičnost kada se kontrolira politika izbora škole.

Slika III.2.8.: Izbor škole, informacije i pravednost – višestruka linearna regresija

Opisne varijable	Varijabla ishoda: učinak socioekonomskog položaja na postignuće			
	Procjena parametara	Standardizirana procjena	Prilagođen R ²	Broj opažanja
Vrsta izbora škole (ISCED 1 – 2)	0,74** (0,20)	0,55	0,38	42
Diferencijacija između javnog i privatnog u politikama izbora škole (ISCED 1 – 2)	0,64** (0,15)	0,61		
Dostupnost javnih informacija (ISCED 1 – 2)	0,03 (0,13)	0,03		

Izvor: Izračuni Eurydicea.

Objašnjenje

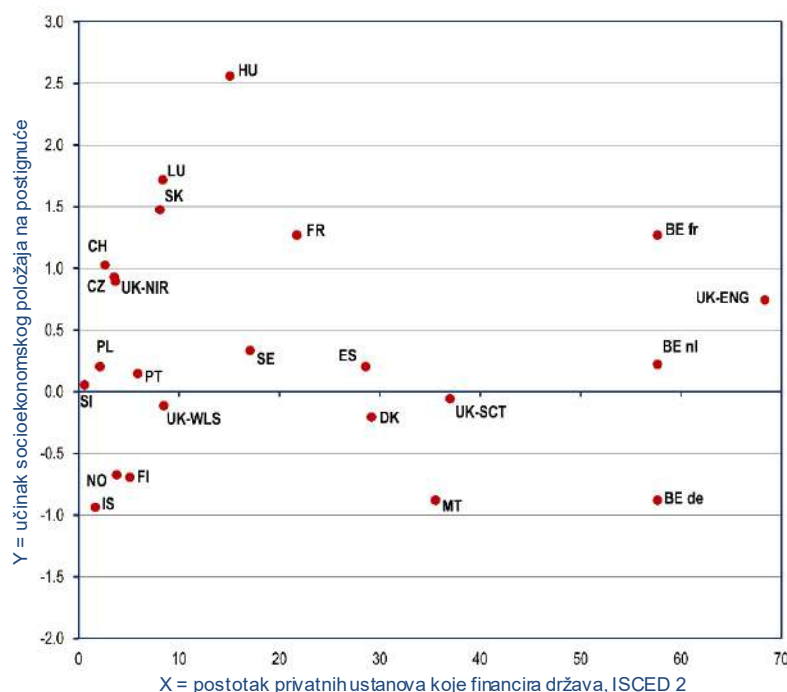
Procjene parametara označene sa (**) značajne su na razini od 5 %, a procjene označene sa (*) značajne su na razini od 10 %. Standardne pogreške nalaze se u zagradama iza procjene parametara.

Stupanj diferencijacije ostaje važan pretkazatelj obrazovne segregacije i pravednosti pri ispitivanju diferencijacije u politikama upisa u škole uz diferencijaciju u politikama izbora škole. Kada je riječ o kriterijima za upis, obrazovna segregacija i učinak socioekonomskog položaja na postignuća učenika

često su istaknutiji u sustavima u kojima škole mogu primjenjivati obrazovne kriterije za upis učenika na nižoj srednjoškolskoj razini (taj je fenomen, barem djelomično, povezan s ranim odabirom smjera). Usto, ako se u javnim i privatnim sektorima koje financira država primjenjuju različite politike, uključujući izbor škole i upis u školu, to također znatno utječe na dvije ovdje analizirane varijable ishoda. To znači da u obrazovnim sustavima u kojima se u svakom sektoru primjenjuju različite politike izbora škole i upisa u školu postoji veća obrazovna segregacija na srednjoškolskoj razini te jača povezanost između socioekonomskog položaja učenika i njihova postignuća.

Relativna veličina javnog i privatnog sektora razlikuje se među europskim obrazovnim sustavima (vidi sliku II.3.1.). No dvovarijabilni odnosi između veličine javnog i privatnog sektora i obrazovne segregacije s jedne strane i dimenzije pravednosti u pravičnosti s druge nisu značajni (vidi sliku III.2.5.). Drugim riječima, veličina javnog/privatnog sektora ne može sama značajno utjecati na pravičnost. No Spearmanov koeficijent povezanosti između veličine javnog sektora i učinka socioekonomskog položaja na postignuće relativno je visok, što upućuje na mogući nelinearan odnos. Isto vrijedi i za postotak privatnih ustanova koje financira država – njegov odnos s dimenzijom pravednosti u pravičnosti nije linearan. Taj nelinearan odnos između postotka privatnih ustanova koje financira država i dimenzije pravednosti u pravičnosti prikazan je na slici III.2.9.

Slika III.2.9.: Pravednost i postotak privatnih ustanova koje financira država na razini ISCED 2



Objašnjenje

Vrijednosti osi X temelje se na slici II.3.1.B (referentna je godina 2017.). Na slici su prikazani samo obrazovni sustavi s dostupnim podacima Eurostata o postotku privatnih ustanova koje financira država većim od 0 %.

Vrijednosti osi Y rezultati su potvrđne faktorske analize (vidi poglavlje III.1. i tablicu A19 u Prilogu II.). Viša vrijednost upućuje na veći učinak socioekonomskog položaja na postignuće učenika.

Izvor: Izračuni Eurydicea i Eurostata [educ_uae_enra01].

Napomene za pojedine zemlje

Belgija – Podaci za Belgiju upotrijebljeni su za tri zajednice u Belgiji.

Ujedinjena Kraljevina – Podaci se temelje na kombinaciji dvaju Eurostatovih skupova podataka, [educ_uae_enra01] i [educ_uae_enra13]. Sve privatne ustanove koje financira država u općem obrazovanju imaju sjedište u Engleskoj, a sve strukovne obrazovne ustanove su privatne ustanove koje financira država diljem Ujedinjene Kraljevine.

Kako prikazuje slika, iako učinak socioekonomskog položaja na postignuće učenika ne pokazuje nikakvu ili pokazuje samo blagu pozitivnu povezanost s postotkom privatnih ustanova koje financira država do praga od otprilike 10 %, taj odnos postaje negativan u obrazovnim sustavima u kojima je udio privatnih ustanova koje financira država između 10 i 15 % i 40 %. Kako bi se prevladao problem nelinearnosti, za viševarijabilno modeliranje u poglavlju III.3. stvorena je dvostruka varijabla o veličini

privatnog sektora koji ovisi o državi razlikujući obrazovne sustave s postotkom učenika u privatnim ustanovama koje financira država manjim ili većim od 5 %.

Zanimljivo je da je diferencijacija između javnog i privatnog sektora (vidi sliku III.2.6.) najveća među zemljama u kojima je privatni sektor koji ovisi o državi srednje veličine. Obrazovni sustavi s najvećim privatnim sektorom koji ovisi o državi (Belgija i Ujedinjena Kraljevina – Engleska) ne razlikuju se u politici između ta dva sektora, no imaju ustroj slobodnog izbora škole.

Naposljetku, posljednja varijabla koja se analizira u dvovarijabilnom kontekstu je kompozitni rezultat koji kombinira sve oblike diferencijacije povezane s izborom škole i upisom u školu svih vrsta škola, kako unutar javnog sektora tako i između javnog i privatnog sektora. Ova analiza potvrđuje da, ako postoje škole na koje se ne primjenjuju glavne politike izbora škole ili ako se politike na najvišoj razini o izboru škole ili upisa u školu koje se primjenjuju na javne i privatne škole koje financira država razlikuju, onda se povećava obrazovna segregacija u obrazovnim sustavima, a učinak socioekonomskog položaja na postignuće učenika postaje značajniji (bez kontrole drugih čimbenika). Ukupan rezultat diferencijacije iznosi 12 % varijacije obrazovne segregacije u europskim obrazovnim sustavima kada se promatraju škole koje pohađaju učenici u dobi od 15 godina na modalnoj razini ISCED-a, a to objašnjava 14 % varijacije dimenzije pravednosti u pravičnosti (vidi sliku III.2.5.).

Ukratko, analiza dvovarijabilnih odnosa i višestruke linearne regresije upućuju na to da se glavne (odnosno primjenjive na većinu škola) politike izbora škole i upisa u školu ne bi trebale analizirati odvojeno. Čimbenici politika izbora škole i upisa u školu kojima se omogućava različit regulatorni okvir za pojedine vrste škola pridonose razini diferencijacije obrazovnih sustava. Čini se da je ta regulatorna diferencijacija u politikama izbora škole i upisa u školu snažno povezana s većom obrazovnom segregacijom i jačim učinkom socioekonomskog položaja na uspjeh učenika.

III.2.3. Ponavljanje razreda i pravičnost

Analiza u II. dijelu pokazala je da je ponavljanje razreda uobičajeno u Europi, osobito na srednjoškolskoj razini (vidi poglavlje II.7.). Nadalje, prema podacima iz istraživanja PISA 2018. pokazalo se da je u prosjeku 4 % učenika na srednjoškolskoj razini najmanje jedanput ponavljalo razred. Iako je to relativno niska stopa, u pojedinim obrazovnim sustavima znatno je viša i prelazi 30 % (vidi sliku II.7.1.).

Postojeća istraživanja o učinku ponavljanja razreda na pravičnost nisu jasna (vidi uvod poglavlja II.7.), ali postoje razlozi za očekivanje da bi to moglo imati negativan učinak, kako s obzirom na povećanje razlika između učenika s visokim i onih sa slabim postignućima, tako i s tim da bi socioekonomski položaj postao još jači pretkazatelj postignuća učenika. Studije su pokazale da su učenici u nepovoljnom položaju skloniji ponavljanju razreda i neuspjehu, a veća je i vjerojatnost da će ranije napustiti školovanje (npr. OECD, 2014b, Manacorda, 2012., Blanchard i Sinthron, 2011.). Stoga visok postotak ponavljača može pridonijeti većoj stratifikaciji obrazovnih sustava s obzirom na smanjenje raznolikosti postignuća učenika unutar razreda.

U odjeljku II.7.1. pretpostavljeno je da ako je ponavljanje razreda loše za pravičnost, tada bi se slabiji rezultati pravičnosti u obrazovnim sustavima trebali uočiti ondje gdje su stope ponavljanja razreda više. Kako bi se procijenilo utječe li pristup obrazovnog sustava ponavljanju razreda na pravičnost u obrazovanju, stvorena je varijabla „pravila ponavljanja razreda”, koja se temelji na istim podacima Eurydicea kao na slici II.7.2. Varijabla pokazuje ima li obrazovni sustav više ili manje ograničavajuću politiku prema ponavljanju razreda. Točnije, niže vrijednosti upućuju na to da ne postoji ponavljanje

razreda ili da se primjenjuju ograničenja. S druge strane, veća vrijednost upućuje na to da ponavljanje razreda postoji i da nema ograničenja²³.

Kako pokazuje slika III.2.10., u osnovnoškolskom obrazovanju nema statistički značajnog odnosa između obrazovne segregacije i razlika u postignućima učenika s jedne strane i pravila ponavljanja razreda s druge. Ni Spearmanov koeficijent povezanosti ni dvovarijabilni koeficijent regresije nisu statistički značajni.

Slika III.2.10.: Ponavljanje razreda i pravičnost – dvovarijabilni odnosi

	Razlike u postignućima u osnovnoškolskom obrazovanju			Obrazovna segregacija u osnovnoškolskom obrazovanju			Broj opažanja
	Spearmanova povezanost	Linearna regresija – procjena parametara	Linearna regresija – R^2	Spearmanova povezanost	Linearna regresija – procjena parametara	Linearna regresija – R^2	
Pravila ponavljanja razreda (ISCED 1)	-0,12	-0,15 (0,32)	0,01	-0,10	-0,19 (0,34)	0,01	24

	Razlike u postignućima u srednjoškolskom obrazovanju			Obrazovna segregacija u srednjoškolskom obrazovanju			Broj opažanja
	Spearmanova povezanost	Linearna regresija – procjena parametara	Linearna regresija – R^2	Spearmanova povezanost	Linearna regresija – procjena parametara	Linearna regresija – R^2	
Pravila ponavljanja razreda (ISCED 1 – 3)	-0,11	-0,12 (0,11)	0,04	0,07	0,08 (0,10)	0,02	33
Postotak ponavljača	0,38**	0,03* (0,02)	0,07	0,31*	0,01 (0,02)	0,02	41
Stupanj ponavljanja razreda	0,38**	0,43** (0,21)	0,10	0,22	0,20 (0,22)	0,02	41

	Učinak socioekonomskog položaja na postignuće			Broj opažanja
	Spearmanova povezanost	Linearna regresija – procjena parametara	Linearna regresija – R^2	
Pravila ponavljanja razreda (ISCED 1 – 3)	-0,02	0,02 (0,12)	0,00	33
Postotak ponavljača	0,55**	0,04** (0,01)	0,17	41
Stupanj ponavljanja razreda	0,49**	0,59** (0,20)	0,19	41

Izvor: Izračuni Eurydicea.

Objašnjenje

Varijabla „pravila ponavljanja razreda” temelji se na slici II.7.2. i upućuje na to jeli dopušteno ponavljanje razreda u određenom obrazovnom sustavu (0), je li dopušteno s određenim ograničenjima (1) ili je dopušteno bez ikakvih ograničenja (2). Dakle, „pravila ponavljanja razreda” pokazuju politike u rasponu od toga da nema ponavljanja razreda do ponavljanja razreda bez ograničenja.

Varijabla „stupanj ponavljanja razreda” temelji se na varijabli „postotak ponavljača” koja se zauzvrat temelji na podacima istraživanja PISA 2018. Kako bi se riješio problem nelinearnosti, vrijednosti postotka ponavljača podijeljene su u tri skupine: „nizak stupanj ponavljanja razreda” ($0\% \leq \text{ponavljači} \leq 5\%$), „srednji” ($5\% \leq \text{ponavljači} \leq 20\%$), „visoki” ($\text{ponavljači} > 20\%$).

Procjene parametara označene sa (**) značajne su na razini od 5 %, a procjene označene sa (*) značajne su na razini od 10 %. Standardne pogreške nalaze se u zagradama iza procjene parametara. R^2 – ili „ispravnost prilagodbe” – jest udio varijance u varijabli ishoda koji se može predvidjeti iz opisne varijable/opisnih varijabli.

Iako pravila ponavljanja razreda nemaju učinak ni na pravičnost na srednjoškolskoj razini, kako pokazuju parametri na slici III.2.10., povezanost između opsega ponavljanja razreda, dva pokazatelja pravičnosti (razlika u postignućima i učinak položaja) i obrazovne segregacije statistički je značajna i pozitivna. Drugim riječima, u obrazovnim sustavima u kojima postoji viša stopa ponavljanja razreda socioekonomski položaj ima veću ulogu u postignućima učenika, a razlika između učenika sa slabim i

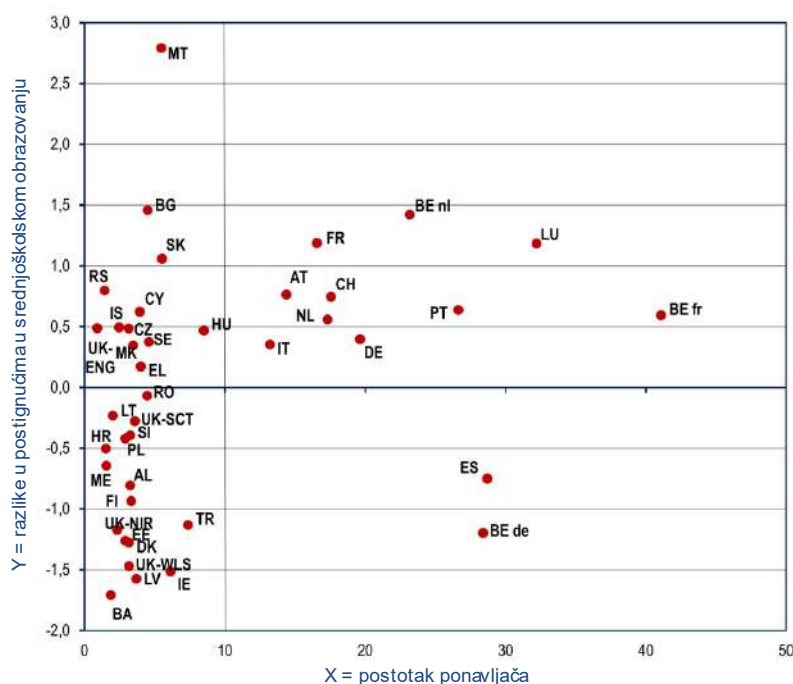
²³ O različitim mogućim ograničenjima ponavljanja razreda vidi sliku II.7.2.

onih s visokim postignućima na srednjoškolskoj razini je veća. Slično tomu, obrazovna segregacija raste kada se poveća učestalost ponavljanja razreda. Ukratko, čini se da su obrazovni sustavi u kojima ima više ponavljanja razreda manje pravedni. To, međutim, nije sve.

Dok su Spearmanove vrijednosti koeficijenta statistički značajne na razini od 5 % i prilično visoke za razlike u postignućima učenika ($\rho = 0,38$) i učinka socioekonomskog položaja ($\rho = 0,55$), ispravnost prilagodbe regresijskih linija relativno je niska (7 odnosno 17 %). To upućuje na nelinearan odnos između stope ponavljanja razreda i pravičnosti.

Slike III.2.11. i III.2.12. prikazuju dijagram raspršenosti između dva pokazatelja pravičnosti i ponavljanja razreda koji jasno pokazuju nelinearan odnos.

Slika III.2.11.: Postotak ponavljača u dobi od 15 godina u odnosu na razlike u postignućima učenika u srednjoškolskom obrazovanju



Objašnjenje

Os X označava postotakučenika u dobi od 15 godina koji su najmanje jednom ponovili razred (vidi sliku II.7.1., referentna je godina 2018.).

Vrijednosti osi Y rezultati su potvrđne faktorske analize (vidi poglavlje III.1 i tablicu A19 u Prilogu II.). Viša vrijednost upućuje na veće razlike u postignućima učenika (P90 – P10).

Stupanj ponavljanja manji od 10 %:

BG, CZ, DK, EE, IE, EL, CY, LV, LT, HU, MT, PL, RO, SI, SK, FI, SE, UK, AL, BA, IS, ME, MK, RS, TR.

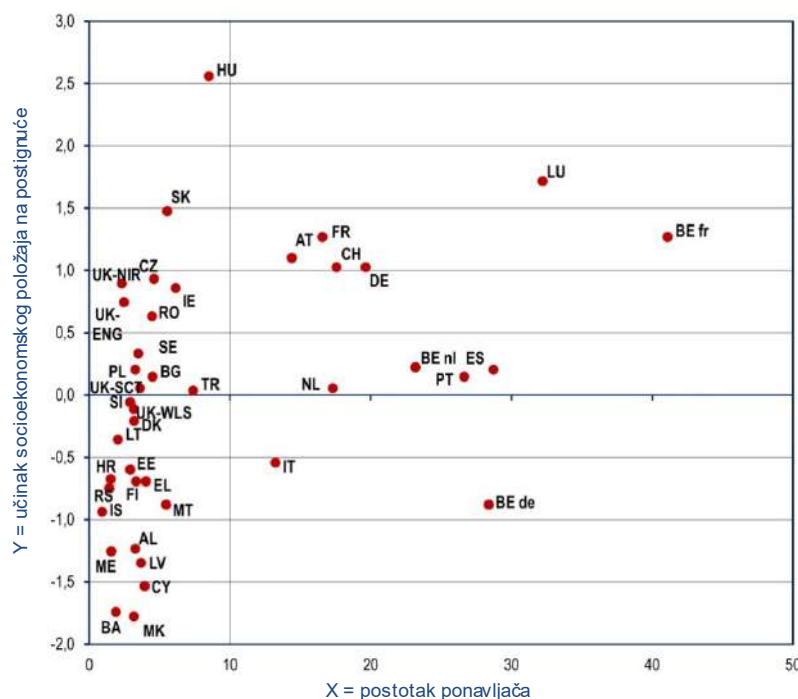
Stupanj ponavljanja veći od 10 %:

BE, DE, ES, FR, IT, LU, NL, AT, PT, CH.

Izvor: Izračuni Eurydicea.

Kako prikazuje slika, kada je stopa ponavljanja razreda niska (0 – 10 %), odnos s pravičnošću je linearan i pozitivan. Kako stope ponavljanja razreda dostižu 10 %, tako rastu razlike u postignućima (vidi sliku II.2.11.) i važnost socioekonomskog položaja (vidi sliku III.2.12.). Kada stopa ponavljanja razreda prelazi 10 %, više nije povezana s pravičnošću.

Iako je konačno objašnjenje nelinearnog odnosa izvan područja primjene ili sredstava ove studije, jedna je mogućnost da ponavljanje razreda ima različit učinak ako je rašireno ili ograničeno. Ako relativno malo učenika ponavlja razred, onda je veća vjerojatnost da će biti stigmatizirani i da će se osjećati otuđeno u procesu učenja. No ako je ponavljanje razreda relativno uobičajena praksa, onda su možda obrazovni sustavi spremniji nositi se s ponavljačima i/ili se učenici vjerojatno ne osjećaju toliko stigmatizirano i otuđeno.

Slika III.2.12.: Postotak ponavljača u dobi od 15 godina i učinak socioekonomskog položaja na postignuće**Objašnjenje**

Os X označava postotak učenika u dobi od 15 godina koji su najmanje jednom ponovili razred (vidi sliku II.7.1., referentna je godina 2018.).

Vrijednosti osi Y rezultati su potvrđne faktorske analize (vidi poglavlje III.1. i tablicu A19 u Prilogu II.). Viša vrijednost upućuje na veći učinak socioekonomskog položaja na postignuće učenika.

Stupanj ponavljanja manji od 10 %:

BG, CZ, DK, EE, IE, EL, CY, LV, LT, HU, MT, PL, RO, SI, SK, FI, SE, UK, AL, BA, IS, ME, MK, RS, TR.

Stupanj ponavljanja veći od 10 %:

BE, DE, ES, FR, IT, LU, NL, AT, PT, CH.

Izvor: Izračuni Eurydicea.

U svakom slučaju, nema sumnje da je u obrazovnim sustavima u kojima je ponavljanje razreda nisko odnos s oba pokazatelja pravičnosti pozitivan i statistički značajan. Kako bi se to potvrdilo, ali i riješio problem koji bi nelinearnost činila za viševarijabilno modeliranje (vidi poglavlje III.3.), stopa ponavljanja razreda pretvorena je u ordinalnu varijablu („stupanj ponavljanja razreda”) u kojoj se obrazovni sustavi klasificiraju u tri skupine (sustavi obrazovanja s niskim, srednjim i visokim stopama ponavljanja)²⁴. Potom je provedena analiza testa varijance (ANOVA) kojim je potvrđeno da je razlika u pravičnosti između obrazovnih sustava statistički značajna. Točnije, u odnosu na razlike u postignućima učenika na srednjoškolskoj razini odbacuje se pretpostavka pravičnosti između srednjih vrijednosti triju skupina zemalja [$F(2, 38) = 3,17, p = 0,05$]. Naknadna usporedna analiza pokazuje da se samo srednja vrijednost skupine s niskim stupnjem ponavljanja razreda razlikuje od srednje vrijednosti srednje skupine²⁵. U odnosu na učinak socioekonomskog položaja rezultati ANOVA-e pokazuju statistički značajnu razliku na razini od 5 % ponovo između skupine s niskim stupnjem ponavljanja razreda i skupine sa srednjim i visokim stupnjem [$F(2, 38) = 7,21, p = 0,01$]. Naposljetku, u odnosu na obrazovnu segregaciju razlika je statistički značajna i na razini od 5 % i nalazi se između skupine sa srednjim stupnjem ponavljanja razreda i skupine s niskim i visokim stupnjem [$F(2, 38) = 4,64, p = 0,02$].

Relativno jaka, pozitivna i statistički značajna povezanost između ponavljanja razreda i pravičnosti u skladu je s nalazima dijela literature, ali još ne čini uzročno-posljedičnu vezu između njih. Moguće je da drugi čimbenik utječe na ponavljanje razreda i pravičnost, odnosno da kada kontroliramo druge varijable, učinak ponavljanja razreda nestaje. No kako pokazuje analiza iz poglavlja III.3., to zapravo nije tako. Drugim riječima, opseg ponavljanja ocjena u obrazovnom sustavu ima važnu ulogu u

²⁴ Varijabla „stupanj ponavljanja razreda” daje različite procjene parametara u tablici III.2.7. zbog različitog kodiranja vrijednosti. No kad je riječ o sadržaju (smjer odnosa i statistički značaj), rezultati su zapravo jednaki onima varijable „postotak ponavljača razreda”.

²⁵ Kvantični dijagram (ovdje nije prikazan) otkriva da je najveća razlika između skupine s niskim stupnjem ponavljanja razreda i skupine sa srednjim i visokim stopama ponavljanja. Kvantični dijagrami upotrijebili su se i radi usporedbe razlika u obrazovnoj segregaciji i učinka socioekonomskog položaja.

pravičnosti u obrazovanju. Prije nego što se razmotre rezultati viševarijabilnog modeliranja u sljedećem poglavlju, valja istaknuti još jedan zanimljiv nalaz dvovarijabilne analize.

Iako je povezanost na razini srednjoškolskog obrazovanja između ponavljanja razreda i razlika u postignućima i učinka socioekonomskog položaja na postignuća učenika statistički značajna, povezanost između varijabli „postotak ponavljača” i „pravila ponavljanja razreda” nije (vidi sliku III.2.10.). To upućuje na nepostojanje povezanosti između te dvije varijable. Spearmanov koeficijent povezanosti između koeficijenta „postotka ponavljanja razreda” i koeficijenta „pravila ponavljanja razreda” nije statistički značajan ($\rho = -0,12$, $p = 0,51$, vidi i tablicu A26 u Prilogu II.). Stoga se stječe dojam da ograničenja politika prema ponavljanju razreda ne utječe na stvarnu stopu ponavljanja razreda u obrazovnom sustavu, što je pak doista važno za pravičnost u obrazovanju. Drugim riječima, ako se uzme u obzir broj ograničenja ponavljanja razreda od početka osnovnoškolskog obrazovanja do kraja srednjoškolskog obrazovanja, tada obrazovni sustavi s više ograničenja nemaju nužno niže stope ponavljanja razreda. Stoga ograničenije prakse ponavljanja razreda nisu povezane s boljim rezultatima pravičnosti na razini škola.

III.2.4. Autonomija, odgovornost i pravičnost

Stupanj autonomije škola i primjena alata odgovornosti zajedno određuju stupanj standardizacije obrazovanja unutar obrazovnog sustava. Kao takvi, tradicionalno se analiziraju prema standardnoj dimenziji Almendingerova okvira (1989.).

Stupanj autonomije škola – standardizacija ulaznih podataka – obično se odnosi na opseg (de)centralizacije upravljanja ljudskim potencijalima, dodjelu sredstava te nastavne sadržaje i procese. U skladu s tim, u poglavlju II.8. razlikuju se sustavi s visokim i niskim razinama standardizacije, dakle sustavi s niskim ili visokim stupnjem autonomije škola. Između te dvije krajnosti mnogi obrazovni sustavi dijele odgovornost s državnim i/ili lokalnim vlastima u upravljanju ljudskim potencijalima, javnim sredstvima ili u definiranju nastavnog sadržaja. Osim tih glavnih tema, u poglavlju II.5. analiziran je stupanj autonomije škola pri utvrđivanju kriterija za upis.

Odgovornost se smatra drugom dimenzijom standardizacije i odnosi se na standardizaciju izlaznih rezultata, odnosno osiguravanje kvalitete obrazovanja u cijelom sustavu. Najrašireniji instrument za standardizaciju obrazovnih ishoda jesu središnji ispiti na kraju školovanja, ali se mogu upotrebljavati i drugi alati odgovornosti poput vanjskog vrednovanja škola (vidi poglavlje II.9.).

Visok stupanj autonomije škola (niska standardizacija ulaznih podataka) zajedno s uporabom alata odgovornosti (visoka standardizacija izlaznih rezultata) često se smatra načinom poboljšanja ukupnog postignuća učenika. Istodobno, vrlo visok stupanj autonomije škola može rezultirati razlikama u kvaliteti pružanja obrazovanja te stvoriti poredak među školama s obzirom na obrazovnu segregaciju, što može negativno utjecati na pravičnost (vidi poglavlje II.8.).

U ovom se odjeljku analiziraju pokazatelji autonomija škola i odgovornosti prema informacijama prikazanim u poglavljima II.8., II.9. i djelomično II.5. (autonomija škola u odlukama o upisu). U vezi s autonomijom škola prema kategorijama navedenim u poglavljima II.8. i II.5.²⁶ dobiveno je pet različitih pokazatelja autonomije škola²⁷:

- autonomija u upravljanju ljudskim potencijalima
- autonomija u uporabi javnih sredstava
- autonomija u određivanju nastavnih sadržaja i procesa
- autonomija u odlukama o upisu
- pokazatelj kompozitne autonomije škola koji obuhvaća četiri navedena područja autonomije škola.

Kao što je prikazano u poglavlju II.8., razine autonomije škola u prva tri područja pokazuju slične obrasce unutar europskih obrazovnih sustava. Čini se, međutim, da se autonomija za upise ponešto razlikuje, što pokazuje slabiju povezanost s drugim područjima²⁸. Bez obzira na to, odnos između četiriju područja autonomije škola dovoljno je jak za izračun ukupnog pokazatelja autonomije škola²⁹.

U poglavlju II.9. razmatralo se nekoliko alata odgovornosti. Ispitana je prisutnost nacionalnih ispitivanja za certificirane kvalifikacije na trima razinama ISCED-a, ispitivanje pismenosti ili matematičkih vještina, prisutnost drugih nacionalnih standardiziranih ispita na trima razinama ISCED-a, ispitivanje pismenosti ili matematičkih vještina, primjena podataka o učinkovitosti iz prethodno navedenih ispitivanja i/ili drugih ispita u vanjskom vrednovanju škola, javna dostupnost podataka o učinkovitosti te prisutnost vanjskog vrednovanja škola s rezultatima koji su javno dostupni ili nisu.

Kako bi se smanjio broj varijabli u analizi, prema navedenim informacijama o odgovornosti škola izračunata su dva kompozitna pokazatelja:

- kompozitni rezultat praćenja uspjeha kojim se klasificiraju obrazovni sustavi prema tome postoje li nacionalna ispitivanja za certificirane kvalifikacije i/ili drugi standardizirani ispiti na razinama ISCED-a 1 i 2 te primjenjuju li se podaci o uspjehu tih ispitivanja i ispita u vanjskom vrednovanju škola
- kompozitni pokazatelj o objavljivanju školskih informacija koji sadrži informacije o tome jesu li podaci o uspjehu iz nacionalnih ispitivanja i/ili drugih nacionalnih ispita i/ili izvješća o vanjskom vrednovanju javno dostupni ili nisu.

Kao što je već navedeno, prethodna istraživanja upućuju na to da učinak standardizacije na pravičnost ovisi o složenom međuodnosu različitih dimenzija politika autonomije i odgovornosti. Tako se ulazne i izlazne dimenzije standardizacije obično analiziraju zajedno. Iako ukupni dokazi istraživanja nisu konačni, očekuje se da će visok stupanj autonomije škola povećati obrazovnu segregaciju i razlike u

²⁶ Glavne kategorije autonomije škole su: 0) bez autonomije, odgovornost na najvišoj razini, 1) bez autonomije, odgovornosti na lokalnoj razini, 2) ograničena autonomija, 3) potpuna autonomija škola. Rezultati prikazani za potkategorije navedene u poglavlju II.8. spojeni su u kompozitne rezultate.

²⁷ Kako bi se prevladao problem vrijednosti koje nedostaju (informacije koje nisu dostupne za određene potkategorije u pojedinim obrazovnim sustavima), izvedeni indeksi izračunati su u sklopu modela teorije odgovora na zadatak. Rezultati za informacije koje nedostaju nastali su procjenom maksimalne vjerojatnosti za koju je primijenjen softver CONQUEST.

²⁸ Spearmanovi koeficijenti povezanosti između autonomije škola u donošenju odluka o upisu i autonomije u uporabi javnih sredstava te definiranju nastavnih sadržaja i procesa iznose 0,27 ($p < 0,10$) odnosno 0,46 ($p < 0,01$). Spearmanov koeficijent povezanosti između autonomije u donošenju odluka o upisu i autonomije u upravljanju ljudskim potencijalima nije značajan. Za druge koeficijente povezanosti vidi tablicu A27 u Prilogu II.

²⁹ Unutarnja dosljednost kompozitnih rezultata procijenjena je Cronbachov alfa-koeficijentom.

postignućima unutar obrazovnih sustava. (Negativan) učinak visokog stupnja autonomije škola na pravičnost mogao bi se nadoknaditi visokim razinama standardizacije izlaznih rezultata (odnosno provedbom nekoliko alata odgovornosti).

Slika III.2.13. prikazuje rezultate analize odnosa između autonomije škola i prethodno navedenih varijabli odgovornosti te odabranih pokazatelja pravičnosti i stratifikacije. Pokazatelji pravičnosti koji nisu prikazani u tablici nemaju značajan odnos ni s jednim od ovdje analiziranih opisnih faktora.

Slika III.2.13.: Pokazatelji autonomije, odgovornosti i pravičnosti – dvovarijabilni odnosi

	Razlike u postignućima u osnovnoškolskom obrazovanju			
	Spearmanova povezanost	Linearna regresija – procjena parametara	Linearna regresija – R^2	Broj opažanja
Kompozitni rezultat autonomije škola	-0,19	-0,49** (0,32)	0,14	30
• Autonomija škola u upravljanju ljudskim potencijalima	-0,31	-0,17* (0,09)	0,12	29
• Autonomija škola u uporabi javnih sredstava	-0,28	-0,32** (0,14)	0,15	30
• Autonomija škola u određivanju nastavnih sadržaja i procesa	-0,17	-0,32* (0,17)	0,11	30
• Autonomija škola u odlukama o upisu	0,02	0,01 (0,12)	0,00	30
Kompozitni rezultat praćenja uspjeha	-0,07	-0,05 (0,19)	0,00	30
Objava školskih informacija	0,22	0,06 (0,10)	0,01	30

	Obrazovna segregacija u srednjooškolskom obrazovanju			
	Spearmanova povezanost	Linearna regresija – procjena parametara	Linearna regresija – R^2	Broj opažanja
Kompozitni rezultat autonomije škola	-0,26*	-0,35* (0,18)	0,09	42
• Autonomija škola u upravljanju ljudskim potencijalima	-0,08	-0,02 (0,08)	0,00	41
• Autonomija škola u uporabi javnih sredstava	-0,27*	-0,19* (0,11)	0,07	42
• Autonomija škola u određivanju nastavnih sadržaja i procesa	-0,26*	-0,23* (0,12)	0,08	42
• Autonomija škola u odlukama o upisu	-0,04	0,03 (0,11)	0,00	42
Kompozitni rezultat praćenja uspjeha	-0,02	-0,02 (0,13)	0,00	42
Objava školskih informacija	-0,13	-0,06 (0,08)	0,01	42

Izvor: Izračuni Eurydicea.

Objašnjenje

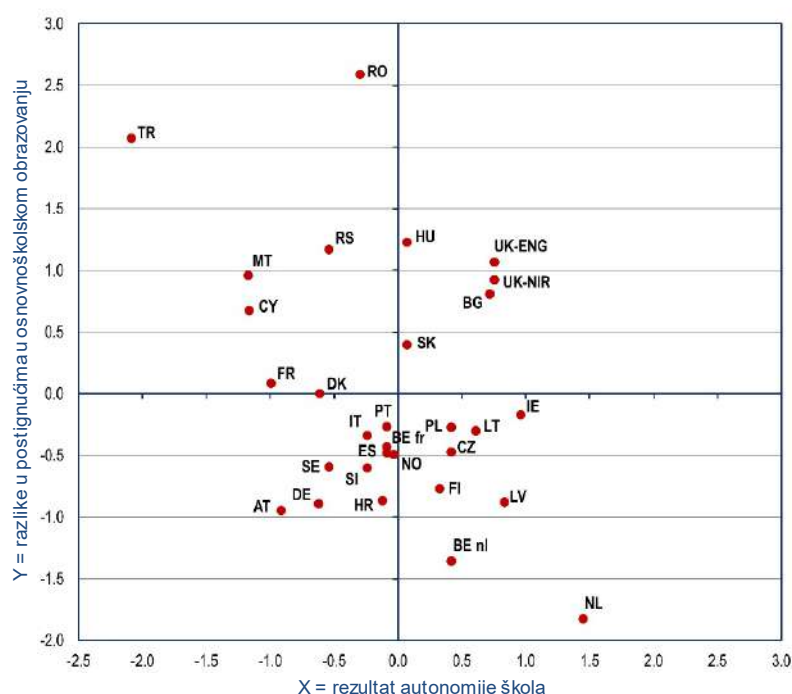
Procjene parametara označene sa (**) značajne su na razini od 5 %, a procjene označene sa (*) značajne su na razini od 10 %. Standardne pogreške nalaze se u zagradama iza procjene parametara. R^2 – ili „ispravnost prilagodbe” – jest udio varijance u varijabli ishoda koji se može predvidjeti iz opisne varijable/opisnih varijabli.

Kao što pokazuje tablica, analiza ne može potvrditi značajan odnos između bilo kojeg pokazatelja odgovornosti i pravičnosti samostalno ili kada se kontroliraju razine autonomije škola. Važan čimbenik koji treba uzeti u obzir jest taj što se mjere odgovornosti (poput nacionalnih ispitivanja i drugih nacionalnih ispita te u nešto manjoj mjeri vanjskog vrednovanja škola) široko primjenjuju u većini europskih sustava te stoga postoji mala razlika u obrazovnim sustavima (vidi poglavlje II.9.).

Istodobno, pojedini dvovarijabilni modeli linearne regresije s rezultatima autonomije škola kao opisnim varijablama imaju značajne procjene parametara. Prema slici II.2.13., obrazovni sustavi s višim stupnjevima autonomije škola – osobito u prva tri područja – imaju manje nedostatke u razlikama u postignućima između učenika s visokim i onih sa slabim postignućima u četvrtom razredu. Ti se

rezultati, međutim, moraju tumačiti s oprezom. Slika III.2.14. prikazuje položaj obrazovnih sustava s dostupnim podacima prema njihovoj uključenosti u osnovnoškolsko obrazovanje i stupnju autonomije škola. Rezultati dvovarijabilnog modela linearne regresije znatno ovise o dva obrazovna sustava s krajnjim vrijednostima na obje osi – Nizozemskoj (visok stupanj autonomije, male razlike u postignućima) i Turskoj (nizak stupanj autonomije, velike razlike u postignućima). Za obrazovne sustave u sredini slike ne postoji značajan odnos između autonomije škola i dimenzije uključenosti u pravičnosti.

Slika III.2.14.: Autonomija škola i razlike u postignućima u četvrtom razredu



Objašnjenje

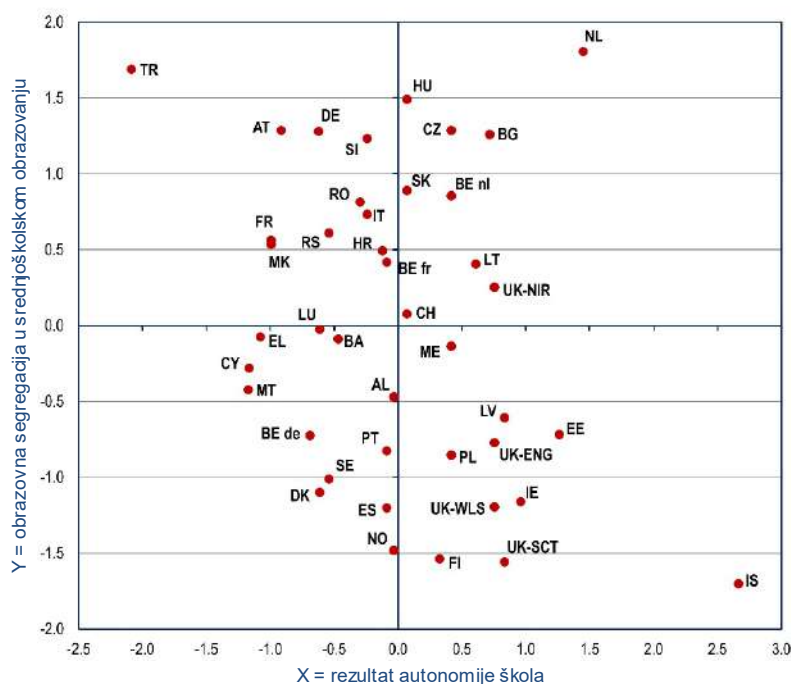
Vrijednosti osi X izračunate su u sklopu teorije odgovora na zadatak na temelju poglavlja II.8. (referentna je godina 2018./2019., vidi tablicu A20 u Prilogu II. za vrijednosti pokazatelja). Viša vrijednost upućuje na viši stupanj autonomije škola (čime se smanjuje razina standardizacije).

Vrijednosti osi Y rezultati su potvrde faktorske analize (vidi poglavlje III.1. i tablicu A19 u Prilogu II.). Viša vrijednost upućuje na veće razlike u postignućima učenika (P90 – P10).

Izvor: Izračuni Eurydicea.

Isto vrijedi i za odnos između autonomije škola i obrazovne segregacije na srednjoškolskoj razini (vidi sliku II.2.15.). Pojedine procjene parametara dvovarijabilnog modela linearne regresije s obrazovnom segregacijom kao svojom varijablom ishoda i zasebnim rezultatima autonomije škola kao svojom opisnom varijablom značajne su na razini od 10 %. No ti su rezultati ponovo uglavnom odraz ekstremnih slučajeva Islanda (visok stupanj autonomije škola i male razlike u postignućima) i Turske (nizak stupanj autonomije, velike razlike u postignućima).

Slika III.2.15.: Autonomija škola i obrazovna segregacija na modalnoj razini ISCED-a za učenike u dobi od 15 godina



Objašnjenje

Vrijednosti osi X izračunate su u sklopu teorije odgovora na zadatak na temelju poglavlja II.8. (referentna je godina 2018 /2019., vidi tablicu A20 u Prilogu II. za vrijednosti pokazatelja). Viša vrijednost upućuje na viši stupanj autonomije škola (čime se smanjuje razina standardizacije).

Vrijednosti osi Y rezultati su potvrđne faktorske analize (vidi poglavlje III.1. i tablicu A19 u Prilogu II.). Veća vrijednost upućuje na veće razlike u postignućima učenika među školama.

Izvor: Izračuni Eurydicea.

Za ostale pokazatelje pravičnosti nijedan od rezultata autonomije škola kao opisne varijable nema značajne procjene parametara. Dakle, ukupno nije pronađen značajan odnos između ulazne i izlazne standardizacije (pojedinačno ili zajedno) i dimenzija uključenosti i pravednosti u pravičnosti. Stoga analiza utemeljena na prikupljanju podataka Eurydicea ne može potvrditi prethodne pretpostavke o mogućem učinku visokog stupnja autonomije škola na pravičnost ili o mogućoj ulozi koju bi visoke razine standardizacije izlaznih rezultata (odnosno provedba nekoliko alata odgovornosti) mogle imati u njezinoj nadoknadi.

III.2.5. Financiranje, potpora za učenike i pravičnost

Ovaj završni odjeljak zajedno razmatra financijska sredstva i potporu za učenike o kojima se raspravlja u poglavljima II.2., II.11. i II.12. Javno financiranje preduvjet je pružanja mjera potpore učenicima sa slabim postignućima. Kako bi se istaknulo glavno obrazloženje poglavlja II.2. i II.11., bez financiranja ne može biti škola ili mjera potpore. Školama je potreban novac za rad, a što im je više novca na raspolaganju, to je veća vjerojatnost da će osigurati sredstva za pružanje potpore učenicima sa slabim postignućima ili onima u nepovoljnom položaju. Unatoč tomu, pregled literature upućuje na to da odnos između javnog financiranja i pravičnosti možda nije linearan. Kako je objašnjeno u poglavlju II.2., više novca ne jamči nužno više pravičnosti u obrazovanju na školskoj razini.

Osim razine javnog financiranja, druga dimenzija povezana s financiranjem koja može utjecati na pravičnost privatna su ulaganja u obrazovanje. U poglavlju II.2. tvrdilo se da, iako u načelu javno financiranje omogućava „ujednačavanje uvjeta“, privatna ulaganja u obrazovanje mogu to narušiti. Budući da si kućanstva s većim prihodima mogu priuštiti da više troše na obrazovanje, viši omjer privatnih i javnih izdataka za obrazovanje na školskoj razini može negativno utjecati na pravičnost.

U poglavlju II.11. razmatrale su se različite mjere koje su obrazovni sustavi uspostavili kako bi se poduprli učenici sa slabim postignućima i/ili učenici u nepovoljnom položaju. Iako u literaturi postoji

zajedničko stajalište prema kojem potpora učenicima može pomoći da poboljšaju svoje školske rezultate, ne postoji dogovor o tome koji je najučinkovitiji oblik potpore. Stoga se u ovom odjeljku razmatra izbor obećavajućih oblika potpore prikazanih u poglavlju II.11. i njihov odnos s pokazateljima pravičnosti. Osobito se ispituje dostupnost nastavnika specijaliziranih za rad s učenicima sa slabim postignućima, poučavanja u malim skupinama (ili individualno) i potpora stručnjaka poput psihologa, socijalnih radnika ili govornih i jezičnih terapeuta (vidi slike II.11.1. – 3.).

Ispituje se i odnos između broja nastavnih sati (vidi sliku II.12.2.) i pravičnosti. Varijabla „broj nastavnih sati” izražava prosječan preporučeni broj nastavnih sati na godinu za obvezatni kurikulum u osnovnoškolskom obrazovanju (2018./2019.). Iako broj nastavnih sati nije mjera potpore u strogom smislu (odnosno primjenjuje se samo na učenike sa slabim postignućima ili one u nepovoljnom položaju), može se primijeniti kao zamjenska mjera potpore prema sljedećem shvaćanju³⁰ – ako veći broj nastavnih sati donosi bolje rezultate pravičnosti, tada se može tvrditi da bi učenici sa slabim postignućima i/ili oni u nepovoljnom položaju imali koristi od većeg broja nastavnih sati³¹. Podaci o broju nastavnih sati dobiveni su iz publikacije Europska Komisija / EACEA / Eurydice (2019d).

Kao i u prethodnim odjeljcima, Spearmanov koeficijent povezanosti i dvovarijabilni koeficijenti linearne regresije primjenjuju se za ispitivanje:

- postoji li povezanost između pravičnosti i razine javnog financiranja (izražene u standardima kupovne moći) u školskom obrazovanju
- postoji li povezanost između pravičnosti i omjera privatnog i javnog financiranja obrazovanja na školskoj razini
- je li odnos između pravičnosti i dviju varijabli financiranja linearan
- postoji li povezanost između pravičnosti i financiranja i mjera potpore za učenike.

Rezultati dvovarijabilne analize sažete na slici III.2.16. pružaju zanimljivu mješavinu očekivanih i neočekivanih nalaza. Kada je riječ o pravičnosti u osnovnoškolskom obrazovanju, pokazalo se da je razina javnog financiranja po učeniku negativno povezana s obrazovnom segregacijom i razlikama u postignućima učenika što je i očekivano. Drugim riječima, što je viša razina javnog financiranja po učeniku, to je manje obrazovne segregacije u obrazovnom sustavu i manje razlike između učenika s visokim i onih sa slabim postignućima. Ono što je možda iznenađujuće s obzirom na rasprave glede učinkovitosti javnog financiranja jest snaga povezanosti. Kao što je prikazano na slici III.2.16., koeficijenti povezanosti statistički su značajni na razini od 5 % i osobito visoki za obrazovnu segregaciju (-0,57) i razinu javnog financiranja (-0,47).

³⁰ Imajte na umu da su, kao što je prikazano na slici II.11.4., stope pristupa dodatnim satima jezika nastave za učenike sa slabim postignućima i onima s niskim socioekonomskim statusom jednake za sve učenike. Stoga ne bi mnogo koristilo primijeniti varijablu iz istraživanja PISA „postotak učenika u dobi od 15 godina koji pohađaju školu koja nudi dodatne sate jezika nastave tijekom nastave” umjesto broja nastavnih sati.

³¹ Kako je Carroll (1963, str. 723) ranije utvrdio: „Učenik će uspjeti naučiti određeni zadatak mjeri u kojoj provodi vrijeme potrebno da bi ga naučio.”

Slika III.2.16.: Financiranje, potpora za učenike i pravičnost – dvovarijabilni odnosi

	Razlike u postignućima u osnovnoškolskom obrazovanju			Obrazovna segregacija u osnovnoškolskom obrazovanju			Broj opažanja
	Spearmanova povezanost	Linearna regresija – procjena parametara	Linearna regresija – R ²	Spearmanova povezanost	Linearna regresija – procjena parametara	Linearna regresija – R ²	
Javno financiranje po učeniku (ISCED 1)	-0,47**	-0,00** (0,00)	0,28	-0,57**	-0,00** (0,00)	0,46	27
Omjer privatnih i javnih izdataka (ISCED 1)	0,33	5,90 (4,15)	0,08	0,17	2,81 (4,34)	0,02	24
Broj nastavnih sati (ISCED 1)	-0,01	-0,00 (0,00)	0,02	-0,03	-0,00 (0,00)	0,04	29
Dostupni su specijalizirani nastavnici (ISCED 1)	-0,09	-0,13 (0,13)	0,03	0,11	-0,00 (0,13)	0,00	30
Dostupno je poučavanje u malim skupinama (ISCED 1)	-0,03	-0,08 (0,14)	0,01	-0,26	-0,22 (0,13)	0,09	30
Dostupna je stručna potpora (ISCED 1)	-0,17	-0,23 (0,16)	0,07	-0,03	-0,19 (0,16)	0,05	30

	Razlike u postignućima u srednjoškolskom obrazovanju			Obrazovna segregacija u srednjoškolskom obrazovanju			Broj opažanja
	Spearmanova povezanost	Linearna regresija – procjena parametara	Linearna regresija – R ²	Spearmanova povezanost	Linearna regresija – procjena parametara	Linearna regresija – R ²	
Javno financiranje po učeniku	0,20	0,00 (0,00)	0,04	-0,32*	-0,00 (0,00)	0,07	35
Postotak privatnih izdataka prema javnim	-0,06	-2,40 (3,95)	0,01	-0,07	-0,90 (4,00)	0,00	31
Dostupni su specijalizirani nastavnici	0,10	0,03 (0,04)	0,02	-0,37**	-0,09** (0,03)	0,14	42
Dostupno je poučavanje u malim skupinama	0,29*	0,07* (0,04)	0,09	-0,20	-0,04 (0,04)	0,03	42
Dostupna je stručna potpora	0,03	0,01 (0,04)	0,00	-0,03	-0,02 (0,04)	0,01	42

	Učinak socioekonomskog položaja na postignuće			Broj opažanja
	Spearmanova povezanost	Linearna regresija – procjena parametara	Linearna regresija – R ²	
Javno financiranje po učeniku	0,03	0,00 (0,00)	0,01	35
Postotak privatnih izdataka prema javnim	0,05	0,22 (3,21)	0,00	31
Dostupni su specijalizirani nastavnici	0,17	0,03 (0,04)	0,00	42
Dostupno je poučavanje u malim skupinama	-0,04	-0,00 (0,04)	0,00	42
Dostupna je stručna potpora	0,15	0,06 (0,04)	0,05	42

Izvor: Izračuni Eurydicea.

Objašnjenje

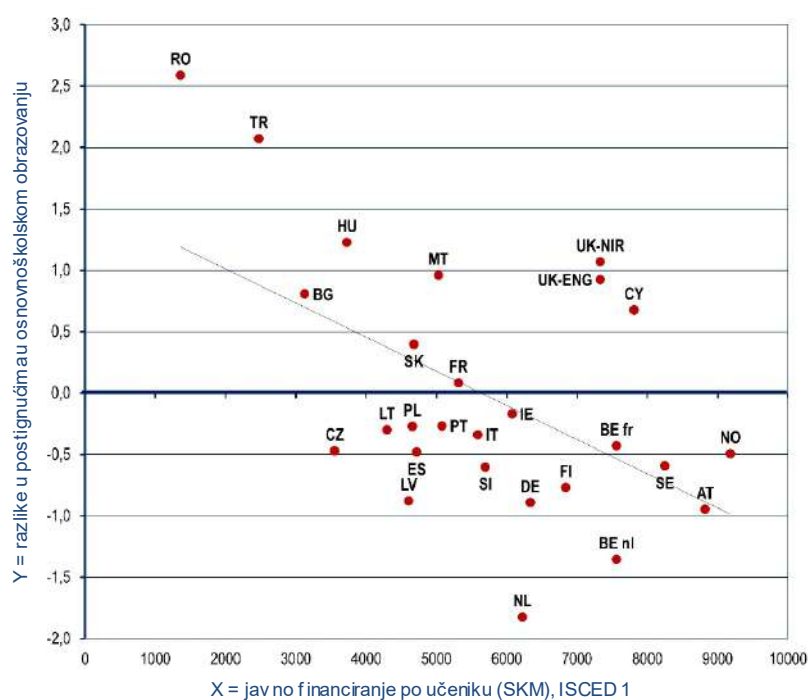
Procjene parametara označene sa (**) značajne su na razini od 5 %, a procjene označene sa (*) značajne su na razini od 10 %. Standardne pogreške nalaze se u zagradama iza procjene parametara. R² – ili „ispravnost prilagodbe” – jest udio varijance u varijabli ishoda koji se može predvidjeti iz opisne varijable/opisnih varijabli. Koeficijenti regresije nisu standardizirani. Opisne varijable na srednjoškolskoj razini sadržavaju vrijednosti za osnovnoškolsko i niže i više srednjoškolsko obrazovanje (ISCED 1 – 3) osim za „javno financiranje po učeniku” koje obuhvaća osnovnoškolsko i niže srednjoškolsko obrazovanje (vidi sliku II.2.1.). Temeljna pretpostavka je da mjere financiranja i potpore za srednjoškolsko obrazovanje ne mogu utjecati na pravičnost u osnovnoškolskom obrazovanju. No financiranje i potpora u osnovnoškolskom obrazovanju mogu utjecati i na pravičnost na srednjoškolskoj razini s obzirom na to da je obrazovanje kumulativna varijabla.

Podaci o broju nastavnih sati ne ispituju se na srednjoškolskoj razini jer su dostupni samo za opće obrazovanje. U pojedinim obrazovnim sustavima pojedini učenici pohađaju strukovni smjer od nižega srednjoškolskog obrazovanja, no nema dostupnih podataka o broju nastavnih sati u strukovnom obrazovanju na toj razini.

Relativno visoke vrijednosti R^2 za javno financiranje po učeniku i za obrazovnu segregaciju upućuju na ispravnu prilagodbu za modele linearne regresije, što pak upućuje na to da je odnos s varijablom ishoda (razlike u postignućima učenika) uglavnom linearan.

Kako prikazuje dijagram raspršenosti između razlika u postignućima učenika i javnog financiranja po učeniku, odnos je doista linearan (vidi sliku III.2.17.). Iako postoji nekoliko iznimaka – naime, Nizozemska i Ujedinjena Kraljevina (Engleska i Sjeverna Irska) – opći trend je silazan, što pokazuje da je iznadprosječno javno financiranje usko povezano s manjim razlikama u postignućima učenika (odnosno više uključenosti) u osnovnoškolskom obrazovanju³².

Slika III.2.17.: Razina javnog financiranja po učeniku (SKM) u odnosu na razlike u postignućima u osnovnoškolskom obrazovanju



Objašnjenje

Os X označava razinu javnog financiranja po učeniku izraženu u standardima kupovne moći (SKM). Vidi tablicu A21 u Prilogu II.:

Vrijednosti osi Y rezultati su potvrđne faktorske analize (vidi poglavlje III.1. i tablicu A19 u Prilogu II.). Viša vrijednost upućuje na veće razlike u postignućima učenika (P90 – P10).

Na slici su prikazani samo obrazovni sustavi s dostupnim podacima Eurostata i rezultatima potvrđne analize.

Napomena za pojedinu zemlju

S obzirom na nedostatak podataka Eurostata o financiranju obrazovanja na podnacionalnoj razini, iste vrijednosti primjenjene su za sve obrazovne sustave francuske i flamanske zajednice u Belgiji odnosno Ujedinjenoj Kraljevini.

Izvor: Izračuni Eurydicea i Eurostata [educ_uae_fine09].

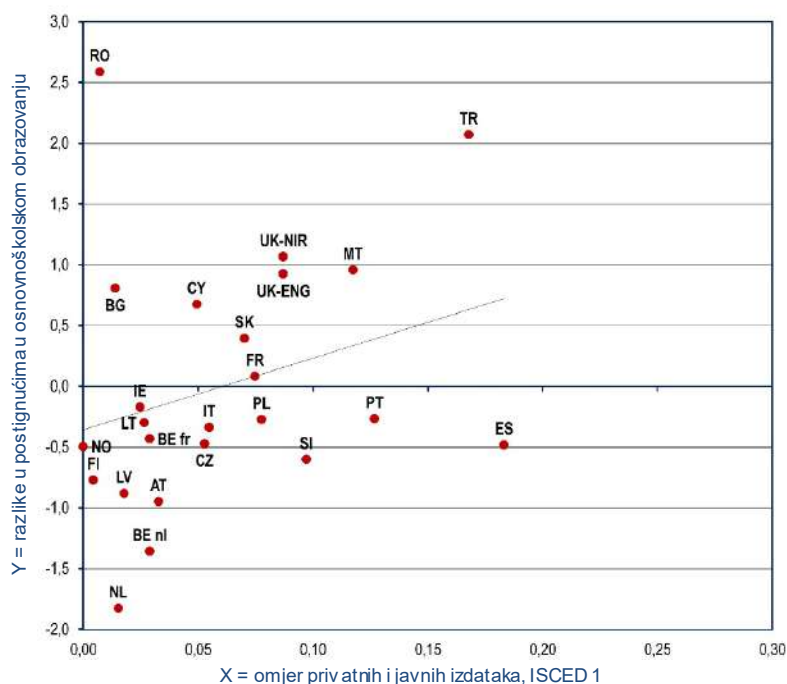
Na prvi pogled čini se da omjer privatnih i javnih izdataka za obrazovanje uopće nije povezan s pravičnošću. Ni Spearmanov koeficijent ni koeficijent linearne regresije nisu statistički značajni (vidi sliku III.2.16.), ali s obzirom na to da je p vrijednost (0,12) koeficijenta povezanosti tek marginalno viša od statističkog praga značajnosti (0,10), nužno je i vizualno ispitati odnos.

Promatrajući dijagram raspršenosti slike III.2.18., očito je da uzorak nije uredan kao što je na slici III.2.17. Drugim riječima, uzimajući u obzir koordinatne vrijednosti svih obrazovnih sustava, čini se da ne postoji veza između omjera privatnih i javnih izdataka za osnovnoškolsko obrazovanje i pravičnosti. Ako, pak, isključimo nekoliko iznimaka, veza se ipak uočava³³. To je samo pretpostavka, ali možda bi je vrijedilo pozornije ispitati u budućnosti.

³² Unatoč ekstremnim vrijednostima Rumunjske i Turske, one su dio silaznog trenda na dijagramu raspršenosti. Njihovo uklanjanje smanjilo bi vrijednost R^2 s 0,28 na 0,07.

³³ Kako je prikazano, R^2 (ispravnost prilagodbe) za dvovarijabilni odnos prikazan na slici III.2.18. iznosi 0,08, što je prilično nisko. Ako se ukloni netipična vrijednost Rumunjske, R^2 će porasti na 0,25. Ako se Rumunjska i Španjolska uklone, onda R^2 postaje 0,41. Ako se uklone sve tri netipične vrijednosti, naime, Rumunjska, Španjolska i Turska, onda je parametar ispravnosti prilagodbe 0,24.

Slika III.2.18.: Postotak privatnih izdataka prema javnim u osnovnoškolskom obrazovanju i razlike u postignućima učenika



Objašnjenje

Os X označava omjer privatnih i javnih izdataka za ISCED 1. Podaci se odnose na 2016. (vidi i tablicu A22 u Prilogu II.).

Vrijednosti osi Y rezultati su potvrđne faktorske analize (vidi poglavlje III. 1. i tablicu A19 u Prilogu II.). Viša vrijednost upućuje na veći učinak socioekonomskog položaja na postignuće učenika.

Na slici su prikazani samo obrazovni sustavi s dostupnim podacima Eurostata i rezultatima potvrđne analize.

Napomena za pojedinu zemlju

S obzirom na nedostatak podataka Eurostata o financiranju obrazovanja na podnacionalnoj razini, iste vrijednosti primjenjene su za sve obrazovne sustave francuske i flamanske zajednice u Belgiji, odnosno Ujedinjenoj Kraljevini.

Izvor: Izračuni Eurydicea i Eurostata [educ_uoe_fine02].

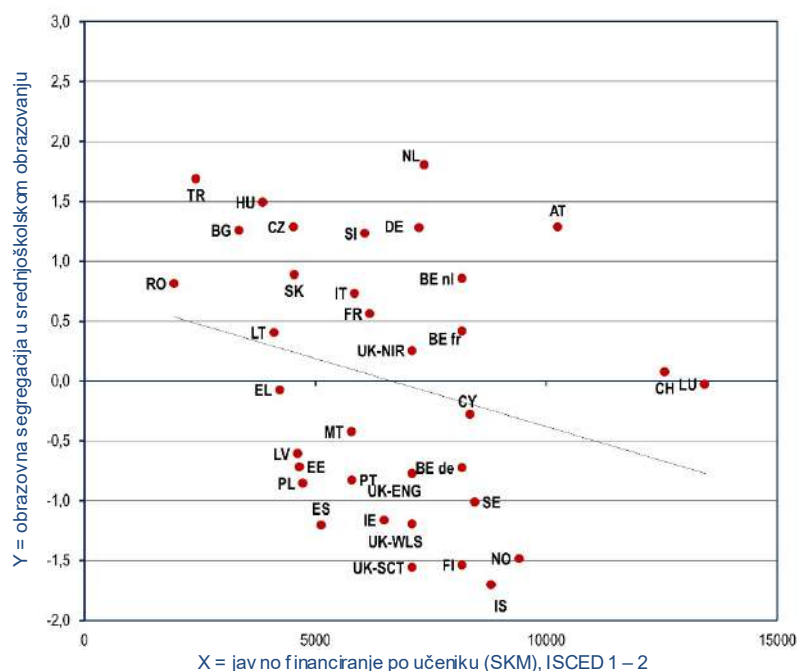
Nijedan odnos između varijabli potpore za učenike u osnovnoškolskom obrazovanju nije statistički značajan (vidi sliku III.2.16.). Zanimljivo je ipak spomenuti relativno visoku povezanost između broja nastavnih sati i razine javnog financiranja po učeniku (s koeficijentom povezanosti 0,49, $p = 0,004$, vidi tablicu A28 u Prilogu). U mjeri u kojoj povećan broj nastavnih sati podrazumijeva povećanu potrebu za nastavom i posljedično povećane troškove za nastavničke plaće, ne čudi da je povezanost visoka i statistički značajna. No uzročno-posljedični odnos samo je pretpostavka koja se ovdje ne može dalje ispitivati.

S obzirom na srednjoškolsko obrazovanje, varijable financiranja i potpore za učenike prikazuju mješoviti odnos s pravičnošću. S jedne strane, ne postoji statistički značajan odnos između bilo koje varijable financiranja ili bilo koje varijable potpore s učinkom socioekonomskog položaja na uspjeh učenika (vidi sliku III.2.16.). S druge strane, pojedine varijable potpore imaju statistički značajan odnos s dimenzijom uključivosti u pravičnosti ili s obrazovnom segregacijom, a na prvi pogled čini se da je i razina javnog financiranja po učeniku povezana s obrazovnom segregacijom.

Točnije, rezultati dvovarijabilne analize pokazuju kako je prosječno javno financiranje statistički značajno povezano s obrazovnom segregacijom, ali se savjetuje oprez. Iako je koeficijent povezanosti umjereno visok (-0,32) i značajan na razini od 10 %, koeficijent linearne regresije nije, a R^2 je nizak (0,07). To upućuje na nepostojanje odnosa između javnog financiranja po učeniku i obrazovne segregacije ili na nelinearan odnos.

Promatrajući sliku III.2.19. jasno je da ne postoji stvarna povezanost između razine javnog financiranja po učeniku i obrazovne segregacije u srednjoškolskom obrazovanju. U pojedinim je obrazovnim sustavima obrazovna segregacija (odnosno razlike u postignućima učenika među školama) niska, a javni izdaci po učeniku visoki. U drugima je segregacija niska, ali su i izdaci niski.

Slika III.2.19.: Razina javnog financiranja po učeniku (SKM) u odnosu na obrazovnu segregaciju u srednjoškolskom obrazovanju



Objašnjenje

Os X označava razinu javnog financiranja po učeniku izraženu u standardima kupovne moći (SKM). Podaci se odnose na 2016. (vidi i slike II.2.1.).

Vrijednosti osi Y rezultati su potvrdne faktorske analize (vidi poglavlje III.1. i tablicu A19 u Prilogu II.). Viša vrijednost upućuje na veću obrazovnu segregaciju (razlike u postignućima učenika među školama).

Na slici su prikazani samo obrazovni sustavi s dostupnim podacima Eurostata.

Napomena za pojedinu zemlju

S obzirom na nedostatak podataka Eurostata o financiranju obrazovanja na podnacionalnoj razini, iste vrijednosti primijenjene su za sve obrazovne sustave u Belgiji, odnosno Ujedinjenoj Kraljevini.

Izvor: Izračuni Eurydicea i Eurostata [educ_uoe_fine09].

Primjerice, čak 17 obrazovnih sustava troši manje javnog novca po učeniku od Austrije, Luksemburga ili Švicarske, a ipak imaju bolje rezultate kada je riječ o obrazovnoj segregaciji. Stoga razlozi za obrazovnu segregaciju nisu povezani s razinom javnog financiranja po učeniku.

Čini se da je dostupnost nastavnika specijaliziranih za rad s učenicima sa slabim postignućima u srednjoškolskom obrazovanju povezana s manjim stupnjem obrazovne segregacije, a suprotno je u osnovnoškolskom obrazovanju. To je jedini statistički značajan koeficijent između ispitanih povezanosti između obrazovne segregacije i mjera potpore (vidi sliku III.2.16.). Zanimljivo je da povezanost između dostupnosti specijaliziranih nastavnika i razlika u postignućima učenika nije statistički značajna. To podrazumijeva da će, ako postoji ikakav odnos između uključenosti i ove mjere potpore, ona biti samo neizravna s pomoću obrazovne segregacije. Drugim riječima, mogućnost oslanjanja na nastavnike specijalizirane za rad s učenicima sa slabim postignućima može rezultirati manjim razlikama u uspješnosti među školama, što bi moglo imati pozitivan učinak na pravičnost.

Jedina mjera potpore za učenike u osnovnoškolskom ili srednjoškolskom obrazovanju za koju se čini da ima izravan odnos s pravičnošću jest dostupnost individualnog poučavanja ili poučavanja u malim skupinama u srednjoškolskom obrazovanju. No koeficijent povezanosti je pozitivan, a ne negativan kao što se očekivalo. No teško je vjerovati da poučavanje u malim skupinama povećava, a ne smanjuje razlike u postignućima učenika. Stoga ako postoji uzročno-posljedična veza između dviju varijabli, vjerojatno je obratna. Možda je veća vjerojatnost da se poučavanje u malim skupinama nudi u obrazovnim sustavima u kojima su razlike u postignućima učenika u srednjim školama veće.

Ukratko, dvovarijabilna analiza pokazala je da postoji snažna povezanost između javnog financiranja po učeniku i pravičnosti s obzirom na razlike u postignućima učenika koja je uvelike linearna, ali samo u osnovnoškolskom obrazovanju. Dakle, u obrazovnim sustavima u kojima se na osnovnoškolskoj razini troši više javnog novca po učeniku, razlike u postignućima između učenika s visokim i onih sa slabim postignućima su manje. U odnosu na tu postavljenu pretpostavku, relativno viši privatni izdaci

za obrazovanje ne dolaze s manjom pravičnošću bez obzira na razinu školskog obrazovanja jer dvije varijable nisu povezane. Naposljetku, mjere potpore za učenike u određenoj mjeri mogu biti važne za pravičnost, no teško je uočiti opći model. S jedne strane, čini se da nijedna od ovdje ispitanih mjera potpore ne umanjuje važnost obiteljske situacije učenika. S druge strane, dostupnost nastavnika specijaliziranih za rad s učenicima sa slabim postignućima povezana je s manje obrazovne segregacije na srednjoškolskoj razini (ali ne nužno i s većom pravičnošću).

III.3. VIŠEVARIJABILNO MODELIRANJE

Ključne spoznaje

U ovom poglavlju prikazana su tri modela analize puta kojom se ispituje odnos između obilježja obrazovnog sustava i pravičnosti. Dva modela odnose se na dimenziju uključivosti u pravičnosti (operacionalizirana kao razlika u uspjehu između učenika s visokim i onih sa slabim postignućima, zasebno za osnovnoškolsko i srednjoškolsko obrazovanje), a jedan na dimenziju pravednosti (operacionalizirana kao povezanost između socioekonomskog položaja i uspjeha učenika). Opći nalazi mogu se sažeti na sljedeći način:

- obrazovna segregacija važan je intervencijski čimbenik između institucionalnih obilježja obrazovnih sustava i razlika u postignućima, kako na osnovnoškolskoj tako i na srednjoškolskoj razini. No kada se nadziru važna obilježja na razini sustava, učinak socioekonomskog položaja na postignuće uvelike je neovisan o stupnju obrazovne segregacije
- stupanj obrazovne segregacije na osnovnoškolskoj razini utječe na razlike u postignućima na ovoj razini te na stupanj obrazovne segregacije na srednjoškolskoj razini. Obrazovna segregacija na osnovnoškolskoj razini je, pak, oblikovana razinom javnog financiranja po učeniku i veličinom privatnog sektora koji ovisi o državi, s višim razinama javnog financiranja i malim privatnim sektorom koji ovisi o državi, čime se smanjuje stupanj obrazovne segregacije
- postoji visoka povezanost između razina pravednosti u osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju, ali s obzirom na drugu dimenziju pravičnosti – uključivost, njegove razine ovise o različitim čimbenicima u osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju te je odnos između obrazovnih razina slabiji. Uključivi obrazovni sustavi ne ostaju nužno uključivi nakon uvođenja mjera stratifikacije poput odabira smjera
- dob u kojoj se prvi put odabire smjer i razmjer ponavljanja razreda izravno ili neizravno utječu na pravednost i uključivost obrazovnih sustava. Rani odabir smjera zajedno s velikim strukovnim sektorom pridonosi višim stupnjevima obrazovne segregacije na srednjoškolskoj razini
- stoga je učinak socioekonomskog položaja na uspjeh učenika veći u sustavima s ranim odabirom smjera, visokim stupnjem ponavljanja razreda i opsežnim razlikama među vrstama škola kada je riječ o izboru škole i politike upisa u školu.

Završno poglavlje u III. dijelu okuplja sva strukturna obilježja obrazovnih sustava o kojima se raspravlja u poglavlju III.2. kako bi se vidjelo na koji bi način njihov složen odnos mogao utjecati na pravičnost u obrazovanju. Glavna metoda koja se primjenjuje u ovom poglavlju je analiza puta (vidi npr. Bryman i Cramer, 1990.). Analiza puta omogućava modeliranje složenijih obrazaca odnosa, uključujući ulogu intervencijskih čimbenika između opisnih varijabli i glavnih varijabli ishoda³⁴. Kao što je objašnjeno u nastavku, jedna od pretpostavki ovog poglavlja jest da obrazovna segregacija djeluje kao posrednički čimbenik između ostalih strukturnih obilježja obrazovnih sustava i pravičnosti. Stoga je analiza puta najprikladnija metoda za modeliranje složenosti odnosa između obilježja obrazovnog sustava i pravičnosti.

³⁴ Analiza puta odabrana je umjesto mnogo linearnih regresija jer linearne regresije ne mogu modelirati neizravne odnose u kojima intervencijska varijabla ima važnu ulogu između glavnog ishoda i opisnih varijabli.

U ovom poglavlju prikazana su tri modela analize puta, po jedan za svaki pokazatelj pravičnosti:

1. razlike u postignućima u osnovnoškolskom obrazovanju – razlika u uspjehu između učenika sa slabim (P10) i visokim (P90) postignućima u 4. razredu (dimenzija uključenosti)
2. razlike u postignućima u srednjoškolskom obrazovanju – razlika u uspjehu između učenika u dobi od 15 godina sa slabim (P10) i visokim (P90) postignućima (dimenzija uključenosti)
3. učinak socioekonomskog položaja na postignuća – povezanost između broja knjiga u kućanstvu i uspjeha učenika u osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju zajedno (dimenzija uključenosti).

Osim specifičnih pretpostavki, viševerijabilnim modeliranjem ispituju se sljedeće opće pretpostavke:

- obrazovna segregacija djeluje kao intervencijski čimbenik između sustavnih obilježja utvrđenih u poglavlju III.2. i pokazatelja pravičnosti u osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju
- razine pravičnosti u osnovnoškolskom obrazovanju utječu na razine pravičnosti u srednjoškolskom obrazovanju. Slično tomu, stupanj obrazovne segregacije u osnovnoškolskom obrazovanju utječe na stupanj obrazovne segregacije u srednjoškolskom obrazovanju.

S obzirom na izbor opisnih čimbenika na razini sustava, sve varijable o kojima se raspravljalo i analiziralo u dvovarijabilnom kontekstu u poglavlju III.2. odabrane su prema njihovoj političkoj važnosti i prethodnim istraživanjima. Modeliranje se stoga u velikoj mjeri temelji na rezultatima dvovarijabilne analize. Varijable sa značajnim odnosom s varijablama ishoda ispitane su u viševerijabilnom kontekstu³⁵ imajući na umu ograničenja nametnuta brojem opažanja (najviše 42 na srednjoškolskoj razini i najviše 30 na osnovnoškolskoj razini).

Nakon što su ispitani mnogi alternativni modeli, ovdje su prikazani najbolji modeli prilagodbe. Ispravnost prilagodbe indeksa ocjenjuje kako prikladno teorijski model opisuje odnose između uključenih varijabli. No ti se modeli ne bi trebali smatrati jedinom mogućom kombinacijom opisnih varijabli koje predviđaju različite dimenzije pravičnosti. Ostale varijable koje nisu obuhvaćene ovim izvješćem mogu upućivati na različite puteve do pravičnosti u obrazovanju. Usto, rezultati dvovarijabilne analize su važni i treba ih smatrati nadopunom analizi puta.

III.3.1. Razlike u postignućima u osnovnoškolskom obrazovanju

Prvi pokazatelj pravičnosti jest razlika u postignućima između učenika s visokim i onih sa slabim postignućima u osnovnoškolskom obrazovanju (4. razred). Taj je pokazatelj povezan s dimenzijom uključenosti u pravičnosti, odnosno s tim imaju li svi učenici minimalnu količinu kvalitetnog obrazovanja u relativnom smislu. Prema pretpostavkama u ovom poglavlju, jedan od glavnih čimbenika koji utječu na ove razlike je stupanj obrazovne segregacije u obrazovnim sustavima. Ta je pretpostavka potvrđena u dvovarijabilnom kontekstu jer samo obrazovna segregacija čini 41 % varijance razlike u postignućima u osnovnoškolskom obrazovanju (vidi poglavlje III.1., sliku III.1.3.).

Ima li drugih čimbenika osim obrazovne segregacije koji mogu izravno utjecati na dimenziju uključenosti u pravičnosti u osnovnoškolskom obrazovanju? I koji su glavni sustavni čimbenici koji oblikuju stupanj obrazovne segregacije? Dvovarijabilnom analizom prikazanom u poglavlju III.2. potvrđen je značajan odnos između obrazovne segregacije i iznosa javnog financiranja po učeniku na razini ISCED 1. To podrazumijeva da ukupna razina obrazovne segregacije, dakle razmjer razlika u

³⁵ S obzirom na to da dvovarijabilna analiza nije mogla potvrditi statistički značajan učinak standardizacije ulaznih podataka (stupanj autonomije škola) ili standardizacije izlaznih rezultata (odgovornost) na pravičnost, ti pokazatelji nisu ispitani modelima.

postignućima među školama, ovisi o iznosu javnog financiranja dodijeljenog osnovnoškolskom obrazovanju uzimajući u obzir broj učenika.

Osim ispitivanja učinka iznosa javnog financiranja po učeniku u modelu analize puta, ispitali smo i utječe li diferencijacija između javnog i privatnog na stupanj obrazovne segregacije, odnosno na razinu pravičnosti kontrolirajući iznos javnog financiranja po učeniku. Posebno su ispitana dva pokazatelja diferencijacije između javnog i privatnog – postotak privatnih izdataka prema javnima i relativna veličina privatnog sektora koji ovisi o državi (manje ili više od udjela od 5 %). Ispitivanje prethodnih sredstava kojima se istražuje mogući učinak diferencijacije između javnog i privatnog s obzirom na izvor financiranja (uključujući doprinos koji moraju dati roditelji). Promatrajući izvor financiranja, ističe se diferencijacija s obzirom na zakonske propise (s obzirom na to da se privatne ustanove koje financira država također financiraju barem djelomično iz javnih izvora, ali ih kontroliraju nevladina tijela i često su pod drukčijim regulatornim okvirom) ili se temelje na natjecanju među školama (vidi poglavlje II.3.). Pretpostavka je da je osim stvarnog iznosa važno i kako se javna sredstva raspodjeljuju između javnih i privatnih ustanova koje financira država.

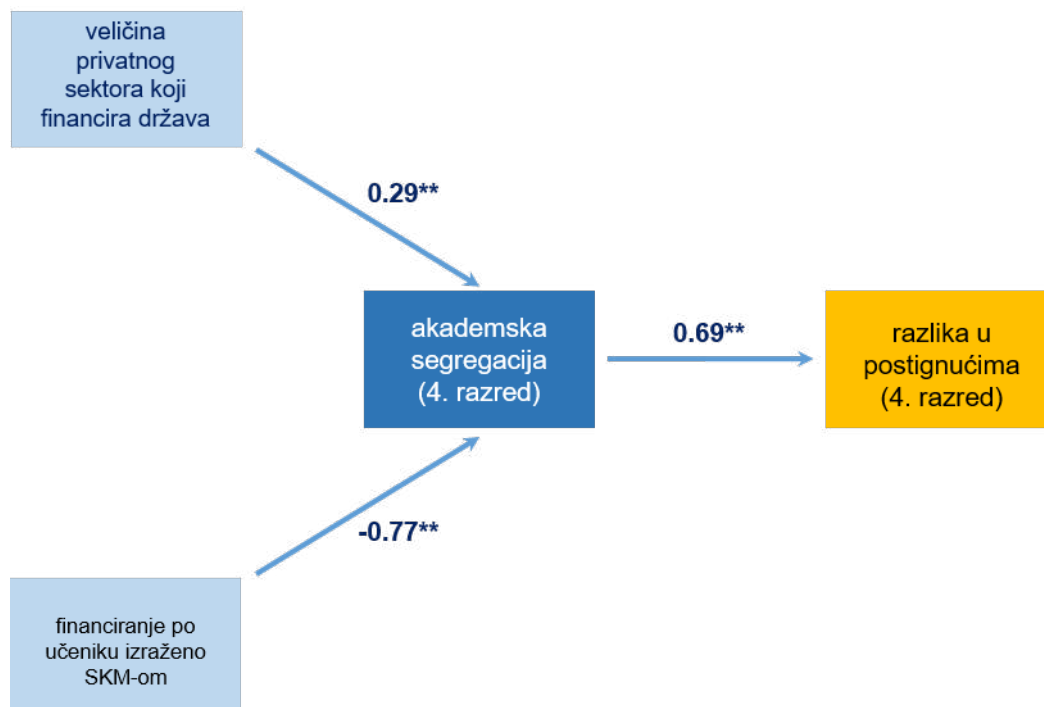
Kontrolirajući razinu javnog financiranja, učinak postotka privatnih izdataka prema javnima nije bio značajan. Suprotno tomu, veličina privatnog sektora koji ovisi o državi ima značajan, pozitivan učinak na stupanj obrazovne segregacije – veći privatni sektor koji ovisi o državi (s udjelom većim od 5 %) prati viši stupanj obrazovne segregacije u osnovnoškolskom obrazovanju.

Rezultati analize prikazani su na slici III.3.1. koja prikazuje prvi model. Slika prikazuje ispitivane odnose između dviju opisnih varijabli (u svjetloplavoj boji), obrazovne segregacije kao intervencijske varijable (u tamnoplavoj boji) i razlika u postignućima na osnovnoškolskoj razini kao glavnim varijablama ishoda (u žutoj boji). Standardizirane procjene parametara prikazane su uz strelice koje prikazuju pretpostavljeni smjer učinka.

U skladu s iznesenim pretpostavkama, što je viša razina javnog financiranja po učeniku u obrazovnom sustavu na razini ISCED 1, to je niži stupanj obrazovne segregacije te su manje razlike u postignućima između učenika s visokim i onih sa slabim postignućima. No u obrazovnim sustavima sa sličnim javnim financiranjem po udjelu učenika, obrazovna segregacija često je izraženija u sustavima u kojima je više od 5 % učenika upisano u privatne obrazovne ustanove koje financira država.

Stoga je važan oblik diferencijacije na osnovnoškolskoj razini onaj između javnog i privatnog, a osobito razlika između javnih ustanova i privatnih ustanova koje financira država. Mnoge strukture ustanova koje povećavaju stratifikaciju obrazovnih sustava ne postoje na ovoj razini – smjer se odabire (te u većini sustava i obrazovna selekcija) najranije na početku nižega srednjoškolskog obrazovanja, a razvrstavanje prema sposobnosti manje je istaknuto. No analiza upućuje na to da prisutnost velikoga privatnog sektora koji ovisi o državi – bez obzira je li riječ o slobodnom izboru škole, regulatornoj diferencijaciji ili jednostavno povećanom natjecanju – pridonosi stratifikaciji obrazovnih sustava već na toj razini³⁶. Treba, međutim, imati na umu da je učinak te razlike značajan samo kada se kontrolira financiranje po udjelu učenika. Učinak samoga javnog financiranja kao što pokazuju standardizirane procjene parametara na slici, znatno je važniji.

³⁶ Kao što je pokazao odjeljak III.2.2. u poglavlju III.2., obrazovni sustavi s relativno velikim privatnim sektorom koji financira država imaju ili politiku slobodnog izbora škole ili snažnu diferencijaciju između vrsta škola u izboru škola i politiku upisa u škole. Nadalje, u poglavljima II.3., II.4. i II.5. istaknuta je, s jedne strane, relativna autonomija privatnih ustanova koje financira država u mnogim obrazovnim sustavima pri utvrđivanju njihovih kurikuluma i/ili kriterija za upise s druge strane primjena različitih propisa o izboru škole.

Slika III.3.1.: Prvi model razlika u postignućima u osnovnoškolskom obrazovanju

Izvor: Eurydice

Objašnjenje

Procjene parametara su standardizirane. Procjene označene sa (**) značajne su na razini od 5 %, a procjene označene sa (*) značajne su na razini od 10 %.

Vrijednosti R^2 iznose 0,47 za razlike u postignućima, a 0,64 za obrazovnu segregaciju. Indeksi prilagodbe za model su: Hi-kvadrat = 1.086, stupanj slobode = 2, $p = 0,58$, CFI = 1.000, TLI = 1.067, RMSEA (korijen srednje kvadratne pogreške) = 0,000, S obzirom na nedostatak podataka Eurostata o javnom financiranju po udjelu učenika na podnacionalnoj razini, iste vrijednosti primijenjene su za sve obrazovne sustave s dostupnim podacima o pravičnosti u Belgiji, odnosno Ujedinjenoj Kraljevini.

Veličina privatnog sektora koji ovisi o državi je dvostruka varijabla koja razlikuje obrazovne sustave sudjelom privatnih ustanova koje financira država manjim ili većim od 5 %.

Prvi model potvrđuje i prvu opću pretpostavku o važnosti obrazovne segregacije za pravičnost. Na osnovnoškolskoj razini to je jedini čimbenik koji izravno utječe na razlike u postignućima između učenika s visokim i onih sa slabim postignućima. Stoga je obrazovna segregacija vrlo važna za dimenziju uključivosti u pravičnosti na osnovnoškolskoj razini.

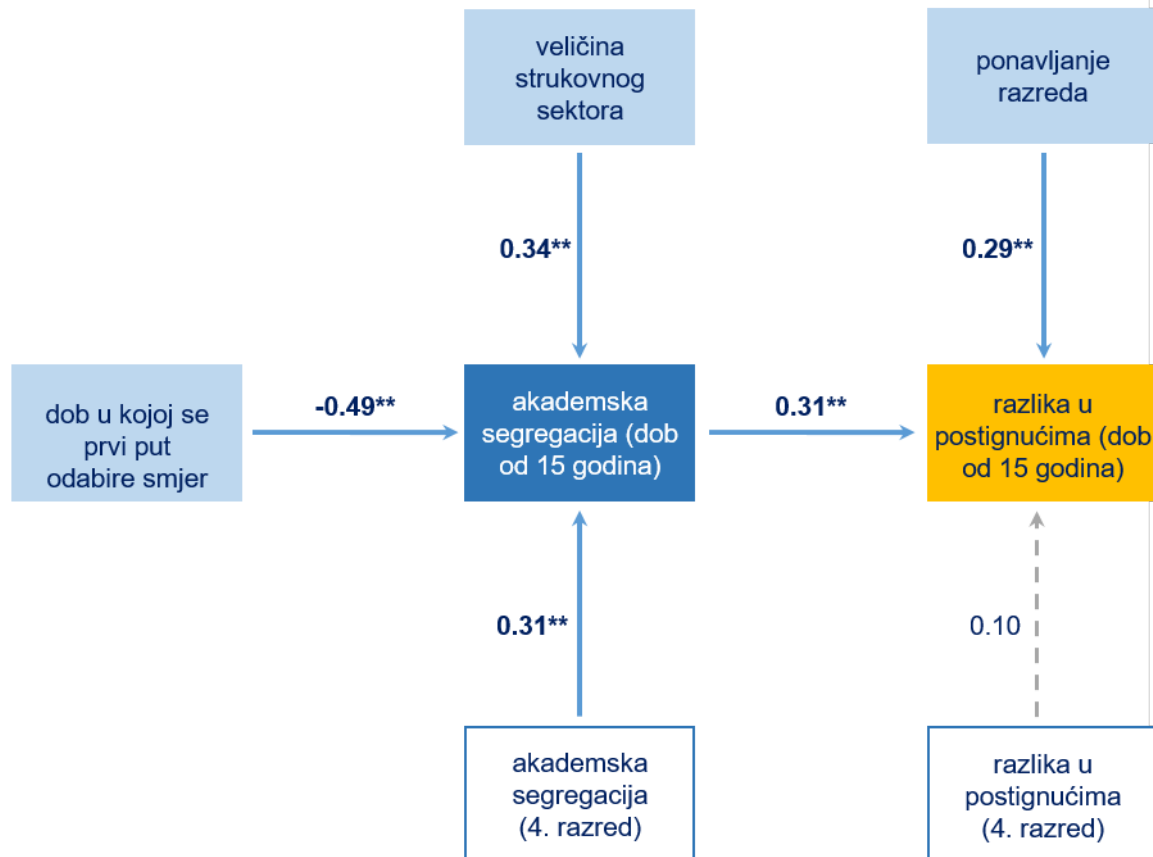
III.3.2. Razlike u postignućima u srednjoškolskom obrazovanju

Drugi pokazatelj pravičnosti, slično prvome, odnosi se na dimenziju uključivosti u pravičnosti, ali na srednjoškolskoj razini. Kao što je prethodno navedeno, to se definira kao razlika u postignućima između učenika u dobi od 15 godina s visokim i onih sa slabim postignućima. S obzirom na to da u ovoj dimenziji pravičnosti postoje zasebni pokazatelji za osnovnoškolsko i srednjoškolsko obrazovanje, ovaj model može ispitati obje opće pretpostavke: prvo, s obzirom na učinak obrazovne segregacije na razlike u postignućima između učenika, i drugo, u odnosu između pravičnosti na osnovnoškolskoj i srednjoškolskoj razini.

Kao i kod prvog modela, pretpostavke u drugom modelu također se temelje na rezultatima dvovarijabilne analize. Kao što je prikazano u poglavlju III.2., sustavni čimbenici povezani sa stratifikacijom obrazovnih sustava mnogo su važniji u oblikovanju stupnja obrazovne segregacije i

pravičnosti na srednjoškolskoj razini nego što su bili na osnovnoškolskoj razini. Najbolji model prilagodbe prikazan na slici III.3.2. potvrđuje te rezultate.

Slika III.3.2.: Drugi model razlika u postignućima u srednjoškolskom obrazovanju



Izvor: Eurydice

Objašnjenje

Procjene parametara su standardizirane. Procjene označene sa (**) značajne su na razini od 5 %, a procjene označene sa (*) značajne su na razini od 10 %.

Vrijednosti R^2 iznose 0,23 za razlike u postignućima, a 0,57 za obrazovnu segregaciju. Indeksi prilagodbe za model su: Hi-kvadrat = 4.225, stupanj slobode = 5, $p = 0,518$, CFI = 1.000, TLI = 1.048, RMSEA (korijen srednje kvadratne pogreške) = 0,000.

S obzirom na nedostatak podataka Eurostata o veličini strukovnog sektora na podnacionalnoj razini, iste vrijednosti primijenjene su za sve obrazovne sustave u Belgiji, odnosno Ujedinjenoj Kraljevini.

Stupanj ponavljanja razreda je kategorička varijabla s tri vrijednosti: „niski” (0 % ≤ ponavljači ≤ 5 %), „srednji” (5 % ponavljači ≤ 20 %), „visoki” (ponavljači > 20 %).

Drugi model prikazuje i pretpostavljene i ispitane odnose između sustavnih čimbenika kao opisne varijable (u svijetloplavoj boji), obrazovnu segregaciju na srednjoškolskoj razini kao intervencijsku varijablu (u tamnoplavoj boji) te razlike u postignućima na srednjoškolskoj razini kao glavnu varijablu ishoda (u žutoj boji). Obrazovna segregacija i pravičnost na osnovnoškolskoj razini ispitani su kao opisne varijable (u bijeloj boji). Standardizirane procjene parametara prikazane su uz strelice koje prikazuju pretpostavljeni smjer učinka, a iscrtane strelice označuju da prikazani odnos nije značajan.

Prema drugom modelu, tri glavna čimbenika koji utječu na stupanj obrazovne segregacije na srednjoškolskoj razini su 1) dob u kojoj se prvi put odabire smjer, 2) veličina strukovnog sektora i 3) stupanj obrazovne segregacije na osnovnoškolskoj razini. Što učenici ranije odabiru smjer i što je više

učenika raspoređeno u strukovne smjerove³⁷, to je viši stupanj obrazovne segregacije u srednjoškolskom obrazovanju čak i kada se kontroliraju prethodne razine obrazovne segregacije. Dob u kojoj se prvi put odabire smjer zapravo utječe na obrazovnu segregaciju u srednjoškolskom obrazovanju u većoj mjeri od obrazovne segregacije na osnovnoškolskoj razini.

Stupanj obrazovne segregacije, pak, ima značajan učinak na razlike u postignućima između učenika u dobi od 15 godina s visokim i onih sa slabim postignućima. Stoga je taj odnos između obrazovne segregacije i razlika u postignućima također potvrđen na srednjoškolskoj razini. No na toj razini obrazovanja obrazovna segregacija nije jedini čimbenik koji izravno utječe na dimenziju uključenosti u pravičnosti – stupanj ponavljanja razreda također ima značajan odnos s razlikama u uspjehu između učenika s visokim i onih sa slabim postignućima. Što je veći stupanj ponavljanja razreda, to su veće razlike u postignućima.

Istodobno, odnos između razlika u postignućima na osnovnoškolskoj i srednjoškolskoj razini nije statistički značajan u ovom modelu. To znači da u ovoj dimenziji pravičnosti u osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju postoje različiti čimbenici, a razlike u postignućima uočene na osnovnoškolskoj razini ne predviđaju nužno razlike u postignućima na srednjoškolskoj razini. Unatoč tomu, razlike u uspjehu između učenika na osnovnoškolskoj razini nisu potpuno isključene iz modela – obrazovna segregacija na osnovnoškolskoj razini može utjecati na razlike u postignućima na srednjoškolskoj razini s pomoću njezina učinka na obrazovnu segregaciju na srednjoškolskoj razini.

Opće pretpostavke stoga su samo djelomično potvrđene drugim modelom. S jedne strane, uloga obrazovne segregacije čini se važnom i na srednjoškolskoj razini. Nadalje, stupanj obrazovne segregacije na osnovnoškolskoj razini ima značajan odnos sa stupnjem na srednjoškolskoj razini. S druge strane, čini se da su razlike u postignućima učenika u osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju uglavnom neovisne jedne o drugima. Sustavni čimbenici na razini srednjoškolskog obrazovanja stoga mogu promijeniti smjer ranijih koraka na putu prema uključenosti obrazovnih sustava.

III.3.3. Učinak socioekonomskog položaja na postignuća učenika

Treći i posljednji pokazatelj pravičnosti odnosi se na dimenziju pravednosti, dakle u kojoj mjeri postignuće učenika ovisi o socioekonomskom položaju. Kako je opisano u poglavlju III.1., ovaj pokazatelj izračunat je iz koeficijenta povezanosti između uspjeha učenika i broja knjiga u kućanstvu sažimajući informacije iz svih dostupnih međunarodnih istraživanja o vrednovanju koja ispituju učenike na razini osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja. Opća pretpostavka o odnosu razina pravičnosti u osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju stoga nije ispitana modelom³⁸, nego je ispitana tijekom tvorbe pokazatelja.

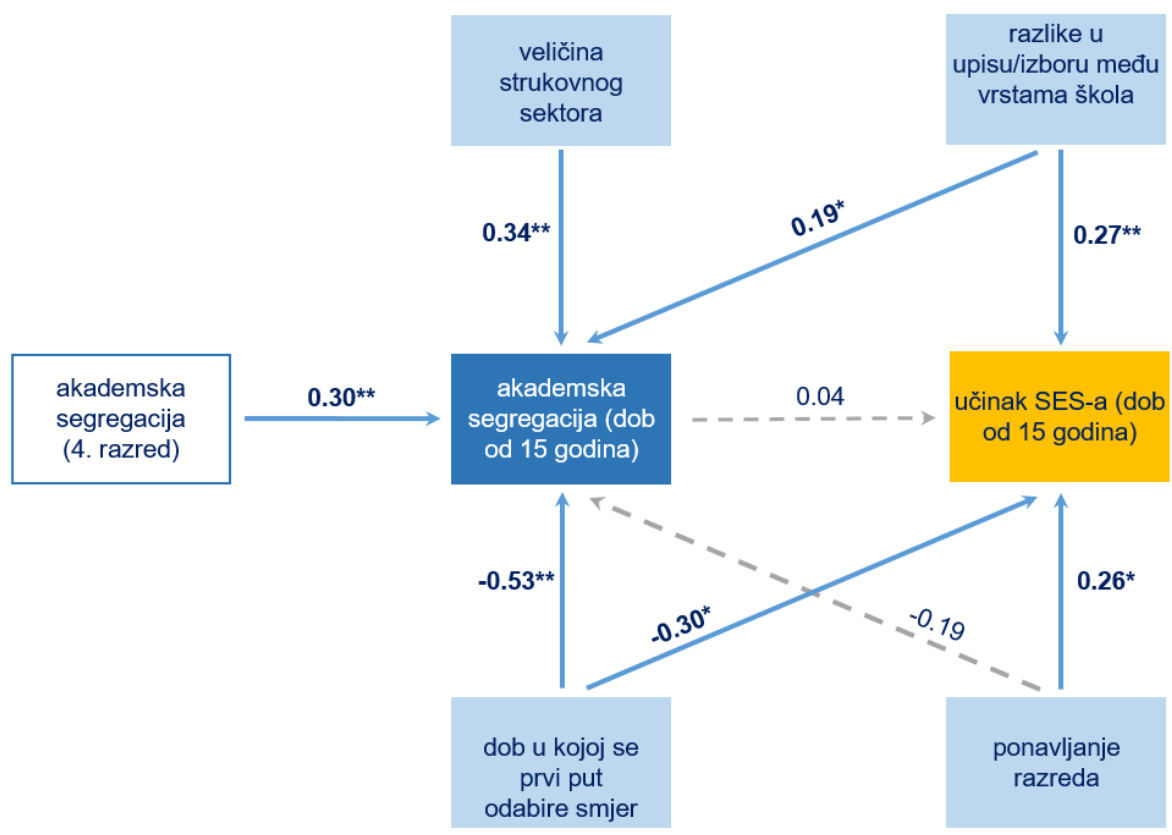
Treći model prikazan na slici III.3.3. ima isto kodiranje bojama kao i drugi model u prikazu odnosa između opisnih varijabli, intervencijskih varijabli i varijabli ishoda. Treći model prikazuje najsloženiji obrazac odnosa od sva tri modela. Standardizirane procjene parametara također se znatno razlikuju prema stupnju statističkog značaja.

³⁷ Kao što je opisano u poglavlju III.2., u ovom izvješću može se analizirati samo odnos između diferencijacije općeg i strukovnog smjera i obrazovne segregacije, a dugoročni učinci snažnoga strukovnog sektora ne mogu se uzeti u obzir. Usto, učinak diferencijacije između općih i strukovnih smjerova na obrazovnu segregaciju ovisi o školskim strukturama (u kojoj mjeri učenici u različitim smjerovima pohađaju iste ili odvojene škole), a ti rezultati mogu jednostavno upućivati na veći stupanj razdvajanja u slučaju većega strukovnog sektora.

³⁸ Kao što je navedeno u poglavlju III.1., to je već u velikoj mjeri potvrđeno visokom povezanošću između varijabli osnovnoškolske i srednjoškolske razine.

I dvovarijabilna analiza i drugi model potvrdili su važnost institucionalnih čimbenika u određivanju razine stratifikacije u obrazovnim sustavima na srednjoškolskoj razini. Treći model otkriva da vrlo slični čimbenici utječu na dimenzije uključenosti i pravednosti u pravičnosti – iako dinamika odnosa nije potpuno ista.

Slika III.3.3.: Treći model učinka socioekonomskog položaja na postignuća učenika



Izvor: Eurydice

Objašnjenje

Procjene parametara su standardizirane. Procjene označene sa (**) značajne su na razini od 5 %, a procjene označene sa (*) značajne su na razini od 10 %.

Vrijednosti R^2 iznose 0,38 za učinak socioekonomskog položaja, a 0,63 za obrazovnu segregaciju. Indeksi prilagodbe za model su: Hi-kvadrat = 1.982, stupanj slobode = 2, $p = 0,371$, CFI = 1.000, TLI = 1.002, RMSEA (korijen srednje kvadratne pogreške) = 0,000.

S obzirom na nedostatak podataka Eurostata o veličini strukovnog sektora na podnacionalnoj razini, iste vrijednosti primijenjene su za sve obrazovne sustave u Belgiji, odnosno u Ujedinjenoj Kraljevini.

Stupanj ponavljanja razreda je kategorička varijabla s tri vrijednosti: „niski” (0 % ≤ ponavljači ≤ 5 %), „srednji” (5 % ponavljači ≤ 20 %), „visoki” (ponavljači > 20 %).

S jedne strane, treći model potvrđuje također i ulogu dobi u kojoj se prvi put odabire smjer, veličinu strukovnog sektora i razinu obrazovne segregacije u osnovnoškolskom obrazovanju u određivanju stupnja obrazovne segregacije na srednjoškolskoj razini. Što učenici ranije odabiru smjer, to su više usmjereni prema strukovnim programima ili što je viši stupanj obrazovne segregacije na osnovnoškolskoj razini, to je veća obrazovna segregacija na srednjoškolskoj razini. Drugim riječima, rani odabir smjera, velik strukovni sektor i obrazovna segregacija na osnovnoškolskoj razini pridonose većim razlikama među školama s obzirom na prosječan uspjeh učenika³⁹. Usto, u tom modelu

³⁹ Kao što je definirano u poglavlju III.1., visoka obrazovna segregacija znači da veći postotak varijacije u uspjehu učenika čini razlike među školama.

značajan je i drugi sustavni čimbenik, ali ima manje izražen učinak na obrazovnu segregaciju – razlika između vrsta škola u izboru škole i politike upisa u školu. Podsjetimo, ta je varijabla izračunata kao kompozitni rezultat koji kombinira sve oblike diferencijacije povezane s izborom škole i upisom u školu za različite vrste škola, uključujući one unutar javnog sektora i između javnog i privatnog sektora koji financira država (vidi poglavlje III.2., odjeljak III.2.2.). U trećem modelu veća obrazovna segregacija povezana je s većom diferencijacijom.

S druge strane, važna razlika između drugog i trećeg modela (odnosno između dimenzije uključivosti ili pravednosti u pravičnosti kao glavne varijable ishoda) jest da u trećem modelu uz kontrolu ostalih čimbenika razina obrazovne segregacije u srednjoškolskom obrazovanju nema značajan učinak na pravičnost s obzirom na pravednost. Unatoč značajnom odnosu s dimenzijom pravednosti u pravičnosti u dvovarijabilnom kontekstu (vidi poglavlje III.1.) obrazovna segregacija ne djeluje kao intervencijska varijabla u trećem modelu. Umjesto toga, sustavni čimbenici izravno utječu na razinu pravičnosti. Treći model stoga ne potvrđuje našu opću pretpostavku o ulozi obrazovne segregacije u određivanju razine pravičnosti u obrazovanju.

Tri glavna čimbenika imaju statistički značajan izravan učinak na povezanost socioekonomskog položaja i postignuća učenika. Prvi i najjači čimbenik – s procjenom parametara koja je značajna na razini od 5 % – jest razmjor diferencijacije u politikama izbora škole i upisa u školu. Šira diferencijacija (odnosno diferencijacija između više razina obrazovanja, područja politika ili vrsta škola – javnih i privatnih koje financira država) može pridonijeti snažnijoj povezanosti socioekonomskog položaja i postignuća učenika, čime se smanjuje pravednost obrazovnih sustava. Drugo, rani odabir smjera ne pridonosi samo većoj obrazovnoj segregaciji nego i većim razlikama među učenicima s visokim i onima sa slabim postignućima, a također povećava učinak socioekonomskog položaja na postignuća učenika. Naposljetku, viši stupnjevi ponavljanja razreda također su povezani s nižim stupnjem pravednosti i jačim odnosom između socioekonomskog položaja i postignuća.

III.3.4. Zaključak

U ovom poglavlju prikazana su tri modela analize putova u kojima je prikazan način na koji složeni odnos između obilježja obrazovnog sustava može utjecati na pravičnost u obrazovanju. Izrađena su dva modela za predviđanje uključivosti obrazovnih sustava i jedan za analizu institucionalne dinamike oblikovanja dimenzije pravednosti u pravičnosti. Osim ispitivanja specifičnih pretpostavki o učinku pojedinih sustavnih čimbenika, modeli su također nastojali ispitati dvije opće pretpostavke: prvo, da obrazovna segregacija djeluje kao intervencijski čimbenik između sustavnih obilježja i pokazatelja pravičnosti, kako u osnovnoškolskom tako i u srednjoškolskom obrazovanju, te drugo, da razine pravičnosti u osnovnoškolskom obrazovanju utječu na razine pravičnosti u srednjoškolskom obrazovanju.

Ta su tri modela samo djelomično potvrdila te dvije opće pretpostavke. S obzirom na prvu pretpostavku, modeli su potvrdili da je obrazovna segregacija važan intervencijski čimbenik između uključivosti obrazovnih sustava i njihovih institucionalnih obilježja. Na osnovnoškolskoj razini obrazovna segregacija jedini je čimbenik sa statistički značajnim izravnim učinkom na razlike u uspjehu između učenika s velikim i onih sa slabim postignućima, a obrazovna segregacija ostaje važan pretkazatelj ovih razlika u postignućima na srednjoškolskoj razini. No kada se kontroliraju važna obilježja na razini sustava, pravednost obrazovnih sustava uvelike je neovisna o stupnju obrazovne segregacije.

U vezi s drugom pretpostavkom, potvrda je ponovo djelomična. S jedne strane, razina pravednosti u osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju snažno je povezana – to je ispitano pri tvorbi

pokazatelja za sve razine obrazovanja. Slično tomu, stupanj obrazovne segregacije na osnovnoškolskoj razini utječe na ista obilježja obrazovnih sustava na srednjoškolskoj razini. S druge strane, razine uključivosti u osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju ovise o različitim čimbenicima koji nisu nužno međusobno povezani. Uključivi obrazovni sustavi ne ostaju nužno uključivi nakon uvođenja mjera stratifikacije poput odabira smjera.

To nas dovodi do učinka specifičnih institucionalnih obilježja obrazovnih sustava i načina na koji oni oblikuju pravičnost u obrazovanju. Tako modeli prikazuju sasvim drukčiju sliku za osnovnoškolsko i srednjoškolsko obrazovanje. Dva modela, uključujući srednjoškolsku razinu obrazovanja, ističu važnost obilježja obrazovnog sustava tijesno povezanih sa stratifikacijom obrazovnih sustava u smanjenju razina pravičnosti. Naime, rani odabir smjera, visoka razina ponavljanja razreda i diferencijacija između vrsta škola u izboru škole i politika upisa u školu pridonose nižim razinama pravičnosti u obrazovnim sustavima. Uključivost obrazovnih sustava određuje se, izravno ili neizravno, različitim obilježjima odabira smjera (dob u kojoj se prvi put odabire smjer i veličina strukovnog sektora) i stupnjem ponavljanja razreda (relativno niska, srednja ili visoka). Dob u kojoj se prvi put odabire smjer i ponavljanje razreda zajedno s izborom škole i diferencijacija politika upisa u školu također utječu na pravednost obrazovnih sustava, čime se jača povezanost socioekonomskog položaja i postignuća učenika.

Većina tih stratificirajućih obilježja obrazovnih sustava ne postoji, međutim, na osnovnoškolskoj razini ili postoji samo u manjoj mjeri. Stoga su u ovoj ranoj obrazovnoj fazi prisutne različite dinamike. Najvažniji pretkazatelj uključivosti obrazovnih sustava na osnovnoškolskoj razini ipak jest obrazovna segregacija (koja je u osnovi povezana sa stratifikacijom obrazovnih sustava). No na stupanj obrazovne segregacije uglavnom utječe iznos javnog financiranja po učeniku u osnovnoškolskom obrazovanju. Stoga prema našem modelu, što je više javnog financiranja po učeniku na osnovnoškolskoj razini, to je veća i raspodjela postignuća učenika među školama – što upućuje na prisutnost manjih razlika u kvaliteti. To više što se pozitivni učinak javnog financiranja na pravičnost može nadoknaditi i većim privatnim sektorom koji financira država (u kojemu je upisano više od 5 % učenika), čime se možda stvaraju dodatne razlike u obrazovnom sustavu.

Unatoč tim razlikama u razinama obrazovanja u opisnim varijablama, obrazovna segregacija ostaje važan čimbenik koji objašnjava razine pravičnosti u osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju. To znači da sustavna stratifikacija koja počinje na osnovnoškolskoj razini, kao i rana javna ulaganja, mogu imati trajan učinak.

LITERATURA

- Alet, E., 2011. *Is grade repetition a second chance?* Working Paper. [pdf] Dostupno na: https://drive.google.com/file/d/0B9LOm_ZaAiXPMDikMzgwMTItN2l5OC00OWQ1LWFkZjQtZjc1NmI3ZmE1NjQ0/view (preuzeto 4. studenoga 2019.).
- Allen, A., i Goddard, R., 2017. *Education and Philosophy*. London: Sage.
- Allmendinger, J., 1989. Educational systems and labor market outcomes. *European Sociological Review*, 5(3), str. 231 – 250.
- Altrichter, H., Heinrich M. i Soukup-Altrichter, K., 2014. School decentralization as a process of differentiation, hierarchization and selection. *Journal of Education Policy*, 29(5), str. 675 – 699, DOI: [10.1080/02680939.2013.873954](https://doi.org/10.1080/02680939.2013.873954)
- Ambler, J. S., 1994. Who benefits from educational choice? Some evidence from Europe. *Journal of Policy Analysis and Management*, 13(3), str. 454 – 476 <https://doi.org/10.2307/3325386>
- Ammermüller, A., 2005. *Educational Opportunities and the Role of Institutions*. ZEW Discussion Paper No. 05 – 44. [pdf] Dostupno na: <ftp://ftp.zew.de/pub/zew-docs/dp/dp0544.pdf> (preuzeto 3. kolovoza 2018.).
- Ammermueller A. i Pischke S. J., 2006. Peer effects in European primary schools: evidence from PIRLS. Working Paper 12180, *National Bureau of Economic Research*. [pdf] Dostupno na: <http://www.nber.org/papers/w12180> (preuzeto 18. studenoga 2019.).
- Atkinson, A., 2015. *Inequality*. Cambridge/London: Harvard University Press.
- Ayorech, Z., Krapohl, E., Plomin, R. i von Stumm, S., 2017. Genetic influence on intergenerational educational attainment, *Psychological Science*, 28(9), str. 1302 – 1310.
- Backes, S. i Hadjar, A., 2017. Educational trajectories through secondary education in Luxembourg: how does permeability affect educational inequalities? *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 39(3), str. 437 – 460.
- Ballarino, G., Bratti, M., Filippin, A., Fiorio, C., Leonardi, M. i Scervini, F., 2014. Increasing Educational Inequalities? U: Salverda, W., Nolan, B., Checchi, D., Marx, I., McKnight, A., Tóth, I.Gy. i van de Werfhorst, H., eds. *Changing Inequalities in Rich Countries*. Oxford: Oxford University Press, str. 121 – 145.
- Banerjee, P. A., 2016. A systematic review of factors linked to poor academic performance of disadvantaged students in science and maths in schools, *Cogent Education*, 3, str. 1 – 17. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1178441>
- Barone, C., 2019. Towards an education-based meritocracy? *ISA ESymposium for Sociology*, 9(1), str. 1 – 8.
- Battistin E. i Meroni E.C., 2016. Should we increase instruction time in low achieving schools? Evidence from Southern Italy. *Economics of Education Review*. 55 (prosinac 2016.), str. 39 – 56. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2016.08.003>
- Benito, R., Alegre, M.À. i González-Balletbò, I., 2014. School segregation and its effects on educational equality and efficiency in 16 OECD comprehensive school systems. *Comparative Education Review*, 58(1), str. 104 – 134.

Bernardi, F., 2012. Unequal transitions: Selection bias and the compensatory effect of social background in educational careers. *Research in Social Stratification and Mobility*, 30 (2012), str. 159 – 174.

Bishop, J. H., 2006. Drinking from the Fountain of Knowledge: Student Incentive to Study and Learn – Externalities, Information Problems and Peer Pressure. U: Hanushek, E. A. i Finis, W., eds. *Handbook of the Economics of Education*, Vol. 2. Amsterdam: North-Holland, str. 909 – 944.

Blanchard, M. i Sinthron, R., 2011. The question of school dropout: a French perspective. U: Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Sandberg, N. i Polesel, J., eds. *School Dropout and Completion*. Dordrecht: Springer, str. 79 – 98.

Blanchenay, P., Burns T. i Koester, F., 2014. *Shifting Responsibilities: 20 years of Education Devolution in Sweden: A Governing Complex Education Systems Case Study*, OECD Education Working Paper, No. 104, Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5jz2jg1rqrd7-en>

Bodovski, K., Byun, S., Chykina, V. i Chung, H.J., 2017. Searching for the Golden Model of Education: Cross-National Analysis of Math Achievement. *Compare*, 47(5), str. 722 – 741, DOI: [10.1080/03057925.2016.1274881](https://doi.org/10.1080/03057925.2016.1274881)

Bøg, M., Dietrichson, J., Filges, T. i Klint Jørgensen, A.-M., 2014. *Protocol for 'Academic Interventions for children and Students with Low Socioeconomic Status: A Systematic Review'*. SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd. [pdf] Dostupno na: <https://www.vive.dk/media/pure/5186/276785> (preuzeto 19. studenoga 2019.).

Bol, T., Witschge, J., Van de Werfhorst, H.G. i Dronkers, J., 2014. Curricular tracking and central examinations: counterbalancing the impact of social background on student achievement in 36 countries. *Social Forces*, 92(4), str. 1545 – 1572.

Bonvin, P., 2008. Grade retention: decision-making and effects on learning as well as social and emotional development. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(1), str. 1 – 19.

Bourdieu, P., 1986. The forms of capital. U: Richardson, J., ed. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Westport: Greenwood, str. 241 – 158.

Bray, M., 2011. *The Challenge of Shadow Education. Private Tutoring and its Implication for Policy Makers in the European Union*. NESSE network. Europska komisija. [pdf] Dostupno na: <http://www.nesse.fr/nesses/activities/reports/the-challenge-of-shadow-education-1> (preuzeto 6. rujna 2018.).

Brighouse, H., 2009. Moral and political aims of education. U: Siegel, H., ed. *Oxford Handbook of Philosophy of Education*. New York: Oxford University Press, str. 35 – 51.

Brill, F., Grayson, H., Kuhn, L. i O'Donnell, S., 2018. *What Impact Does Accountability Have On Curriculum, Standards and Engagement In Education? A Literature Review*. Slough: NFER.

Brophy, J., 2006. Grade repetition. *Education Policy Series*, 6. Paris: International Institute for Educational Planning and International Academy of Education.

Brunello, G. i Checchi, D., 2007. School tracking and equality of opportunity. *Economic Policy*, 2007 (October), str. 781 – 861.

Bryman, A. i Cramer, D., 1990. *Quantitative data analysis for social scientists*. London: Routledge.

Buchmann, C. i Park, H., 2009. Stratification and the formation of expectations in highly differentiated educational systems. *Research in Social Stratification and Mobility*, 27 (2009), str. 245 – 267.

Bukowski, P., 2017. *Shadow Education within the European Union from the Perspective of Investment in Education*. The European Expert Network on the Economics of Education (EENEE). [pdf] Dostupno na: <http://www.eenee.de/eeneeHome/EENEE/Ad-Hoc-Questions.html> (preuzeto 5. rujna 2018.).

Burgess, S. i Briggs, A., 2010. School Assignment, school choice and social mobility. *Economics of Education Review*, 29, str. 619 – 649. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2009.10.011>

Burgess, S., Wilson, D. i Worth, J., 2013. A natural experiment in school accountability: The impact of school performance information on pupil progress, *Journal of Public Economics*, 106, str. 57 – 67.

Burns, T. i Köster, F., 2016. *Governing Education in a Complex World*, Educational Research and Innovation, Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264255364-en>

Busemayer, M., 2015. *Skills and Inequality*. Cambridge: Cambridge University Press.

Butler, T. i van Zanten, A., 2007. School choice: a European perspective, *Journal of Education Policy*, 22(1), str. 1 – 5. <https://doi.org/10.1080/02680930601065692>

Cameron, S., Daga, R. i Outhred, R., 2018. Setting out the conceptual framework for measuring equity in learning. In UNESCO-UIS, *Handbook on Measuring Equity in Education*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics, str. 16 – 45.

Carrol, J. B., 1963. A model of school learning. *Teachers College Record*, 64(8), str. 723 – 733.

Castejón, A. i Zancajo, A., 2015. Educational differentiation policies and the performance of disadvantaged students across OECD countries, *European Educational Research Journal*, 14(3-4), str. 222 – 239.

Causa, O., i Chapuis C., 2009. Equity in Student Achievement Across OECD Countries: An Investigation of the Role of Policies. *OECD Journal: Economic Studies*, 2010(1), str. 1 – 50. https://doi.org/10.1787/eco_studies-2010-5km61lb7b39x

Checchi, D., van de Werfhorst, H., Braga, M. i Meschi, E., 2014. The Policy Response to Educational Inequalities. U: Salverda, W., Nolan, B., Checchi, D., Marx, I., McKnight, A., Tóth, I. Gy. i van de Werfhorst, H., eds. *Changing Inequalities in Rich Countries*. Oxford: Oxford University Press, str. 294 – 327.

Chmielewski, A.K., 2014. An international comparison of achievement inequality in within- and between-school tracking systems. *American Journal of Education*, 120(May), str. 293 – 324.

Cobb, C.D. i Glass G. V., 1999. *Ethnic segregation in Arizona charter schools*. *Education Policy Analysis Archives*, 7(1). [pdf] Dostupno na: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/536/659> (preuzeto 19. studenoga 2019.).

Coe, R., John, K., Searle, J., Kokotsaki, D., Kosnin, A.M. i Skinner, P., 2008. *Evidence on the Effects of Selective Educational Systems. A report for the Sutton Trust*. CEM Centre, Durham University, UK. [pdf] Dostupno na: <https://www.suttontrust.com/wp-content/uploads/2008/10/SuttonTrustFullReportFinal11.pdf> (preuzeto 12. listopada 2019.).

Cogan, L. S. i Schmidt, W. H., 2015. The Concept of Opportunity to Learn (OTL) in International Comparisons of Education. In Stacey K. i Turner R., eds. *Assessing Mathematical Literacy*. Cham: Springer, str. 207 – 216.

Contini and Cugnata, 2018. *How do institutions affect learning inequalities? Revisiting difference-in-difference models with international assessments*. Department of Economics and Statistics "Cognetti de Martiis" Working Paper Series 17/18, University of Turin. [pdf] Dostupno na: <https://ideas.repec.org/p/uto/dipeco/201817.html> (preuzeto 18. listopada 2019.).

Cooper, H., Nye, B., Charlton, K., Lindsay, J. i Greathouse, S., 1996. The effects of summer vacations on test scores: A narrative and meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 66(3), str. 227 – 268. <https://doi.org/10.3102/00346543066003227>

Cornelisz, I. 2017. Theory versus empirics: a review of the international school choice literature. U Johnes, G., Johnes J. Gasisti, T. i Lopez-Torres, L., eds. *Handbook of Contemporary Education Economics*. Cheltenham: Edward Elgar, str. 289 – 317.

Considine, G. i Zappala, G., 2002a. Factors influencing the educational performance of students from disadvantaged backgrounds. U: T. Eardley i B. Bradbury. eds, *Competing Visions: Refereed Proceedings of the National Social Policy Conference 2001*, SPRC Report 1/02, Social Policy Research Centre, University of New South Wales, Sydney, str. 91 – 107.

Considine, G. i Zappala, G., 2002b. The influence of social and economic disadvantage in the academic performance of school students in Australia, *Journal of Sociology*, 38(2), str. 129 – 148.

Cullen J. B., Jacob B.A. i Levitt S., 2006. The effect of school choice on participants: Evidence from randomized lotteries. *Econometrica*, 74(5), str. 1191 – 1230. [pdf] Dostupno na: <http://pricetheory.uchicago.edu/levitt/Papers/schoolchoicelottery.pdf> (preuzeto 5. studenoga 2019.).

Cullen, S., Cullen, M.-A., Dytham, S. i Hayden, N., 2018. *Research to Understand Successful Approaches to Supporting the Most Academically Able Disadvantaged Pupils*. London: Department of Education. [pdf] Dostupno na: <https://www.gov.uk/government/publications/approaches-to-supporting-disadvantaged-pupils> (preuzeto 18. studenoga 2019.).

Darling-Hammond, L., 2013. Inequality and school resources: what it will take to close the opportunity gap. U: Carter, P. L. i Welner, K. G., eds. *Closing the Opportunity Gap*. New York: Oxford University Press, str. 77 – 97.

De Ayala, R. J., 2013. The IRT tradition and its applications. U: Little, T., ed. *Oxford Handbook of Quantitative Methods*, Vol. 1. New York: Oxford University Press, str. 144 – 169.

Denessen, E., Driessena, G. i Slegers, P., 2005. Segregation by choice? A study of group-specific reasons for school choice. *Journal of Education Policy*, 20(3), str. 347 – 368. <https://doi.org/10.1080/02680930500108981>

Dietrichson, J., Bøg, M., Filges, T. i Klint Jørgensen, A.-M., 2017. Academic interventions for elementary and middle school students with low socioeconomic status: a systematic review and meta-analysis, *Review of Educational Research*, 87(2), str. 243 – 282.

Donné, N., 2014. European variations in socioeconomic inequalities in students' cognitive achievement: the role of educational policies. *European Sociological Review*, 30(3), str. 329 – 343.

Downes, P., Nairz-Wirth, E. i Rusinaite, V., 2017. *Structural indicators for inclusive systems in and around schools*. Analytical report. NESET II report. Luxembourg: Ured za publikacije Europske unije.

Dumay, X. i Dupriez, V., 2012. Educational quasi-markets, school effectiveness and social inequalities. *Journal of Education Policy*, 29(4), str. 510 – 531.
<https://doi.org/10.1080/02680939.2013.850536>

Dupriez, V., Monseur, C., van Campenhoudt, M. i Lafontaine, D., 2012. Social Inequalities of Post-Secondary Educational Aspirations: influence of social background, school composition and institutional context. *European Educational Research Journal*, 11(4), str. 504 – 519.

EACEA / Eurydice, 2009. *National Testing of Pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results*, Bruxelles: EACEA.

EACEA / Eurydice, 2011. *Grade Retention during Compulsory Education in Europe: Regulations and Statistics*. Bruxelles: EACEA.

Easley, J. I. J., i Tulowitzki, P., 2016. *Educational Accountability: International Perspectives on Challenges and Possibilities for School Leadership*. New York: Routledge.

Echazarra, A., Radinger, T., 2019. *Learning in rural schools: insights from PISA, TALIS and the literature*. OECD Education Working Paper No. 196. [pdf] Dostupno na:
<https://doi.org/10.1787/8b1a5cb9-en> (preuzeto 6. studenoga 2019.).

Ehren, M.C.M., Altrichter, H., Mcnamara, G. i O'Hara, J., 2013. Impact of school inspections on improvement of schools – describing assumptions on causal mechanisms in six European countries. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 25, str. 3 – 43.
<https://doi.org/10.1007/s11092-012-9156-4>

Eppele, D. i Romano, R. E., 2011. Peer Effects in Education: A survey of the theory and evidence. U: Benhabib, J., Bisin, A., Jackson, M. O., eds. *Handbook of Social Economics*, Vol. 1, str. 1053 – 1163.
<https://doi.org/10.1016/B978-0-444-53707-2.00003-7>

Elliott, S. N. i Bartlette, B. J., 2016. *Opportunity to Learn*. Oxford Handbooks Online. [pdf] Dostupno na: <https://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780199935291.001.0001/oxfordhb-9780199935291-e-70> (preuzeto 23. ožujka 2020.).

Erikson, R., i Jonsson, J.O., 1996. *Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*. Boulder, CO: Westview Press.

Europska komisija, 2018. *Education and Training Monitor 2018*. Luxembourg: Ured za publikacije Europske unije.

Europska komisija, 2019a. *PISA 2018 and the EU*, Luxembourg: Ured za publikacije Europske unije.

Europska komisija, 2019b. *Education and Training Monitor 2019*. Luxembourg: Ured za publikacije Europske unije.

Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2012. *Key Data on Education in Europe 2012*. Izvješće Eurydicea. Luxembourg: Ured za publikacije Europske unije.

Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2014. *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe*. Izvješće Eurydicea. Luxembourg: Ured za publikacije Europske unije.

Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2015. *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*. Izvješće Eurydicea. Luxembourg: Ured za publikacije Europske unije.

Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2016. *Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe – 2016: Eurydice Background Report to the Education and Training Monitor 2016*. Izvješće Eurydicea. Luxembourg: Ured za publikacije Europske unije.

Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2018a. *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*. Izvješće Eurydicea. Luxembourg: Ured za publikacije Europske unije.

Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2018b. *The Organisation of School Time in Europe. Primary and General Secondary Education 2018/19. Eurydice – Facts and Figures*. Luxembourg: Ured za publikacije Europske unije.

Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2019a. *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2019 Edition*. Izvješće Eurydicea. Luxembourg: Ured za publikacije Europske unije.

Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2019b. *Eurydice Brief: Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe*. Luxembourg: Ured za publikacije Europske unije.

Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2019c. *Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe – 2019: Overview of major reforms since 2015*. Izvješće Eurydicea. Luxembourg: Ured za publikacije Europske unije.

Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2019d. *Recommended Annual Instruction Time in Full-time Compulsory Education in Europe – 2018/19*. Luxembourg: Ured za publikacije Europske unije.

Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2019e. *Integracija učenika migrantskog podrijetla u škole u Europi – Nacionalne politike i mjere*. Izvješće Eurydicea. Luxembourg: Ured za publikacije Europske unije.

Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2020. *National Education Systems*. [online] Dostupno na: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description_en (preuzeto 30. srpnja 2020.).

Eurostat, 2019. *EU Benchmarks in Education and Training 2020*. [online] Dostupno na: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/eu-benchmarks> (preuzeto 19. studenoga 2019.).

Eurydice, 2007. *School Autonomy in Europe: Policies and Measures*. Bruxelles: Eurydice.

Eurydice, 2008. *Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe*. Bruxelles: Eurydice.

Everitt, B. S. i Skrondal, A., 2010. *Cambridge Dictionary of Statistics*. New York: Cambridge University Press.

Fahey, G. i Köster, F., 2019. *Means, ends and meaning in accountability for strategic education governance*. OECD Directorate for Education Working Paper No. 204. <https://doi.org/10.1787/1d516b5c-en>.

Faubert, V., 2009. *School Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review*, OECD Education Working Paper No. 42, <https://doi.org/10.1787/218816547156>.

Field, S., Kuczera, M. i Pont, B., 2007. *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*. Paris: OECD.

Flisi, S. i Blasko, Zs., 2019. *A note on early childhood education and care participation by socio-economic background*. JRC Report. Luxembourg: Ured za publikacije Europske unije.

Franck, E. i Nicaise, I., 2017. The effectiveness of equity funding in education in Western countries, *NESET II Ad Hoc Question No. 2*. [pdf] Dostupno na: <https://nesetweb.eu/en/resources/library/the-effectiveness-of-equity-funding-in-education-in-western-countries-literature-review/> (preuzeto 5. lipnja 2020.).

Fuchs, T., i Wößmann, L., 2007. What Accounts for International Differences in Student Performance? A Re-Examination Using PISA Data. *Empirical Economics*, 32, str. 433 – 64.

Gettinger, M., 1985. Time allocated and time spent relative to time needed for learning as determinants of achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77, str. 3 – 11.

Gibbons, S., Machin, S. i Silva, O., 2006. The educational impact of parental choice and school competition. *CentrePiece*, Winter 2006/07. [pdf] Dostupno na: <http://cep.lse.ac.uk/pubs/download/CP216.pdf> (preuzeto 12. studenoga 2019.).

Gross, C., Meyer, H-D. i Hadjar, A., 2016. Theorising the impact of education systems on inequalities. U: Hadjar, A. i Gross, C., eds. *Education Systems and Inequalities: International Comparisons*. Bristol: Policy Press, str. 11 – 31.

Hamilton, L. S., Stecher, B. M. i Klein, S. P., 2002. *Making sense of test-based accountability in education*. Santa Monica: RAND. [pdf] Dostupno na: https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph_reports/2002/MR1554.pdf (preuzeto 10. lipnja 2020.).

Hamre, B., Morin, A. i Ydesen, Ch., 2018. *Testing and Inclusive Schooling, International Challenges and Opportunities*, London: Routledge.

Hanushek, E. A. i Wößmann, L., 2006. Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-differences evidence across countries. *The Economic Journal*, 116(March), str. C63 – C76.

Hanushek, E. A. i Wößmann, L., 2020. *The economic impacts of learning losses*, OECD Education Working Papers, No. 225, Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/21908d74-en>

Heinaman, R., 2002. 'Plato's division of goods in the *Republic*', *Phronesis*, 47(4), str. 309 – 335.

Henry, G. T., Kevin Fortner, C. i Thompson, C. L., 2010. Targeted funding for educationally disadvantaged students: a regression discontinuity estimate of the impact on High School student achievement, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 32(2), str. 183 – 204.

Hooge, E., Burns T. i Wilkoszewski H., 2012. *Looking Beyond the Numbers: Stakeholders and Multiple School Accountability*, OECD Education Working Papers, No. 85. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5k91dl7ct6q6-en>

Horn, D., 2009. Age of selection counts: a cross-country analysis of educational institutions. *Educational Research and Evaluation*, 15(4), str. 343 – 366.

Hübner, M. i Marcus J., 2017. Compressing instruction time into fewer years of schooling and the impact on student performance. *Economics of Education Review*, 2017(58), str. 1 – 14. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2017.03.003>

Hwang, S. i Cappella, E., 2018. Rethinking early elementary grade retention: examining long-term academic and psychosocial outcomes. *Intervention, Evaluation, and Policy Studies*, 11(4), str. 559 – 587.

Ikeda, M. i García, E., 2014. Grade repetition: a comparative study of academic and non-academic consequences. *OECD Journal: Economic Studies*, 2013(1), str. 269 – 315.
https://doi.org/10.1787/eco_studies-2013-5k3w65mx3hnx

Jackson, M. i Jonsson, J.O., 2013. Inequality of Educational Opportunity Across Countries. U Jackson, M., ed. *Determined to Succeed? Performance versus Choice in Educational Attainment*. Stanford: Stanford University Press, str. 306 – 337.

Jacob, W.J. i Holsinger, D.B., 2009. Inequality in Education: A Critical Analysis. U: Holsinger, D. B. i Jacob, W. J., eds. *Inequality in Education: Comparative and International Perspectives*. Hong Kong: Springer, str. 1 – 33.

Jacob, M. i Tieben, N., 2019. Social selectivity of track mobility in secondary schools: A comparison of intra-secondary transitions in Germany and The Netherlands. *European Societies*, 11(5), str. 747 – 773. DOI: [10.1080/14616690802588066](https://doi.org/10.1080/14616690802588066)

Jakubowski, M., 2010. Institutional tracking and achievement growth: exploring difference-in-inferences approach to PIRLS, TIMSS, and PISA data. U: Dronkers, J., ed. *Quality and Inequality of Education: Cross-National Perspectives*. Dordrecht: Springer, str. 41 – 81.

Jerrim, J., Volante, L., Klinger, D. i Schnepf, S., 2019. Socioeconomic inequality and student outcomes across education systems. U: L. Volante, S. Schnepf, J. Jerrim i Klinger, D., eds. *Socioeconomic Inequality and Student Outcomes*. Singapore: Springer, str. 3 – 16.

Jimerson, S. 2001. Meta-analysis of grade retention research: implications for practice in the 21st century. *School Psychology Review*, 30(3), str. 420 – 437.

Keddie, A., 2015. School autonomy, accountability and collaboration: a critical review, *Journal of educational administration and history*, vol.47 (1), str. 1 – 17.

Keddie, A. i Mills, M., 2019. *Context, Autonomy and Social Justice in English School Reforms*. New York: Routledge.

Kim, J., 2001. *The Effects of Summer Vacation on the Academic Skills of White, Black, Latino, and Asian Students*. Working Paper. Harvard Graduate School of Education. [pdf] Dostupno na https://scholar.harvard.edu/files/jameskim/files/2000-summer_learning_loss-reading-math.pdf (preuzeto 5. rujna 2018.).

Klerks, M., 2012. *The effect of school inspections: a systematic review*, paper presented at the ORD, Wageningen, The Netherlands, 20-22 June 2012. [pdf] Dostupno na: <http://janbri.nl/wp-content/uploads/2014/12/ORD-paper-2012-Review-Effect-School-Inspections-MKLERKS.pdf> (preuzeto 10. lipnja 2020.).

Kyriakides, L., 2015. Educational effectiveness theory and research: recent advances, *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, 7, str. 218 – 223.

Lay, V., 2015. Do differences in schools' instruction time explain international achievement gaps? Evidence from developed and developing countries. *The Economic Journal*, 125(588), str. 397 – 424.
<https://doi.org/10.1111/eoj.12233>

- Lawton, D. i Gordon, P., 2002. *A History of Western Educational Ideas*. London: Woburn Press.
- Leckie, G., i Goldstein, H., 2017. The evolution of school league tables in England 1992-2016: 'Contextual value-added', 'expected progress' and 'progress 8'. *British Educational Research Journal*, 43(2), str. 193 – 212. <https://doi.org/10.1002/berj.3264>
- Leckie, G. i Goldstein, H., 2019. The importance of adjusting for pupil background in school value-added models: A study of Progress 8 and school accountability in England. *British Educational Research Journal*, 45(3), str. 518 – 537. <https://doi.org/10.1002/berj.3511>
- Lechner, L., 2011. Nonproduction benefits of education: crime, health, and good citizenship. U: Hanushek, E. A., Machin, S. i Wößmann, L., eds. *Handbook of the Economics of Education*, Vol. 4. Amsterdam: Elsevier, str. 183 – 282.
- Leech, D. i Campos, E., 2003. Is comprehensive education really free? A case study of the effects of secondary school admissions policies on house prices in one local area. *Journal of the Royal Statistical Society*, 166(1), str.135 – 154. <https://doi.org/10.1111/1467-985X.00263>
- Lee-St. John, T., Walsh, M., Raczek, A., Vuilleumier, C., Foley, C., Heberle, A., Sibley, E. i Dearing, E., 2018. The long-term impact of systemic student support in elementary school: reducing high school dropout, *AERA Open*, 4(4), str. 1 – 16.
- Lemberger, M. Carbonneau, K. i Bowers, H., 2018. The role of social-emotional mediators on middle school students' academic growth as fostered by an evidence-based intervention, *Journal of Counselling and Development*, 96(1), str. 27 – 40.
- Lindhal M. 2001. *Summer learning and the Effect of Schooling: Evidence from Sweden*. IZA Discussion Paper No. 262. [pdf] Dostupno na: <http://ftp.iza.org/dp262.pdf> (preuzeto 20. studenoga 2019).
- Loeb, S., i Figlio, D., 2011. School accountability. U: Hanushek, E. A., Machin, S. i Wößmann, L., eds. *Handbook of the Economics of Education*, Vol. 3. San Diego, CA: North Holland, str. 383 – 423.
- Lynch, K. i Baker, J., 2005. Equality in Education: An equality of condition perspective. *Theory and Research in Education*, 3(2), str. 131 – 164.
- Manacorda, M., 2012. The cost of grade retention. *Review of Economics and Statistics*, 94(2), str. 596 – 606.
- Marks, G.N., 2005. Cross-national differences and accounting for social class inequalities in education. *International Sociology*, 20(4), str. 483 – 505.
- Martins J., Vale A. i Mouraz A. 2014. All-day schooling: improving social and educational Portuguese Policies. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(2), str. 199 – 216.
- Martorell, P. i Mariano, L., 2018. The causal effects of grade retention on behavioural outcomes. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 11(2), str. 192 – 216.
- Mccombs J., Augustine, C., Schwartz, H., Bodilly, S., Mcinnis, B., Lichter, D. i Cross, A., 2011. *Making Summer Count: How Summer Programmes can Boost Children's Learning*. RAND Corporation. Dostupno na: JSTOR, www.jstor.org/stable/10.7249/mg1120wf (preuzeto 20 studenoga 2019.).
- Merry, M., 2020. *Educational Justice*. Cham: Palgrave Macmillan.

Merry S. i Arum R., 2018. Can schools fairly select their students? *Theory and Research in Education*, 16(3), str. 330 – 350. <https://doi.org/10.1177/1477878518801752>

Motiejunaite, A., Noorani, S. i Monseur, C., 2014. Patterns in national policies for support of low achievers in reading across Europe. *British Educational Research Journal*, 40(6), str. 970 – 985.

Musset, P., 2012. *School Choice and Equity: Current Policies in OECD Countries and a Literature Review*. EDU/WKP(2012)3. [pdf] Dostupno na: <https://doi.org/10.1787/5k9fq23507vc-en> (preuzeto 12. studenoga 2019.).

O'Connell, M., 2019. Is the impact of SES on educational performance overestimated? Evidence from the PISA survey, *Intelligence*, 75, str. 41 – 47.

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), 2004. *How Student Performance Varies between Schools and the Role that Socio-economic Background Plays in This*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264006416-5-en>

OECD, 2010. *Equal Opportunities? The Labour Market Integration of the Children of Immigrants*, Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264086395-en>.

OECD, 2011a. *Does participation in pre-primary education translate into better learning outcomes at school?* PISA in Focus 1. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5k9h362tpvxp-en>

OECD, 2011b. *Quality Time for Students: Learning in and out of school*. PISA. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264087057-en>

OECD, 2012. *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>

OECD, 2013, *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264190658-en>

OECD, 2014a. Does pre-primary education reach those who need it most? *PISA in Focus*, 40, 2014/6 (June). <https://doi.org/10.1787/5jz15974pzvg-en>

OECD, 2014b. Are disadvantaged students more likely to repeat grades? *PISA in Focus*, 43, 2014/9 (September). <https://doi.org/10.1787/5jxwwfp1ngr7-en>

OECD, 2016a. *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>

OECD, 2016b. *PISA 2015 Results (Volume II.): Policies and Practices for Successful Schools*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264267510-en>

OECD, 2017a. *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264276253-en>

OECD, 2017b. *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>

OECD, 2018a. *Equity in Education: Breaking down barriers to social mobility*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>

OECD, 2018b. Indicator D6. U: OECD, *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing, str. 408 – 421. <https://doi.org/10.1787/eag-201>

OECD, 2018c, *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*, Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264301603-en>

OECD, 2019a. *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>

OECD, 2019b. *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>

OECD, 2019c. *Balancing School Choice and Equity. An International Perspective Based on PISA*. PISA, Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/2592c974-en>

OECD, 2019d. *How are school-choice policies related to social diversity in schools?* PISA in Focus 2019/96 (May) Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/22260919>

OECD, 2019e. *PISA 2018: Insights and Interpretations*, PISA, Paris: OECD Publishing.

Opdenakker M-C., Van Damme J., De Fraine B., Van Landeghem G. i Onghena P., 2002. The effect of schools and classes on mathematics achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 13(4), str. 399 – 427.

Oppedisanoa, V. i Turatib, G., 2015. What are the causes of educational inequality and of its evolution over time in Europe? *Evidence from PISA Education Economics*, Vol. 23, No. 1, str. 3 – 24, <http://dx.doi.org/10.1080/09645292.2012.736475>

Parker, P.D., Jerrim, J., Schoon, I. i Marsh, H.W., 2016. A Multination Study of Socioeconomic Inequality in Expectations for Progression to Higher Education: The Role of Between-School Tracking and Ability Stratification. *American Educational Research Journal*, 53(1), str. 6 – 32.

Parker, P.D., Marsh, H.W., Jerrim, J.P., Guo, J. i Dicke, T., 2018. Inequity and Excellence in Academic Performance: Evidence from 27 Countries. *American Educational Research Journal*, 55(4), str. 836 – 858.

Parrao, C.G., Gutierrez, G. i O'Mara-Eves, A., 2018. Are lotteries the best change for the success of students and schools? A protocol for a systematic review and meta-analysis of school randomised admissions. *International Journal of Educational Research*, 90, str. 20 – 26.

Philips, K., Larsen, E. i Hausman, C., 2015. School choice & school stratification: How intra-district transfers shift the racial/ethnic and economic composition of schools. *Social Science Research*, 51 (May), str. 30 – 50. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2014.12.005>

Polirstok, S., 2017. Strategies to improve academic achievements in secondary school students: perspectives on grit and mindset. *SAGE Open*, 7(4), str. 1 – 7. <https://doi.org/10.1177/2158244017745111>

Raitano, M. i Vona, F., 2011. *Peer Heterogeneity, School Tracking and Students' Performances: Evidence from PISA 2006*. No 143, Working Papers, University of Rome La Sapienza, Department of Public Economics. [pdf] Dostupno na: https://web.uniroma1.it/dip_ecodir/sites/default/files/wpapers/wp143.pdf (preuzeto 17. veljače 2020.).

Rattan, A. Savani, K., Chugh, D. i Dweck, C., 2015. Leveraging mindsets to promote academic achievement: policy recommendations. *Perspectives on Psychological Science*, 10(6), str. 721 – 726.

Reynolds, A., 1992. Grade retention and school adjustment: an explanatory analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(2), str. 101 – 121.

Richardson, K. i Jones, M. C., 2019. Why genome-wide associations with cognitive ability measures are probably spurious. *New Ideas in Psychology*, 55, str. 35 – 41.

Rivkin, S. G. i Schiman, J., C., 2015. Instruction Time, Classroom Quality, and Academic Achievement. *The Economic Journal*, 125(588), str. 425 – 448.

Roede, M., 2015. History of educational institutions, *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences* 7, str. 232 – 237.

Roser, M. i Ortiz-Ospina, E., 2016. *Financing Education*. [online] Dostupno na: <https://ourworldindata.org/financing-education> (preuzeto 12. lipnja 2020.).

Rowe, C., 2012. *Plato: Republic*. London: Penguin Books.

Rowe, E. i Lubienski, C., 2016. Shopping for schools or shopping for peers: public schools and catchment area segregation. *Journal of Education Policy*, 32(3), str. 340 – 356. <https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1263363>

Salokangas, M. i Ainscow, M., 2017. *Inside the Autonomous School: Making Sense of a Global Educational Trend*. New York: Routledge.

Santibañez, L. i Fagioli, L., 2016. Nothing succeeds like success? Equity, student outcomes, and opportunity to learn in high- and middle-income countries. *International Journal of Behavioral Development*, 40(6), str. 517 – 525.

Scheerens J. ed., 2014. *Effectiveness of Time Investments in Education. Insights from a review and meta-analysis*. Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-00924-7>

Schlicht, R., Stadelmann-Steffen, I. i Freitag, M., 2010. Educational Inequality in the EU: The Effectiveness of the National Education Policy. *European Union Politics*, 11(1), str. 29 – 59. <https://doi.org/10.1177/1465116509346387>

Schmidt, W., Zoido P. i Cogan, L., 2014, *Schooling Matters: Opportunity to Learn in PISA 2012*, OECD Education Working Papers, No. 95, Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5k3v0hldmchl-en>

Schmidt W. H., Burroughs P. Z. i Richard T. H., 2015. The role of schooling in perpetuating educational inequality: an international perspective. *Educational Researcher*, 44(7), str. 371 – 386. <https://doi.org/10.3102/0013189X15603982>

Schnepf, S.V., 2018. *Insights into survey errors of large scale educational achievement surveys*. JRC Working Papers in Economics and Finance, 2018/5, DOI: [10.2760/219007](https://doi.org/10.2760/219007).

Schütz, G., Ursprung, H.W. i Wößmann, L., 2008. Education Policy and Equality of Opportunity. *KYKLOS*, 61(2), str. 279 – 308.

Schütz, G., M. West i Wößmann, L., 2007. *School Accountability, Autonomy, Choice, and the Equity of Student Achievement: International Evidence from PISA 2003*. OECD Education Working Papers, No. 14. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/246374511832>

Science of Learning, 2018. Achievement at school and socioeconomic background – an educational perspective (editorial). *Science of Learning*, 3(5), str. 1 – 2.

Seppanen, P., 2003. Patterns of 'public-school markets' in the Finnish comprehensive school from a comparative perspective. *Journal of Education Policy*, 18(5), str. 513 – 531.
<https://doi.org/10.1080/0268093032000124875>

Singer, J. D., Braun, H. I., & Chudowsky, N., 2018. *International education assessments: Cautions, conundrums, and common sense*. Washington, DC: National Academy of Education.

Skolverket [Swedish National Agency for Education], 2009. *What influences educational achievement in Swedish schools, A systematic review and summary analysis*, Stockholm. [pdf] Dostupno na: <http://Moraedukim.weebly.com/uploads/1/5/5/9/15594174/pdf2318.pdf> (preuzeto 25. srpnja 2019.).

Skrla, L. i Scheurich, J.J. eds., 2004. *Educational Equity and Accountability: Paradigms, Policies and Politics*. New York: Routledge.

ŠMSM (LR Švietimo, mokslo ir sporto ministerija) [Lithuanian Ministry of Education, science and sport], 2019. *Lietuva Švietimas Šalyje ir Regionuose 2019: Mokinių pasiekimų atotrūkis* [Lithuania: Education in the Country and the Regions in 2019: Pupil achievement gaps]. Vilnius: ŠMSM.

Stecher L. and Maschke S., 2013. Research on Extended Education in Germany – A General Model with All-Day Schooling and Private Tutoring as Two Examples. *International Journal for Research on Extended Education*, 1(1), str. 31 – 52.

Strietholt, R., Gustafsson, J-E., Högrefe, N., Rolfe, V., Rosén, M., Steinmann, I. i Yang Hansen, K., 2019. The Impact of Education Policies on Socioeconomic Inequality in Student Achievement: A Review of Comparative Studies. U: Volante, L., Schnepf, S.V., Jerrim, J. i Klinger, D.A., eds. *Socioeconomic Inequality and Student Outcomes: Cross-National Trends, Policies, and Practices*. Singapore: Springer, str. 17 – 38.

Teske, P. i Schneider M., 2001. What research can tell policymakers about school choice. *Journal of Policy Analysis and Management*, 20(4) (jesen, 2001), str. 609 – 631.
<https://doi.org/10.1002/pam.1020>

The Economist, 2020a. Mid-term break. How covid-19 is interrupting children's education. 19 March 2020. [Online] Dostupno na: <https://www.economist.com/international/2020/03/19/how-covid-19-is-interrupting-childrens-education> (preuzeto 28. travnja 2020.).

The Economist, 2020b. No more pencils, no more books. Closing schools for covid-19 does lifelong harm and widens inequality. 30 April 2020. [Online] Dostupno na: <https://www.economist.com/international/2020/04/27/closing-schools-for-covid-19-does-lifelong-harm-and-widens-inequality> (preuzeto 30. travnja 2020.).

The Economist, 2020c. The kids are not all right. When easing lockdowns, governments should open schools first. 30 April 2020. [Online] Dostupno na: <https://www.economist.com/leaders/2020/04/30/when-easing-lockdowns-governments-should-open-schools-first> (preuzeto 15. svibnja 2020.).

The Guardian, 2020. Schools shutdown likely to widen attainment gap, says Ofsted chief. 27 April 2020. [Online] Dostupno na: <https://www.theguardian.com/education/2020/apr/27/schools-shut-down-likely-to-widen-attainment-gap-says-ofsted-chief> (preuzeto 28. travnja 2020.).

Thrupp, M., 1997. *The School Mix Effect: How the Social Class Composition of School Intakes Shapes School Processes and Student Achievement*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, March 24-28, 1997).

Thrupp, M., Lauder, H. and Robinson, T., 2002. School composition and peer effects. *International Journal of Educational Research*, 37, str. 483 – 504.

Tingle, L., Schoeneberger, J. i Algozzine, B., 2012. Does grade retention make a difference? *The Clearing House*, 85(5), str. 179 – 185.

Triventi, M., Kulic, N., Skopek, J. i Blossfeld, H-P., 2016. Secondary school systems and inequality of educational opportunity in contemporary societies. U: Blossfeld, H-P., Buchholz, S., Skopek, J., i Triventi, M., eds. *Models of Secondary Education and Social Inequality: An International Comparison*. Cheltenham: Edward Elgar, str. 3 – 24.

UN (United Nations), 1948. *Universal Declaration of Human Rights*. [online] Dostupno na: <https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/> (preuzeto 25. ožujka 2020.).

UNESCO-UIS (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Institute for Statistics), 2012. *International Standard Classification of Education: ISCED 2011*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.

UNESCO-UIS, 2018. *Handbook on Measuring Equity in Education*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.

UNESCO-UIS, 2019. *Glossary*. [online] Dostupno na: <http://uis.unesco.org/en/glossary> (preuzeto 12. studenoga 2019.).

UNESCO-UIS/OECD/Eurostat, 2018. *UOE data collection on formal education: Manual on concepts, definitions and classifications*. Version of 11 June 2018. [pdf] Dostupno na: http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/uoe2016manual_11072016_0.pdf (preuzeto 12. studenoga 2019.).

UNICEF (United Nations Children's Fund) Office of Research, 2018. *An Unfair Start: Inequality in Children's Education in Rich Countries*. Innocenti Report Card 15. Florence: UNICEF Office of Research – Innocenti.

Vandekerckhove, A., Hulpia, H., Huttova, J., Peeters, J., Dumitru, D., Ivan, C., Rezmues, S., Volen, E., i Makarevičienė, A., 2019. *The role and place of ECEC in integrated working, benefitting vulnerable groups such as Roma*, NESET report, Luxembourg: Ured za publikacije Europske unije. DOI: [10.2766/041535](https://doi.org/10.2766/041535).

Vandenberge, V., 2006. Achievement effectiveness and equity: the role of tracking, grade repetition and inter-school segregation. *Applied Economics Letters*, 13(11), str. 685 – 693.

Vandenbroeck, M., Beblavý, M., i Lenaerts, K., 2018. *Benefits of early childhood education and care and the conditions for obtaining them*, EENEE report, Luxembourg: Ured za publikacije Europske unije. DOI: [10.2766/007676](https://doi.org/10.2766/007676)

Van Ewijk R. i Slegers P., 2010. The effect of peer socio-economic status on student achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 5(2), str. 134 – 150. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.02.001>

- Van Huizen, T. i Plantenga, J., 2018. Do children benefit from universal early childhood education and care? A meta-analysis of evidence from natural experiments, *Economics of Education Review*, Volume 66, str. 206 – 222. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.08.001>
- Väljämäki, J. i Sahlberg, P., 2008. Should 'failing' students repeat a grade? Retrospective response from Finland. *Journal of Educational Change*, 9(4), str. 385 – 389.
- Verelst, S., Bakelants, H., Vandevoort, L. i Nicaise, I. eds. 2020. *The governance of equity funding schemes for disadvantaged schools: lessons from national case studies*, NESET report, Luxembourg: Ured za publikacije Europske unije. [pdf] Dostupno na: https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2020/02/NESET_analytical_report_3-2019.pdf (preuzeto 10. lipnja 2020.).
- Verger, A., i Parcerisa, L., 2018. Test-based accountability and the rise of regulatory governance in education: A review of global drivers. U: Wilkins, A. i Olmedo, A., eds. *Education Governance and Social Theory: Interdisciplinary Approaches to Research*. London: Bloomsbury.
- Vincent, A., 2013. Idealism and education, U: Brooke, C. i Frazer, E., eds. *Ideas of Education*, Abingdon: Routledge, str. 237 – 251.
- Volante, L., Schnepf S., Jerrim J. i Klinger D. eds, 2019. *Socio-economic Inequality and Student Outcomes: Cross-national Trends, Policies and Practices*. London: Springer.
- West, A., Ingram D. i Hind A., 2006. "Skimming the Cream"? Admission to Charter Schools in the United States and to Autonomous Schools in England. *Educational Policy*, 20(4), str. 615 – 639. <https://doi.org/10.1177/0895904805284054>
- West, A. i Wolfe, D., 2018. *Academies, the School System in England and a Vision for the Future*, Clare Market Papers No. 23, 2018, Education Research Group, Department of Social Policy, London School of Economics and Political Science. [pdf] Dostupno na: <http://www.lse.ac.uk/social-policy/Assets/Documents/PDF/Research-reports/Academies-Vision-Report.pdf> (preuzeto 23. rujna 2020.).
- Wilson, D. i Bridge, G., 2019. *School choice and equality of opportunity: an international systematic overview*. Report for Nuffield Foundation. [pdf] Dostupno na: <https://www.nuffieldfoundation.org/sites/default/files/files/Wilson%20and%20Bridge%20report%20April%202019.pdf> (preuzeto 17. listopada 2019.).
- Wouters, T., Hermann, Z. i Haelermans, C. 2018. *Demand for secondary schools characteristics. Evidence from school choice in Hungary*. Budapest Working Papers on the labour market. BWP – 2018/3. Institute of Economics, Centre for Economic and Regional Studies. Hungarian Academy of Sciences. Budapest. [pdf] Dostupno na: <https://www.mtaki.hu/wp-content/uploads/2018/06/BWP1803.pdf> (preuzeto 12. studenoga 2019.).
- Wößmann, L., 2003. Schooling resources, educational institutions and student performance: the international evidence, *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 65(2), str. 117 – 170.
- Zimmer, R., 2003. A new twist in the educational tracking debate. *Economics of Education Review*, 22(2003), str. 307 – 315.
- Zimmer, R.W. i Toma, E.F., 2000. Peer effects in private and public schools across countries. *Journal of Policy Analysis and Management*, 19(1), str. 75 – 92.

I. Opći pojmovi

Autonomija škola

- „**potpuna autonomija**” znači da škola sama donosi odluke u granicama određenima nacionalnim/lokalnim zakonodavstvom ili propisima. Obrazovne vlasti mogu dati smjernice, ali ne ograničavaju autonomiju škole.
- „**ograničena autonomija**” znači da se odgovornost dijeli s državnim i/ili lokalnim obrazovnim vlastima. Primjeri takvih praksi uključuju:
 - ❖ škole koje donose odluke zajedno s državnim i/ili lokalnim obrazovnim vlastima ili daju prijedloge na odobrenje
 - ❖ škole koje donose odluke na temelju mnogo mogućnosti koje su odredile državne i/ili lokalne obrazovne vlasti
 - ❖ škole koje imaju određenu autonomiju u predmetnom području, ali se za pojedine odluke moraju obratiti državnim i/ili lokalnim obrazovnim vlastima.
- „**nema autonomije**” znači da samo državna ili lokalna obrazovna vlast donosi odluke, iako se škola može savjetovati u određenoj fazi postupka
- „**nije primjenjivo**” znači da element koji se razmatra ne postoji u određenom obrazovnom sustavu te stoga škole ili obrazovne vlasti ne donose odluke ni na kojoj razini.

Bolji radni uvjeti (za nastavnike) – mjere poduzete kako bi se dobri nastavnici privukli u škole u nepovoljnom položaju (nefinancijski poticaji) te kako bi se smanjilo opterećenje osoblja i na taj način ih zadržalo. Mjere mogu uključivati skraćen broj nastavnih sati, manje razrede, veću sigurnost radnih mjesta, pristup mentorstvu/poučavanju i ostalo.

Cjelodnevni boravak u školi – školovanje koje pruža mogućnosti za učenje za učenike tijekom cijelog radnog dana (npr. od 8 ili 9 sati do 17 ili 18 sati). Može se odnositi na prošireni školski dan, kada je obvezatna nastava raspoređena tijekom cijelog dana, ili običan školski dan uz dodatne aktivnosti učenja koje se nude učenicima prije ili nakon obvezatne nastave.

Dodatne izvan nastavne aktivnosti – strukturirane ili nestrukturirane aktivnosti koje nudi škola prije ili nakon nastave. Aktivnosti mogu uključivati, primjerice, pomoć u pisanju zadaće, dodatne sate određenih predmeta ili rekreacijske aktivnosti. Dodatne aktivnosti povezane su s većim mogućnostima za učenje, što može koristiti učenicima u nepovoljnom položaju. Cjelodnevni boravak u školi također može nuditi takve dodatne aktivnosti.

Dodatna sredstva školama s velikim brojem učenika u nepovoljnom položaju – ta sredstva obuhvaćaju dodatno nastavno osoblje, mogućnosti stručnog usavršavanja, skraćenu nastavu, izvan nastavne aktivnosti.... U tom kontekstu „velik broj učenika u nepovoljnom položaju” definiran je na nacionalnoj razini. Državne obrazovne vlasti mogu dodijeliti ta sredstva regionalnoj ili lokalnoj razini ili izravno školi. Vrste aktivnosti koje se financiraju tim dodatnim sredstvima mogu biti unaprijed određene ili su dopušteni različiti stupnjevi autonomije (vidi i Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2019c, Pokazatelj 2.5).

Individualno poučavanje – oblik individualizirane potpore za učenje u kojemu jedan nastavnik (ili pomoćnik u nastavi) poučava jednog učenika ili ga podupire u učenju.

Javne subvencije – odnose se na vladina financijska sredstva školama te financijsku pomoć učenicima (npr. stipendije, doplatci za djecu prema statusu učenika, porezne olakšice povezane sa školarinama).

Kriteriji za upis – kriteriji koji se primjenjuju u odlučivanju o tome kome se nudi mjesto u školi ili programu. Ti kriteriji mogu biti vezani uz obrazovna postignuća učenika (vidi [obrazovne kriterije za upis](#)) i/ili druga obilježja učenika koja nisu povezana s obrazovanjem (vidi [kriterije za upis koji nisu povezani s obrazovanjem](#)).

Kriteriji za upis koji nisu povezani s obrazovanjem – različiti [kriteriji za upis](#) koji nisu povezani s obrazovnim postignućima učenika. To uključuje kriterije koji se odnose na socioekonomski status učenika, mjesto stanovanja, nazočnost braće i sestara ili članova obitelji u školi, vjersku pripadnost ili slaganje roditelja s nastavnom ili ideološkom filozofijom škole.

Kurikularna diferencijacija – praksa u kojoj škole nude različite jezgrove kurikulume koji mogu biti, ali i ne moraju, povezani s diferenciranim smjerovima/programima. Jezgrovni kurikulumi mogu se smatrati različitim ako uključuju različite obvezatne predmete/sadržaj kurikuluma i/ili različito naveden (minimalan) broj nastavnih sati za iste predmete/sadržaj kurikuluma.

Lokalne vlasti – tijela odgovorna za teritorijalne jedinice manje od regionalne razine. Mogu se sastojati od izabranih predstavnika ili mogu biti administrativne jedinice središnje vlasti.

Međunarodna standardna klasifikacija obrazovanja (ISCED) – razvijena je kako bi se olakšala usporedba statistike i pokazatelja obrazovanja diljem zemalja na temelju jedinstvenih i međunarodno dogovorenih definicija. Opseg ISCED-a obuhvaća sve organizirane i stalne mogućnosti za učenje za djecu, mlade i odrasle, uključujući i one s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama bez obzira na institucije ili organizacije koje ih nude ili oblik u kojemu se nude.

Trenutačna klasifikacija – ISCED 2011 ili 'ISCED' (UNESCO-UIS, 2012.) – odnosi se na sljedeće obrazovne razine:

ISCED 0: Predškolsko obrazovanje

Programi na razini 0 (predškolska razina), definirani kao početni stupanj organizirane nastave, smišljeni su ponajprije za uvođenje vrlo male djece u školsko okruženje, odnosno služe kao poveznica između kućnoga i školskog okruženja. Nakon završetka tih programa djeca nastavljaju školovanje na razini 1 (osnovnoškolsko obrazovanje).

Programi na razini 0 uglavnom se provode u školama ili su na neki drugi način institucionalizirani (npr. u centrima, zajednici ili kući).

Obrazovni razvoj u ranom djetinjstvu (ISCED razina 010) ima obrazovne sadržaje namijenjene mlađoj djeci (u dobi od 0 do 2 godine). Predškolsko obrazovanje (razina ISCED 020) namijenjeno je djeci u dobi od najmanje tri godine.

ISCED 1: Osnovnoškolsko obrazovanje

Osnovnoškolsko obrazovanje nudi poučne i obrazovne aktivnosti koje su obično smišljene kako bi učenicima dale temeljne vještine čitanja, pisanja i matematike (odnosno pismenosti i računanja). To obrazovanje uspostavlja čvrste temelje za učenje i solidno razumijevanje temeljnih područja znanja te potiče osobni razvoj pri čemu se učenik priprema za niže srednjoškolsko obrazovanje. Osnovnoškolsko obrazovanje pruža osnovno znanje s malo specijalizacije ili bez nje.

Ta razina obrazovanja počinje između pete i sedme godine, obvezatna je u svim zemljama i općenito traje od četiri do šest godina.

ISCED 2: Niže srednjoškolsko obrazovanje

Programi na razini ISCED 2 ili u nižem srednjoškolskom obrazovanju obično se temelje na osnovnim procesima poučavanja i učenja koji počinju na razini ISCED 1. Obrazovni je cilj postavljanje temelja za cjeloživotno učenje i osobni razvoj čime se učenici pripremaju za daljnje obrazovne mogućnosti. Programi se na toj razini obično organiziraju oko kurikuluma koji je višepredmetno usmjeren uvođenjem teorijskih pojmova za širok raspon predmeta.

Ta razina obično počinje u dobi od 11 ili 12 godina i završava u dobi od 15 ili 16 godina, a često se podudara sa završetkom obvezatnog školovanja.

ISCED 3: Više srednjoškolsko obrazovanje

Programi na razini ISCED 3 ili u višem srednjoškolskom obrazovanju obično su smišljeni za završetak srednjoškolskog obrazovanja i pripremu za visoko obrazovanje ili za pružanje vještina važnih za zapošljavanje ili pak za jedno i drugo. Programi na toj razini nude učenicima tematske, specijalističke i posebne programe za razliku od programa u nižem srednjoškolskom obrazovanju (ISCED 2). Programi su više diferencirani, s povećanim rasponom mogućnosti i usmjerenja.

Ta razina obično počinje nakon završetka obvezatnog školovanja. Dobna je granica uglavnom 15 ili 16 godina. Obično su potrebne kvalifikacije za upis (npr. završetak obvezatnog školovanja) ili drugi minimalni zahtjevi. Razina ISCED 3 može trajati od dvije do pet godina.

ISCED 4: Poslijesrednjoškolsko više obrazovanje

Programi višega obrazovanja nadovezuju se na srednjoškolsko obrazovanje i pružaju poučne i obrazovne aktivnosti za pripremu učenika za uključivanje na tržište rada i/ili u visokoškolsko obrazovanje. Obično obuhvaćaju učenike koji su završili srednjoškolsko obrazovanje (razina ISCED 3), ali žele poboljšati svoje vještine i povećati mogućnosti koje su im dostupne. Programi često nisu znatno napredniji od onih na srednjoškolskoj razini jer uglavnom služe za širenje umjesto za produbljivanje znanja, vještina i kompetencija. Stoga se postavljaju ispod višega stupnja kompleksnosti karakterističnog za visokoškolsko obrazovanje.

ISCED 5: Kratki programi studija u visokoškolskom obrazovanju

Programi na razini ISCED 5 kratki su programi najčešće smišljeni kako bi polaznicima omogućili usvajanje stručnih znanja, vještina i kompetencija. Programi su uglavnom praktični, specifični za pojedina zanimanja i pripremaju učenike za tržište rada. No ti programi jednako tako omogućavaju upis u druge programe visokoškolskog obrazovanja.

Visokoškolski obrazovni programi ispod razine prvostupanjskog programa ili odgovarajuće razine također su klasificirani kao razina ISCED 5.

ISCED 6: Razina prvostupnika ili odgovarajuća razina

Programi na toj razini najčešće su smišljeni kako bi polaznicima omogućili usvajanje akademskih i/ili stručnih znanja, vještina i kompetencija srednje razine koje vode do kvalifikacije prvog stupnja ili odgovarajuće kvalifikacije. Programi na toj razini najčešće su teoretski iako mogu obuhvaćati i praktične sastavnice te podrazumijevaju prenošenje najnovijih znanstvenih spoznaja i/ili najboljih stručnih praksa. Najčešće ih nude sveučilišta i druge ustanove visokoškolskog obrazovanja.

ISCED 7: Razina magistra ili odgovarajuća razina

Programi te razine najčešće su smišljeni kako bi polaznicima omogućili usvajanje akademskih i/ili stručnih znanja, vještina i kompetencija napredne razine koje vode do kvalifikacije drugog stupnja ili odgovarajuće kvalifikacije. Programi na toj razini mogu imati važnu sastavnicu istraživanja, ali ne vode do doktorske kvalifikacije. Najčešće su teoretski iako mogu obuhvaćati i praktične sastavnice te podrazumijevaju prenošenje najnovijih znanstvenih spoznaja i/ili najboljih stručnih praksa. Najčešće ih nude sveučilišta i druge ustanove visokoškolskog obrazovanja.

ISCED 8: Doktorska ili odgovarajuća razina

Programi na razini ISCED 8 na doktorskoj su ili odgovarajućoj razini, a smišljeni su ponajprije za to da vode do napredne istraživačke kvalifikacije. Programi na toj razini ISCED-a posvećeni su naprednim studijima i originalnim istraživanjima, a obično ih nude samo istraživačke visokoškolske obrazovne ustanove kao što su sveučilišta. Doktorski programi postoje u akademskim i stručnim područjima.

Nacionalna ispitivanja za certificirane kvalifikacije – formalna ispitivanja provedena na kraju razina ISCED 1, 2 ili 3. Slična su drugim nacionalnim ispitima jer se provode pod odgovornošću države, a postupci ispitivanja su standardizirani. Polaganjem tih ispita stječu se svjedodžbe ili drugi službeni dokazi o uspješno završenom određenom stupnju ili završenom obrazovanju.

Nacionalni/standardizirani ispiti – ispiti koji se provode pod odgovornošću državnih obrazovnih vlasti tijekom razina ISCED 1, 2 i 3. O postupcima za provedbu i ocjenjivanje tih ispita te utvrđivanje sadržaja i tumačenje i primjenu rezultata odlučuje se na najvišoj razini. Svi učenici polažu ispite u sličnim uvjetima, a ispiti su označeni na dosljedan način. Nacionalni standardizirani ispiti odvojeni su od nacionalnih ispitivanja kojima se stječu svjedodžbe na kraju razine ISCED-a, ali često su i dio njih. Ispiti izrađeni na razini škole na temelju središnje smišljenoga referentnog okvira ne smatraju se nacionalnim ispitima. Međunarodna istraživanja kao što je PISA ne razmatraju se iako se rezultati mogu primijeniti za nacionalne svrhe.

Obrazovna segregacija – u ovom se izvješću pojam primjenjuje u širem kontekstu s obzirom na neujednačenu raspodjelu učenika s različitim razinama postignuća među školama.

Obrazovne ustanove prema sektoru

1. **Javna obrazovna ustanova** – ustanova se klasificira kao javna ako je nadziru i njome upravljaju:
 - izravno javne obrazovne vlasti ili agencije zemlje u kojoj se nalazi ili
 - izravno vladina agencija ili upravno tijelo (vijeće, odbor i sl.) čiju većinu članova imenuju javne vlasti zemlje u kojoj se nalazi ili se bira javnom franšizom (NESCO-UIS, 2019.).
2. **Privatna obrazovna ustanova** – ustanova se klasificira kao privatna ako:
 - je nadzire i njome upravlja nevladina organizacija (npr. crkva, sindikat, poslovno poduzeće ili strana ili međunarodna agencija) ili
 - se njezin upravni odbor sastoji uglavnom od članova koje ne imenuje javna agencija (NESCO-UIS, 2019.)
 - pojmovi „ovisno o državi“ i „neovisno“ odnose se samo na stupanj ovisnosti privatne ustanove o financiranju iz državnih izvora te se ne odnose na stupanj upravljanja ili propise države (UNESCO-UIS / OECD / Eurostat, 2018.).

Privatna obrazovna ustanova koja ovisi o državi ustanova je koja dobiva najmanje 50 % svojih osnovnih sredstava od državnih tijela ili ona čije nastavno osoblje plaća državno tijelo – izravno ili putem države.

Privatna obrazovna ustanova koja ne ovisi o državi ustanova je koja dobiva manje od 50 % svojih osnovnih sredstava od državnih tijela ili ona čije nastavno osoblje ne plaća državno tijelo – izravno ili putem države.

Obrazovni kriteriji za upis – obrazovni kriteriji odnose se na obrazovna postignuća ili sposobnosti učenika. Najčešće primjenjivani načini vrednovanja obrazovnog postignuća za upis u školu su standardizirani nacionalni ispiti, prijamni ispiti, dosadašnja obrazovna postignuća i preporuke bivših škola/nastavnika.

Obvezatni (jezgrovni) kurikulum – obvezatni predmeti koji se moraju predavati svim učenicima. Obvezatni kurikulum definiraju središnje obrazovne vlasti i uključuje obvezatne predmete koje odaberu škole, a koji su prilagodljivi te obvezatne predmete s prilagodljivim rasporedom. Lokalne vlasti, škole, nastavnici i/ili učenici mogu imati različite stupnjeve slobode u odabiru predmeta i/ili dodjeljivanju obvezatnih nastavnih sati. (Za detaljne definicije kategorija kurikuluma vidi Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2019d.)

Odabir smjera – raspodjela učenika u različite smjerove ili programe obrazovanja.

Opće obrazovanje – obuhvaća obrazovne programe smišljene za razvoj općeg znanja, vještina i kompetencija učenika te vještina pismenosti i matematičkih vještina koji često pripremaju polaznike za naprednije obrazovne programe na istoj ili višoj razini ISCED-a te postavljaju temelje za cjeloživotno učenje. Ovi se programi obično provode u školi ili višoj srednjoj školi. Opće obrazovanje obuhvaća obrazovne programe smišljene za pripremu polaznika za strukovno obrazovanje, ali ih ne pripremaju za zapošljavanje u određenom zanimanju, obrtu ili skupini zanimanja ili obrta, niti izravno rezultiraju stjecanjem kvalifikacija relevantnih za tržište rada (vidi NESCO-UIS 2012., str. 14).

Pomoćnik u nastavi – osoba koja pomaže nastavniku u obavljanju poslova u nastavi. Pomoćnici mogu pomagati u razredu, ali mogu biti i samostalni nastavnici poučavajući razred ili skupinu učenika. Također se naziva „pomoćnik nastavnika” ili „pomoćnik u obrazovanju”.

Preporuka bivših škola – pisana je preporuka koju obično daju nastavnici ili školski odbor iz prethodne školske/obrazovne razine ili razreda, a često uključuju informacije o obrazovnom postignuću učenika te katkad i informacije o njegovim/njezinim psihološkim i socijalnim kompetencijama. Preporuke za najprikladniju vrstu obrazovanja ili smjera za učenika mogu biti obvezujuće ili neobvezujuće.

Prethodna obrazovna postignuća – mogu uzeti u obzir ocjene iz jednog ili više predmeta iz jedne ili više školskih godina na prethodnoj obrazovnoj razini ili portfelj koji pokazuje ostvarene ishode učenja.

Prijamni ispiti za upis u školu – pisani ispiti i/ili usmeni razgovori koje organiziraju pojedine škole u jednom ili više predmeta. Ispite također ocjenjuje osoblje u pojedinoj školi. Škole mogu unaprijed objaviti uvjete.

Proces odlučivanja – glavne faze procesa koje se slijede kako bi se donijela odluka – prijedlog, suglasnost i na kraju odobrenje. Suglasnost znači da se dionik mora složiti s predloženim djelovanjem, a konačno odobrenje odnosi se na posljednji korak u procesu odlučivanja u kojemu dionik mora prihvatiti prijedlog koji su dogovorili drugi dionici. Dionici koje je potrebno samo informirati ili se posavjetovati s njima, a koji nisu dužni pristati na predloženo djelovanje, ne smatraju se sudionicima procesa odlučivanja.

Produžna nastava – dodatna potpora za učenje koju kvalificirano stručno osoblje u školama pruža učenicima koji ne ispunjavaju očekivanja za njihovu dobnu skupinu iz jednoga ili više predmeta. Poznato i kao dopunska nastava.

Program – priznati skup ili niz obrazovnih aktivnosti smišljenih i organiziranih kako bi se postigli unaprijed određeni ciljevi učenja ili ostvario određeni skup obrazovnih zadataka tijekom određenog razdoblja. U okviru obrazovnog programa obrazovne aktivnosti mogu se također razvrstati u podsastavnice koje su u nacionalnim kontekstima različito opisane kao „kolegiji”, „moduli”, „jedinice” i/ili „predmeti” (vidi NESCO-UIS 2012, str. 79). Na razinama ISCED 2 i 3 različiti programi često imaju različite smjerove (opći, strukovni, tehnički i dr.).

Diferencirani smjerovi/programi – obrazovni su smjerovi koji se jasno razlikuju, a učenici ih mogu slijediti tijekom srednjoškolskog obrazovanja. Obično se ti smjerovi razlikuju u svojim programima nudeći opće, strukovno ili tehničko obrazovanje (vidi [kurikularnu diferencijaciju](#)) i često rezultiraju stjecanjem različite vrste svjedodžbe na kraju programa. Različiti smjerovi/programi mogu se pružati u istoj školi ili u određenim [vrstama škola](#).

Selektivna diferencijacija – postoji kada se škole unutar istog sektora slijedeći isti kurikulum i djelujući unutar jedinstvene strukture i dalje razlikuju prema tome kako definiraju kriterije za upis. Jedan oblik selektivne diferencijacije je obrazovna selektivnost, a drugi je selekcija prema vjerskoj pripadnosti.

Socijalna segregacija u školama – u ovom se izvješću pojam upotrebljava u širem smislu, a odnosi se na neujednačenu raspodjelu učenika različitoga socioekonomskog položaja među školama.

Strukovno obrazovanje i osposobljavanje – programi obrazovanja na razini ISCED 2 i/ili 3 namijenjeni su pružanju znanja, vještina i kompetencija specifičnih za određeno zanimanje, obrt ili skupinu zanimanja ili obrta polaznicima. Takvi programi mogu imati sastavnice koje se temelje na radu (primjerice, naukovanje, programi obrazovanja s dvojnim sustavom), ali moraju uključivati obrazovanje u školi s nepunim radnim vremenom. Uspješan završetak takvih programa rezultira stjecanjem strukovnih kvalifikacija koje su važne za tržište rada te koje državne vlasti i/ili tržište rada priznaje kao usmjerene prema zanimanjima (vidi NESCO-UIS 2012, str. 14).

Strukturna diferencijacija – različiti modeli osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja koji postoje usporedno unutar obrazovnog sustava (koji se također nazivaju usporednim obrazovnim strukturama). Učenici se tako mogu upisati u različite vrste škola u različitoj dobi, što znači da različite skupine učenika prelaze između škola u različitoj dobi tijekom svojega školovanja.

Škole – svaka vrsta obrazovne ustanove koja pruža opće ili strukovno obrazovanje učenicima na razinama ISCED 1 – 3.

Školski dan – predviđeno vrijeme tijekom dana kada (osim odmora) svi učenici moraju biti u školi i pohađati nastavu koja slijedi obvezatni kurikulum.

Učenici sa slabim postignućima – učenici koji imaju ispodprosječne rezultate iz jednoga ili više školskih predmeta. Slaba postignuća mogu se izraziti u apsolutnom smislu (npr. niska ocjena) ili u relativnom smislu (npr. učenici koji imaju slabije rezultate u usporedbi s većinom razreda ili, drugim riječima, njihovi rezultati znatno su niži od prosjeka razreda).

Učenici u nepovoljnom položaju – učenici slabijega socioekonomskog statusa često uključuju one iz rasne ili etničke manjine ili migrantskog podrijetla. Tim učenicima prijete neuspjeh u školi. Definicije

„nepovoljnog položaja” razlikuju se među zemljama. Imajte na umu da nisu uzete u obzir poteškoće u učenju ili invalidnost.

Upisno područje škole – geografsko područje unutar kojeg škola koja pruža obrazovanje na osnovnoškolskoj, nižoj i/ili višoj srednjoškolskoj razini (ISCED 1 – 3) mora upisati djecu koja pripadaju u upisno područje ili im dati prednost pri upisu pri prvom upisu u školu ili prelaska s jedne obrazovne razine na drugu. Javne škole i privatne škole koje financira država te različite vrste škola, uključujući strukovne škole, mogu dijeliti isto upisno područje ili mogu imati različito geografsko upisno područje.

Vanjsko vrednovanje škola – vrednovanje škola (vanjsko ili unutarnje), osobito aktivnosti koje provodi osoblje škole, kako bi se pratila ili poboljšala kvaliteta škola i/ili rezultati učenika, ali bez dodjele odgovornosti pojedinim članovima osoblja. Vanjsko vrednovanje škola provode ocjenjivači koji izvješćuju obrazovne vlasti te koji nisu izravno povezani s aktivnostima ustanove koju vrednuju. Vrednovanje koje provode posebni ocjenjivači te koje ima specifične zadatke (koji se odnose na računovodstvene knjige, zdravlje, sigurnost, arhive i sl.) ne smatra se vanjskim vrednovanjem škola (vidi i Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2015.).

Državna strategija/akcijski plan – odnosi se na službeni strateški dokument koji su izradile državne vlasti radi postizanja cilja. Strategija može obuhvaćati viziju, utvrditi ciljeve (kvalitativne i kvantitativne), opisati procese, mjerodavna tijela i ljude, utvrditi izvore financiranja, dati preporuke itd.

Državna vlast – najviša razina vlasti koja je odgovorna za obrazovanje u pojedinoj zemlji uglavnom na nacionalnoj (državnoj) razini. No u Belgiji, Njemačkoj, Španjolskoj i Ujedinjenoj Kraljevini *Communauté, Länder, Comunidades Autónomas* zasebna su upravna područja koja su potpuno odgovorna ili dijele odgovornost s nacionalnom (državnom) razinom za sva ili većinu područja vezanih uz obrazovanje. Stoga se te administracije smatraju meritornim tijelima u područjima za koja su odgovorna, a u kojima dijele odgovornost s nacionalnom (državnom) razinom pri čemu se i jedna i druga razina smatra državnim tijelima.

Vrste škola – različite vrste škola (ISCED 1 – 3) mogu se razlikovati prema načinu na koji se nadziru, upravljaju ili financiraju (javno ili privatno) ili mogu ponuditi različite jezgrovne kurikule (kurikularna diferencijacija) i/ili mogu činiti dio usporednih obrazovnih struktura (strukturna diferencijacija). Usto, u manjem dijelu obrazovnih sustava škole unutar istog sektora slijedeći isti kurikulum i djelujući unutar jedinstvene strukture i dalje se razlikuju prema tome kako definiraju kriterije za upis (selektivna diferencijacija).

Zapošljavanje nastavnika – postupak (postupci) za zapošljavanje nastavnika u određenoj školi, a ne za početno zapošljavanje u struci (vidi i Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2018a, slika 2.4.).

II. Statistički pojmovi

Potvrдна faktorska analiza – vrsta faktorske analize u kojoj se unaprijed određeni skup zajedničkih čimbenika, pri čemu su pojedine varijable ograničene na nulta faktorska opterećenja, ispituje na dosljednost povezanosti promatranih varijabli (Everitt i Skrondal, 2010.).

Koeficijent povezanosti – indeks koji kvantificira linearni odnos između dviju varijabli. Koeficijent ima vrijednosti između -1 i 1 , a znak upućuje na smjer odnosa i numeričku veličinu njegove snage. Vrijednosti od -1 ili 1 pokazuju da vrijednosti uzorka pripadaju ravnoj liniji. Nulta vrijednost upućuje na nepostojanje bilo kakvog linearnog odnosa između dviju varijabli. Spearmanov rho je koeficijent povezanosti ranga, odnosno koeficijent koji ovisi o rangovima varijabli, a ne o njihovim promatranim vrijednostima (Everitt i Skrondal, 2010.).

Varijabla ishoda – varijabla čija vrijednost ovisi o vrijednosti jedne ili više opisnih varijabli. U ovom je izvješću glavna varijabla ishoda pravičnost.

Faktorska analiza – postupak koji pokazuje da su povezanosti ili kovarijance između skupa promatranih varijabli rezultat odnosa tih varijabli prema malom broju temeljnih, nepromatranih, latentnih varijabli obično poznatih kao zajednički čimbenici (Everitt i Skrondal, 2010.).

Opisne varijable – varijable kojima se želi „predvidjeti” ili „objasniti” varijabla ishoda. U ovom izvješću glavne opisne varijable su obilježja obrazovnog sustava i obrazovna segregacija.

Intervencijska varijabla – varijabla koja intervenira između opisne varijable i varijable ishoda. U ovom se izvješću pojam odnosi na varijablu obrazovne segregacije na koju se pretpostavlja da će utjecati određena obilježja obrazovnog sustava. S druge strane, obrazovna segregacija utječe na glavnu varijablu ishoda – pravičnost.

Teorija odgovora na zadatak – skup statističkih modela i metoda smišljenih za mjerenje sposobnosti iz stavki na koje se odgovorilo u ispitima sposobnosti (Everitt i Skrondal, 2010., o teoriji odgovora na zadatak vidi na primjer, De Ayala, 2013.).

Linearna regresija – linearni pristup modeliranju odnosa između varijable ishoda i jedne ili više opisnih varijabli. Ako model ima jednu opisnu varijablu, naziva se jednostavnom ili dvovarijabilnom linearnom regresijom. Ako ima više opisnih varijabli, naziva se višestrukom linearnom regresijom. U linearnoj regresiji smatra se da su opažanja rezultat slučajnih odstupanja od temeljnoga linearnog odnosa (prikazanoga kao ravna linija) između varijable ishoda i opisne varijable. Što su odstupanja od temeljnog odnosa manja (odnosno, što je manja udaljenost opažanja od linije), to se model bolje prilagođava promatranim vrijednostima (vidjeti i R kvadrat).

Srednja vrijednost – vrijednost koja razdvaja donju polovicu neprekinutog raspona podataka od gornje. Na primjer, u rasponu „0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10” srednja vrijednost je „5”.

Analiza puta – alat za procjenu međuodnosa između varijabli analizom njihove strukture povezanosti (Everitt i Skrondal, 2010.). Analiza puta omogućava mjerenje izravnih i neizravnih učinaka na glavnu varijablu ishoda. Odnosi su modelirani dijagramom puta (vidi npr. Bryman i Cramer, 1990.).

Postotnik – postotnik X ($0 \leq X \leq 100$) varijable vrijednost je varijable ispod koje je X % opažanja u skupu podataka. Na primjer, postotnik 25 (označen P25) od 1000 EUR za varijablu dohotka znači da 25 % ljudi u tom uzorku zarađuje manje od 1000 EUR. P0 je minimum, a P100 maksimum.

R kvadrat – R^2 ili „ispravnost prilagodbe” – jest udio varijance u varijabli ishoda koji se može predvidjeti iz opisne varijable (opisnih varijabli).

Razina značajnosti – vjerojatnost pogrešnog odbacivanja nulte pretpostavke (pretpostavka da ne postoji razlika ili nikakva povezanost) ako je istinita. Na primjer, razina značajnosti od 0,05 upućuje na 5-postotni rizik zaključivanja da odnos postoji kada ga zapravo nema.

	Dob u kojoj se odabire smjer	Razina ISCED	Broj smjerova	Naziv na hrvatskom	Naziv na izvornom jeziku	ISCED 3 kvalifikacija	Pristup razini ISCED 6
BE fr	14	ISCED 3	5	Redovito srednjoškolsko obrazovanje – opće	Enseignement secondaire ordinaire général de transition	CESS = Certificat d'enseignement secondaire supérieur	da
				Redovito srednjoškolsko obrazovanje – prijelazni smjer tehničkog i umjetničkog obrazovanja	Enseignement secondaire ordinaire technique et artistique de transition	CESS = Certificat d'enseignement secondaire supérieur	da
				Redovito srednjoškolsko obrazovanje – kvalifikacijski smjer tehničkog i umjetničkog obrazovanja	Enseignement secondaire ordinaire technique et artistique de qualification	CESS = Certificat d'enseignement secondaire supérieur	da
				Redovito srednjoškolsko strukovno obrazovanje	Enseignement secondaire ordinaire professionnel de plein exercice	CE = Certificat d'études (de 6 ^e Professionnelle)	ne
				Redovito srednjoškolsko dvojno strukovno obrazovanje	Enseignement secondaire ordinaire professionnel en alternance	CE = Certificat d'études (de 6 ^e Professionnelle)	ne
BE de	12	ISCED 2	4	Opće srednjoškolsko obrazovanje	Allgemeinbildender Sekundarunterricht		
				Tehničko srednjoškolsko obrazovanje	Technischer Übergangsunterricht		
				Tehničko srednjoškolsko obrazovanje	Technischer Befähigungsunterricht		
				Strukovno srednjoškolsko obrazovanje	Berufsbildender Sekundarunterricht		
	(14)	ISCED 3	4	Opće srednjoškolsko obrazovanje	Allgemeinbildender Sekundarunterricht	Abschlusszeugnis der Oberstufe des allgemeinbildenden Sekundarunterrichts	da
				Tehničko srednjoškolsko obrazovanje	Technischer Übergangsunterricht	Abschlusszeugnis der Oberstufe des technischen Sekundarunterrichts, Unterrichtsform: technischer Übergang	da
				Tehničko srednjoškolsko obrazovanje	Technischer Befähigungsunterricht	Abschlusszeugnis der Oberstufe des technischen Sekundarunterrichts, Unterrichtsform: technische Befähigung	da
				Strukovno srednjoškolsko obrazovanje	Berufsbildender Sekundarunterricht	Abschlusszeugnis der Oberstufe des berufsbildenden Sekundarunterrichts	da
BE nl	12	ISCED 2	2	Smjer A (opći)	A Stroom		
				Smjer B (strukovni)	B Stroom		
	(14)	ISCED 3	5	Opće srednjoškolsko obrazovanje	Algemeen secundair onderwijs	Srednjoškolska svjedodžba	da
				Umjetničko srednjoškolsko obrazovanje	Kunstsecundair onderwijs	Srednjoškolska svjedodžba	da
				Tehničko srednjoškolsko obrazovanje	Technisch secundair onderwijs	Srednjoškolska svjedodžba	da
				Strukovno srednjoškolsko obrazovanje	Beroepssecundair onderwijs	Svjedodžba strukovnoga srednjoškolskog obrazovanja	ne
				Izvanredno strukovno srednjoškolsko obrazovanje	Deeltijds beroepssecundair	Strukovno srednjoškolsko obrazovanje kojim se stječe svjedodžba	ne

I. Prilog: Obrazovni smjerovi

PRILOZI

	Dob u kojoj se odabire smjer	Razina ISCED	Broj smjerova	Naziv na hrvatskom	Naziv na izvornom jeziku	ISCED 3 kvalifikacija	Pristup razini ISCED 6
BG	14	ISCED 3	14	Opće srednjoškolsko obrazovanje (11 smjerova)	Sredno obshto obrazovanie-profilirano	Srednjoškolska svjedodžba	da
				Strukovni programi (prvi, drugi i treći stupanj)	Profesionalni programi	Srednjoškolska svjedodžba i potvrda o stručnoj kvalifikaciji	pojedini
CZ	11 (15)	ISCED 2 ISCED 3	1 ¹ 5	Opće niže srednjoškolsko obrazovanje	Druhý stupeň/gymnázium		
				Više srednjoškolsko opće obrazovanje s maturom (gimnazija)	Střední vzdělání s maturitní zkouškou (všeobecné – gymnázium)	Svjedodžba o maturi	da
				Više srednjoškolsko opće obrazovanje s maturom (gimnazija)	Střední vzdělání s maturitní zkouškou (všeobecné – lyceum)	Svjedodžba o maturi	da
				Više srednjoškolsko strukovno obrazovanje s maturom	Střední vzdělání s maturitní zkouškou (odborné)	Svjedodžba o maturi	da
				Više srednjoškolsko obrazovanje sa strukovnom svjedodžbom	Střední vzdělání s výučním listem	Strukovna svjedodžba	ne
				Više srednjoškolsko obrazovanje	Střední vzdělání	Nema posebne svjedodžbe, samo izvješće o završnom strukovnom ispitu	ne
DK	16	ISCED 3	6	Program višega srednjoškolskog obrazovanja (stx)	Almen studentereksamen (stx)	Svjedodžba završenoga višeg srednjoškolskog obrazovanja	da
				Program višega pripremnog smjera (hf)	Hf-eksamen (hf)	Viši pripremni ispit	da
				Program višega komercijalnog smjera (HHX)	Merkantil studentereksamen (hhx)	Viši komercijalni ispit	da
				Program višega tehničkog smjera (HTX)	Teknisk studentereksamen (htx)	Viši tehnički ispit	da
				Strukovni program koji uključuje završni ispit općega višeg srednjoškolskog obrazovanja	Erhvervsgymnasial studentereksamen (eux)	Svjedodžba završenoga višeg srednjoškolskog obrazovanja	da
				Strukovni program EUD	Eud – Erhvervsuddannelse for unge	Viši strukovni ispit	ne
DE	10	ISCED 2	5	Gimnazija (razredi 5/7 – 9/10)	Gymnasien (Klassen 5/7-9/10)		
				Srednje škole	Realschulen		
				Srednje opće škole	Hauptschulen		
				Integrirane škole (5. – 10. razred)	Integrierte Gesamtschulen (Klassen 5/7-10)		
				Škole s nekoliko obrazovnih programa	Schularten mit mehreren Bildungsgängen		

¹ Struktura diferencijacija.

	Dob u kojoj se odabire smjer	Razina ISCED	Broj smjerova	Naziv na hrvatskom	Naziv na izvornom jeziku	ISCED 3 kvalifikacija	Pristup razini ISCED 6
DE	(16)	ISCED 3	7	Više opće srednjoškolsko obrazovanje	Gymnasyale Oberstufe	Allgemeine Hochschulreife	da
				Fachgymnasium (opći program)	Fachgymnasium (allgemeinbildender Bildungsgang)	Allgemeine Hochschulreife	da
				Berufsfachschulen (svjedodžba za upis na opće visoko obrazovanje)	Berufsfachschulen (Allgemeine Hochschulreife)	Allgemeine Hochschulreife	da
				Fachoberschulen, dvogodišnji program (prva svjedodžba)	Fachoberschulen, zweijährig (Erstausbildung)	Fachhochschulreife	da
				Berufsfachschulen (strukovna kvalifikacija)	Berufsfachschulen (berufliche Qualifikation)	Strukovna kvalifikacija za određeno zanimanje	ne
				Dvojni sustav	Berufsschulen (dvojni sustav)	Strukovna kvalifikacija za određeno zanimanje	ne
				Jednogodišnji programi na ustanovama za osposobljavanje/školama za stručnjake u zdravstvu i socijalne radnike	Einjährige Programme an Ausbildungsstätten/Schulen für Gesundheits- und Sozialberufe	Strukovna kvalifikacija za određeno zanimanje	ne
EE	16	ISCED 3	3	Opće srednjoškolsko obrazovanje	Üldkeskharidus	Svjedodžba višega srednjoškolskog obrazovanja	da
				Strukovno srednjoškolsko obrazovanje	Kutsekeskharidus	Svjedodžba ustanove za strukovno obrazovanje	da
				Strukovni programi koji se temelje na osnovnom obrazovanju	Kutseõpe põhihariduse baasil	Strukovna kvalifikacija i /ili Svjedodžba ustanove za strukovno obrazovanje	ne
IE	12	ISCED 2	2	Svjedodžba 1. razine			
				Svjedodžba 2. razine			
	(15)	ISCED 3	3	Završna svjedodžba		Završna svjedodžba	da
				Svjedodžba strukovnog programa		Svjedodžba strukovnog programa	da
EL	15	ISCED 3	3	Opća srednja škola	Geniko Lykeio	Svjedodžba opće više srednje škole (opće gimnazije)	da
				Strukovna srednja škola	Epaggelmatiko Lykeio (EPAL)	Svjedodžba strukovne više srednje škole (EPAL) i kvalifikacija specijalizacije EPAL	da
				Strukovna škola	Epaggelmatikes Scholes (EPAS) OAED	Kvalifikacija strukovne škole (EPAS)	ne

	Dob u kojoj se odabire smjer	Razina ISCED	Broj smjerova	Naziv na hrvatskom	Naziv na izvornom jeziku	ISCED 3 kvalifikacija	Pristup razini ISCED 6
ES	15	ISCED 3	3	4. razred obvezatnoga srednjoškolskog obrazovanja + neobvezatno više srednjoškolsko obrazovanje (Bachillerato)	4º curso de Educación Secundaria Obligatoria + Bachillerato	Bachillerato	da
				4. razred obvezatnoga srednjoškolskog obrazovanja + srednjoškolsko strukovno osposobljavanje	4º curso de Educación Secundaria Obligatoria + Formación Profesional de Grado Medio	Tehnička kvalifikacija	ne
				Osnovno strukovno osposobljavanje	Formación Profesional Básica	Svjedodžba osnovnoga strukovnog osposobljavanja	ne
FR	15	ISCED 3	4	Opće srednjoškolsko obrazovanje	Enseignement général du second degré (Baccalauréat général)	Baccalauréat général	da
				Opće srednjoškolsko obrazovanje	Enseignement général du second degré (Baccalauréat technologique)	Baccalauréat technologique	da
				Strukovno srednjoškolsko obrazovanje	Enseignement professionnel du second degré (Baccalauréat professionnel)	Baccalauréat professionnel	da
				Strukovno srednjoškolsko obrazovanje kao priprema za Certificat d'aptitude professionnelle (CAP)	Enseignement professionnel du second degré conduisant au CAP ou équivalent	Certificat d'aptitude professionnelle (CAP)	ne
HR	15	ISCED 3	4	Programi općega višeg srednjoškolskog obrazovanja (gimnazijski programi)	Gimnazijski programi	Svjedodžba općega višeg srednjoškolskog obrazovanja/Svjedodžba o maturi	da
				Strukovni programi obrazovanja u trajanju od četiri ili pet godina	Strukovni programi obrazovanja u trajanju od četiri ili pet godina	Svjedodžbe strukovnih programa obrazovanja u trajanju od četiri ili pet godina	da
				Strukovni programi obrazovanja u trajanju od tri godine	Strukovni programi obrazovanja u trajanju od tri godine	Svjedodžbe strukovnih programa obrazovanja u trajanju od tri godine	ne
				Strukovni programi obrazovanja u trajanju do dvije godine	Strukovni programi obrazovanja u trajanju do dvije godine	Svjedodžbe strukovnih programa obrazovanja u trajanju od do dvije godine	ne
IT	14	ISCED 3	5	Gimnazijsko obrazovanje	Istruzione liceale	Diploma di istruzione secondaria superiore	da
				Ustanova za tehničko obrazovanje	Istituti Tecnici	Diploma di istruzione secondaria superiore	da
				Državne ustanove za strukovno obrazovanje (u trajanju od pet godina)	Istituti Professionali	Diploma di istruzione secondaria superiore	da
				Strukovno obrazovanje i osposobljavanje (tri godine)	Istruzione e formazione professionale	Qualifica professionale	ne
				Strukovno obrazovanje i osposobljavanje (četiri godine)	Istruzione e formazione professionale	Diploma professionale	ne
CY	15	ISCED 3	3	Više srednjoškolsko opće obrazovanje	Lykio	Apolytiro Lykeiou	da
				Više srednjoškolsko tehničko i strukovno obrazovanje	Techniki & Epagelmatiki Scholi	Apolytiro Technikis Scholis	da
				Sustav naukovanja	Sistima Mathiteias	Apolytiro Technikis Scholis	ne

	Dob u kojoj se odabire smjer	Razina ISCED	Broj smjerova	Naziv na hrvatskom	Naziv na izvornom jeziku	ISCED 3 kvalifikacija	Pristup razini ISCED 6
LV	13	ISCED 2	5	Opći obrazovni smjer	Vispārīglītījošais virziens		
				Matematički, prirodoslovni i tehnički smjer	Matemātikas, dabaszinību un tehnikas virziens		
				Humanističke i društvene znanosti	Humanitārais un sociālais virziens		
				Strukovno obrazovanje unutar općeg obrazovanja	Profesionālais ievirzes izglītības programma		
				Strukovno niže srednjoškolsko obrazovanje	Arodizglītība un pamata izglītība		
	(16)	ISCED 3	5	Opći obrazovni smjer	Vispārīglītījošais virziens	Svjedodžba općeg obrazovanja	da
				Matematički, prirodoslovni i tehnički smjer	Matemātikas, dabaszinību un tehnikas virziens	Svjedodžba općeg obrazovanja	da
				Humanističke i društvene znanosti	Humanitārais un sociālais virziens	Svjedodžba općeg obrazovanja	da
				Strukovno obrazovanje unutar općeg obrazovanja	Profesionālais virziens	Svjedodžba općeg obrazovanja	da
				Stručno/strukovno obrazovanje	profesionālā vidējā	Svjedodžba strukovnog obrazovanja	da
LT	14	ISCED 2	2	Opće niže srednjoškolsko (osnovno) obrazovanje	Pagrindinio ugdymo programos		
				Strukovno obrazovanje	Profesinio mokymo programos		
	(17)	ISCED 3	3	Više opće srednjoškolsko obrazovanje	Vidurinio ugdymo programos	Brandos atestatas	da
				Strukovni programi obrazovanja kojima se stječu stručne kvalifikacije i srednjoškolsko obrazovanje	Profesinio mokymo programa kartu su vidurinio ugdymo programomis	Brandos atestatas ir profesinio mokymo diplomas	da
				Strukovni programi obrazovanja kojima se stječu stručne kvalifikacije	Profesinio mokymo programos, neįgijant vidurinio išsilavinimo	Profesinės kvalifikacijos pažymėjimas	ne
LU	12	ISCED 2	2	Klasično srednjoškolsko obrazovanje	Enseignement secondaire classique		
				Opće srednjoškolsko obrazovanje	Enseignement secondaire général		
	(15)	ISCED 3	5	Klasično srednjoškolsko obrazovanje	Enseignement secondaire classique	Opća svjedodžba srednjoškolskog obrazovanja – napredna razina	da
				Opće srednjoškolsko obrazovanje	Enseignement secondaire général	Opća svjedodžba srednjoškolskog obrazovanja – napredna razina	da
				Kvalifikacija tehničkog smjera	Formation professionnelle initiale menant au diplôme de technicien (DT)	Diplôme de technicien	da
				Početno strukovno osposobljavanje kojim se stječe strukovna kvalifikacija (DAP)	Formation professionnelle de base menant au diplôme d'aptitude professionnelle (DAP)	Diplôme d'aptitude professionnelle	ne
				Kvalifikacija stručne kompetencije	Formation professionnelle de base menant au certificat de capacité professionnelle (CCP)	Certificat de capacité professionnelle	ne

	Dob u kojoj se odabire smjer	Razina ISCED	Broj smjerova	Naziv na hrvatskom	Naziv na izvornom jeziku	ISCED 3 kvalifikacija	Pristup razini ISCED 6
HU	10	ISCED 2	1 ²	Opće niže srednjoškolsko obrazovanje	Felső tagozat/Gimnázium		
	(14)	ISCED 3	4	Opća srednja škola	Gimnázium	Srednjoškolska svjedodžba	da
				Srednjoškolsko strukovno obrazovanje	Szakkimnázium	Srednjoškolska svjedodžba i osnovna kvalifikacija registrirana u Nacionalnom kvalifikacijskom registru na razini ISCED 354	da
				Strukovna škola (osnovna kvalifikacija)	Szakközépiskola	Osnovna kvalifikacija registrirana u Nacionalnom kvalifikacijskom registru na razini ISCED 353	ne
				Strukovna škola (osnovna kvalifikacija uz još dvije godine)	Szakközépiskola (Érettségi)	Osnovna kvalifikacija registrirana u Nacionalnom kvalifikacijskom registru na razini ISCED 353 i srednjoškolska svjedodžba	da
MT	15	ISCED 3	5	Niža srednja škola		Svjedodžba o maturi	da
				Viša srednja škola		Svjedodžba o maturi	da
				Institut za obrazovanje o turizmu		Različite kvalifikacije ovisno o programu na različitim razinama (MQF) (od druge do šeste razine)	da
				Malteška viša srednja škola za umjetnost, znanost i tehnologiju (MCAST)		Različite kvalifikacije ovisno o programu: MCAST viša svjedodžba (MQF 4), MCAST svjedodžba (MQF 3), MCAST osnovna svjedodžba (MQF 2), MCAST uvodna svjedodžba (MQF 1), MCAST potvrda (MQF 1).	da
				Alternativni program učenja (ALP)		Svjedodžba na razini MQF 2	ne
NL	12	ISCED 2	3	Niže opće srednjoškolsko obrazovanje (VWO)	VWO		
				Niže opće srednjoškolsko obrazovanje (HAVO)	HAVO		
				Predstrukovno srednjoškolsko obrazovanje (VMBO)	VMBO		
	(15)	ISCED 3	5	Više opće srednjoškolsko obrazovanje (VWO)	VWO	VWO	da
				Više opće srednjoškolsko obrazovanje (HAVO)	HAVO	HAVO	da
				Strukovno obrazovanje, osposobljavanje za srednju razinu upravljanja	MBO-middenkaderopleiding (Niveau 4)	MBO-middenkaderopleiding (Niveau 4)	da
				Strukovno obrazovanje, stručno osposobljavanje	MBO-vakopleiding (Niveau 3)	MBO-vakopleiding (Niveau 3)	ne
				Strukovno obrazovanje, osnovno strukovno osposobljavanje	MBO-basisberoepsopleiding (Niveau 2)	MBO-basisberoepsopleiding (Niveau 2)	ne

² Struktura diferencijacija.

	Dob u kojoj se odabire smjer	Razina ISCED	Broj smjerova	Naziv na hrvatskom	Naziv na izvornom jeziku	ISCED 3 kvalifikacija	Pristup razini ISCED 6
AT	10	ISCED 2	2	Srednja škola, niža razina	Allgemein bildende höhere Schule, Unterstufe		
				Nova srednja škola	Neue Mittelschule		
	(14)	ISCED 3	6	Srednja škola, viša razina	Allgemeinbildende höhere Schule, Oberstufe	Reifeprüfung	da
				Posebna vrsta više srednje škole	Oberstufenrealgymnasium	Reifeprüfung	da
				Predstrukovna škola	Politehnička škola	Jahreszeugnis	ne
				Viša srednja strukovna škola	Berufsbildende höhere Schule	Abschlusszeugnis	da
				Srednja strukovna škola	Berufsbildende mittlere Schule	Jahreszeugnis	ne
				Srednja škola za naučnike	Berufsschule	Lehrabschlussprüfung	da
PL	15	ISCED 3	4	Opća srednja škola	Liceum ogólnokształcące	Svjedodžba o maturi (świadectwo dojrzałości)	da
				Tehnička srednja škola	Technikum	Strukovne kvalifikacije (kwalifikacje zawodowe) + Svjedodžba o maturi (świadectwo dojrzałości)	da
				Faza I sektorska strukovna škola	Szkoła branżowa I stopnia	Strukovne kvalifikacije (kwalifikacje zawodowe)	ne
				Faza I sektorska strukovna škola + Faza II sektorska strukovna škola	Szkoła branżowa I stopnia + Szkoła branżowa II stopnia	Strukovne kvalifikacije (kwalifikacje zawodowe) + Svjedodžba o maturi (świadectwo dojrzałości)	da
PT	15	ISCED 2	2	Osnovno obrazovanje	Ensino Básico		
				Program obrazovanja i osposobljavanja (CEF), Integrirani program obrazovanja i osposobljavanja (PIEF) i alternativni smjerovi	Cursos de Educação-Formação (CEF), Percursos Integrados de Educação-Formação (PIEF), Percursos Curriculares Alternativos		
		ISCED 3	3	Više srednjoškolsko obrazovanje – znanstveno humanistički predmeti	Ensino secundário – Cursos científico-humanísticos	Svjedodžba višega srednjoškolskog obrazovanja	da
				Više srednjoškolsko obrazovanje – strukovni predmeti	Ensino secundário – Cursos profissionais	Svjedodžba višega srednjoškolskog obrazovanja i stručna kvalifikacija na razini 4.	da
				Predmeti višega srednjoškolskog obrazovanja i osposobljavanja, vrsta 5,6,7 (CEF)	Cursos de Educação – Formação de nível Secundário	Svjedodžba višega srednjoškolskog obrazovanja i stručna kvalifikacija na razini 4.	da

	Dob u kojoj se odabire smjer	Razina ISCED	Broj smjerova	Naziv na hrvatskom	Naziv na izvornom jeziku	ISCED 3 kvalifikacija	Pristup razini ISCED 6
RO	14	ISCED 3	4	Opće obrazovanje	Liceu teoretic	Diploma liceu	da
				Viša srednja škola (strukovna)	Liceu vocational	Diploma liceu si certificat de competente	da
				Viša srednja škola (tehnička)	Liceu tehnologic	Diploma liceu si certificat de competente	da
				Viša srednja strukovna škola	Scoala profesionala	Diploma de scoala profesionala si certificat de competente	ne
SI	15	ISCED 3	4	Više srednjoškolsko opće obrazovanje	Srednje splošno izobraževanje (gimnazija)	Spričevalo o splošni maturi; Svjedodžba o maturi	da
				Više srednjoškolsko tehničko obrazovanje	Srednje tehniško in strokovno izobraževanje	Spričevalo o poklicni maturi, svjedodžba o završnom strokovnom ispitu	da
				Više srednjoškolsko strukovno obrazovanje	Srednje poklicno izobraževanje	Spričevalo o zaključnem izpitu, srednjoškolska svjedodžba	ne
				Više srednjoškolsko kratko strukovno obrazovanje	Nižje poklicno izobraževanje	Spričevalo o zaključnem izpitu, srednjoškolska svjedodžba	ne
SK	11	ISCED 2	2	Niže srednjoškolsko obrazovanje (osnovna škola)	Nižšie stredné vzdelanie (základná škola)		
				Niže srednjoškolsko obrazovanje (osmogodišnja gimnazija)	Nižšie stredné vzdelanie (8 ročné gymnázium)		
	(15)	ISCED 3	3	Više opće srednjoškolsko obrazovanje	Úplné stredné všeobecné vzdelanie (Maturita)	Maturita	da
				Više srednjoškolsko strukovno obrazovanje	Úplné stredné odborné vzdelanie (Maturita)	Maturita	da
				Srednjoškolsko strukovno obrazovanje	Stredné odborné vzdelanie	Výučný list	ne
FI	16	ISCED 3	2	Više opće srednjoškolsko obrazovanje	Lukiokoulutus	Svjedodžba općega višeg srednjoškolskog obrazovanja i matura	da
				Više srednjoškolsko strukovno obrazovanje i osposobljavanje	Ammattikoulutus	Strukovna kvalifikacija	da
SE	16	ISCED 3	2	Viša srednja škola (opća)	Gymnasieskolan, högskoleförberedande program	Högskoleförberedande examen	da
				Viša srednja škola (strukovna)	Gymnasieskolan, yrkesprogram	Yrkesexamen	ne

	Dob u kojoj se odabire smjer	Razina ISCED	Broj smjerova	Naziv na hrvatskom	Naziv na izvornom jeziku	ISCED 3 kvalifikacija	Pristup razini ISCED 6
UK-ENG	16	ISCED 3	5	Obrazovni program razine A kao osnovna kvalifikacija		Razina A (3. razina)	da
				Obrazovni program tehničke/strukovne 2. razine kvalifikacije kao osnovna kvalifikacija		Svjedodžba tehničkog smjera (2. razina)	ne
				Obrazovni program tehničke/strukovne 3. razine kvalifikacije kao osnovna kvalifikacija		Kvalifikacija tehničke razine (3. razina) npr. BTEC Nationals	da
				Naukovanje 2. razina		Srednje naukovanje (2. razina), npr. BTEC Firsts	ne
				Naukovanje 3. razina		Napredno naukovanje (3. razina)	da
UK-WLS	16	ISCED 3	5	Obrazovni program razine A kao osnovna kvalifikacija		Razina A (3. razina)	da
				Obrazovni program tehničke/strukovne 2. razine kvalifikacije kao osnovna kvalifikacija		Strukovna/tehnička kvalifikacija 2. razine	ne
				Obrazovni program tehničke/strukovne 3. razine kvalifikacije kao osnovna kvalifikacija		Strukovna/tehnička kvalifikacija 3. razine	da
				Naukovanje 2. razina		Osnovno naukovanje (2. razina)	ne
				Naukovanje 3. razina		Naukovanje (3. razina)	da
UK-NIR	16	ISCED 3	5	Obrazovni program razine A kao osnovna kvalifikacija		Razina A (3. razina)	da
				Obrazovni program tehničke/strukovne 2. razine kvalifikacije kao osnovna kvalifikacija		Strukovna/tehnička kvalifikacija 2. razine	ne
				Obrazovni program tehničke/strukovne 3. razine kvalifikacije kao osnovna kvalifikacija		Strukovna/tehnička kvalifikacija 3. razine	da
				Naukovanje 2. razina		Naukovanje 2. razina	ne
				Naukovanje 3. razina		Naukovanje 3. razina	da
UK-SCT	16	ISCED 3	3	Srednja škola (S4-S6)		Napredna srednja škola	da
				Ustanove za daljnje obrazovanje		Državne strukovne kvalifikacije	ne
				Naukovanje		Naukovanje	ne

	Dob u kojoj se odabire smjer	Razina ISCED	Broj smjerova	Naziv na hrvatskom	Naziv na izvornom jeziku	ISCED 3 kvalifikacija	Pristup razini ISCED 6
AL	15	ISCED 3	3	Gimnazija	Gjimnaz	Svjedodžba	da
				Strukovne srednje škole	Shkolla te mesme profesionale	Svjedodžba	da
				Usmjerene srednje škole	Shkolla te mesme te orientuara	Svjedodžba	da
BA	15	ISCED 3	3	Više opće srednjoškolsko obrazovanje	Opšte srednje obrazovanje	Srednjoškolska svjedodžba	da
				Tehničko strukovno srednjoškolsko obrazovanje – IV stupanj	Srednje stručno tehničko obrazovanje-IV stepen	Srednjoškolska svjedodžba	da
				Strukovno srednjoškolsko obrazovanje – III stupanj	Srednje stručno obrazovanje-III stepen	Srednjoškolska svjedodžba	ne
CH	12	ISCED 2	3	Škola s osnovnim zahtjevima			
				Škola sa srednjim zahtjevima			
				Škola s naprednim zahtjevima			
	(15)	ISCED 3	6	Gimnazije	Gymnasiale Maturität, maturité gymnasiale, maturità	Baccalaureate (Gymnasiale Maturität, maturité gymnasiale, maturità)	da
				Više srednje specijalizirane škole	Fachmittelschule, école de culture générale, scuola specializzata	Svjedodžba specijalizirane škole	da
				Viša srednja specijalizirana matura	Fachmaturitätsschule, maturité spécialisée, maturità specializzata	Specijalizirana matura	da
				Strukovna matura	Berufsmaturität, maturité professionnelle, maturità professionale	Strukovna matura (Berufsmaturität, maturité professionnelle, maturità professionale)	da
				Strukovni obrazovni programi u trajanju od tri ili četiri godine	Berufliche Grundbildung mit Eidgenössischem Fähigkeitszeugnis/formation professionnelle initiale aboutissant à un certificat fédéral de capacité/formazione professionale di base della durata di due anni con attestato federale di capacità	Savezna strukovna svjedodžba	da
				Strukovni obrazovni programi u trajanju od dvije godine	Berufliche Grundbildung mit Berufsattest/formation professionnelle initiale de deux ans/formazione professionale di base di due anni	Savezna strukovna svjedodžba	ne
IS	16	ISCED 3	4	Više opće srednjoškolsko obrazovanje/(gimnazija)	Bóknámsbraut til stúdentsprófs	Stúdentspróf (matura)	da
				Opći program (integrirana škola) na početku više srednjoškolske razine	Almenn námsbraut framhaldsskóla, styttri en 2 ár	Próf af almennri braut	ne
				Certificirani vezani obrti	Löggiltiðngrein	Sveinspróf	ne
				Strukovni programi na višoj srednjoškolskoj razini	Starfsnámsbrautir framhaldsskólastigs	Réttindapróf á framhaldsskólastigi or hæfnispróf á framhaldsskólastigi or grunndeild iðngreina	ne

	Dob u kojoj se odabire smjer	Razina ISCED	Broj smjerova	Naziv na hrvatskom	Naziv na izvornom jeziku	ISCED 3 kvalifikacija	Pristup razini ISCED 6
LI	:	:	:	:	:	:	:
ME	15	ISCED 3	4	Opće srednjoškolsko obrazovanje	Opšte srednje obrazovanje	Klasifikacijska razina IV	da
				Srednjoškolsko strukovno obrazovanje u trajanju od četiri godine s vanjskim strukovnim ispitom (matura)	Četvorogodišnje srednje stručno obrazovanje s eksternim stručnim ispitom (matura)	Klasifikacijska razina IV	da
				Srednjoškolsko strukovno obrazovanje u trajanju od tri godine s internim strukovnim ispitom	Trogodišnje srednje stručno obrazovanje (sa internim stručnim ispitom)	Klasifikacijska razina III	ne
				Niže strukovno obrazovanje	Niže stručno obrazovanje	Klasifikacijska razina II	ne
MK	15	ISCED 3	4	Više opće srednjoškolsko obrazovanje	Gimnazija/Sredno obrazovanje – redovno opšto	Svjedodžba višega srednjoškolskog općeg obrazovanja	da
				Više srednjoškolsko strukovno obrazovanje – redovito strukovno obrazovanje/tehničko obrazovanje (četiri godine)	(Četirigodišno) Sredno stručno obrazovanje – redovno stručno; (Četirigodišno) Sredno tehničko obrazovanje	Strukovna kvalifikacija (strukovna svjedodžba)	da
				Više srednjoškolsko strukovno obrazovanje (tri godine)	(Trigodišno) Stručno obrazovanje za zanimanje	Strukovna kvalifikacija (strukovna svjedodžba)	ne
				Strukovno osposobljavanje (dvije godine)	(Dvegodisno) Stručno osposobuvanje	Svjedodžba višega srednjoškolskog tehničkog obrazovanja	ne
NO	16	ISCED 3	7	Opći programi	Sudeiforberedende program	Srednjoškolska svjedodžba – opće obrazovanje (Vitnemål for videregående skole – studieforberedende)	da
				Opće obrazovanje sa specijalizacijom (četiri programa – glazba, ples i gluma, sport, mediji i komunikacija, umjetnički dizajn i arhitektura)	Studieforberedende program med studiespesialisering	Srednjoškolska svjedodžba – opće obrazovanje sa specijaliziranim programima (Vitnemål videregående skole – studiespesialisering)	da
				Viši srednjoškolski strukovni programi	Videregående opplæring, yrkesfaglige utdanningsprogram	Svjedodžba o obrtu ili Svjedodžba o završnom naučničkom ispitu (Fag-/svennebrev)	ne
RS	14	ISCED 3	3	Gimnazije	Gimnazije	Svjedodžba	da
				Strukovne škole – četiri godine	Četvorogodišnja srednja stručna škola	Svjedodžba	da
				Strukovne škole – tri godine	Trogodišnja srednja stručna škola sa specijalizacijom	Svjedodžba strukovnog obrazovanja	ne

	Dob u kojoj se odabire smjer	Razina ISCED	Broj smjerova	Naziv na hrvatskom	Naziv na izvornom jeziku	ISCED 3 kvalifikacija	Pristup razini ISCED 6
TR	13	ISCED 3	5	Programi općega višeg srednjoškolskog obrazovanja	Genel Ortaöğretim	Svjedodžba općega višeg srednjoškolskog obrazovanja	da
				Opća srednja škola	Açık Ortaöğretim Lisesi	Svjedodžba opće srednje škole	da
				Programi strukovnog i tehničkoga višeg općeg srednjoškolskog obrazovanja	Mesleki ve Teknik Ortaöğretim	Svjedodžba strukovnog i tehničkoga višeg općeg srednjoškolskog obrazovanja	da
				Vjerska srednja škola Anatolije	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Svjedodžba vjerske srednje škole Anatolije	da
				Opća strukovna srednja škola	Mesleki Açıköğretim Lisesi	Svjedodžba opće strukovne srednje škole	da

II. Prilog: Statističke tablice

Tablica A1: Popis obrazovnih sustava obuhvaćenih ovim izvješćem koji su sudjelovali u posljednjem krugu međunarodnih istraživanja vrednovanja

	PIRLS 2011.	PIRLS 2016.	TIMSS 2011., 4. razred	TIMSS 2011., 8. razred	TIMSS 2015., 4. razred	TIMSS 2015., 8. razred	PISA 2015.	PISA 2018.
BE fr	✓	✓					✓	✓
BE de							✓	✓
BE nl		✓	✓		✓		✓	✓
BG	✓	✓			✓		✓	✓
CZ	✓	✓	✓		✓		✓	✓
DK	✓	✓	✓		✓		✓	✓
DE	✓	✓	✓		✓		✓	✓
EE							✓	✓
IE	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓
EL							✓	✓
ES	✓	✓	✓		✓		✓	✓
FR	✓	✓			✓		✓	✓
HR	✓		✓		✓		✓	✓
IT	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
CY					✓		✓	✓
LV		✓					✓	✓
LT	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
LU							✓	✓
HU	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
MT	✓	✓	✓			✓	✓	✓
NL	✓	✓	✓		✓		✓	✓
AT	✓	✓	✓				✓	✓
PL	✓	✓	✓		✓		✓	✓
PT	✓	✓	✓		✓		✓	✓
RO	✓		✓	✓			✓	✓
SI	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
SK	✓	✓	✓		✓		✓	✓
FI	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
SE	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
UK-ENG	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
UK-WLS							✓	✓
UK-NIR	✓	✓	✓		✓		✓	✓
UK-SCT							✓	✓
AL							✓	✓
BA								✓
CH							✓	✓
IS							✓	✓
ME							✓	✓
MK				✓			✓	✓
NO	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
RS			✓		✓			✓
TR			✓	✓	✓	✓	✓	✓
Ukupno	25	25	25	11	25	10	40	42

Izvor: IEA, OECD

1. DIO

Tablica A2: Procjene uspjeha 10. i 90. postotnika, procijenjeni postotak učenika iznad međunarodne srednje referentne vrijednosti i procijenjeni koeficijenti povezanosti između broja knjiga u kućanstvu i rezultata iz čitalačke pismenosti u četvrtom razredu (PIRLS 2016.)

	P10	SP	P90	SP	% učenika iznad međunarodne srednje referentne vrijednosti	SP	Koeficijent povezanosti	SP
BE fr	407,77	4,68	583,54	3,57	64,60	1,43	0,354	0,022
BE nl	446,13	3,64	600,74	2,05	80,03	1,32	0,305	0,022
BG	439,84	7,47	653,22	3,52	82,63	1,64	0,445	0,025
CZ	455,64	4,65	625,02	2,38	85,24	0,93	0,393	0,024
DK	456,97	4,16	628,41	2,85	85,56	0,98	0,319	0,018
DE	435,43	6,74	629,08	3,10	81,07	1,38	0,360	0,027
IE	472,30	5,25	655,69	3,24	89,39	0,88	0,405	0,019
ES	441,66	3,90	607,44	2,05	79,85	0,97	0,251	0,017
FR	420,03	3,72	595,34	3,68	71,90	1,18	0,345	0,020
IT	461,40	5,37	627,32	2,76	86,79	1,03	0,219	0,022
LV	474,73	3,62	635,56	3,79	90,01	0,83	0,273	0,019
LT	458,71	5,49	632,49	2,89	86,08	1,08	0,342	0,020
HU	451,66	5,80	645,26	3,06	85,06	1,04	0,472	0,020
MT	328,40	5,49	560,32	2,33	44,58	1,10	0,164	0,016
NL	466,12	3,37	618,96	2,17	87,69	0,89	0,278	0,021
AT	454,00	4,81	619,93	2,40	84,38	1,13	0,393	0,017
PL	470,16	4,59	652,41	2,29	88,81	0,74	0,339	0,017
PT	442,31	4,03	610,58	3,29	79,19	1,29	0,273	0,023
SI	444,32	3,69	629,07	2,75	82,82	0,94	0,334	0,022
SK	429,85	8,56	625,87	2,95	80,71	1,26	0,466	0,027
FI	481,41	4,62	646,87	2,48	91,34	0,77	0,310	0,021
SE	465,12	4,02	635,37	3,51	87,84	0,94	0,358	0,018
UK-ENG	455,14	3,29	654,97	2,89	85,54	0,74	0,395	0,014
UK-NIR	460,24	5,39	662,18	2,22	87,03	0,79	0,390	0,017
NO	473,90	4,37	639,91	3,15	89,79	0,90	0,287	0,022

Izvor: Izračuni Eurydicea na temelju IEA-a, baza podataka PIRLS 2016.

Objašnjenje

Ljestvica postignuća u čitalačkoj pismenosti PIRLS uspostavljena je u istraživanju PIRLS 2001. godine na temelju postignuća svih zemalja sudionica, odnoseći se prema svakoj zemlji jednako. Ljestvice imaju uobičajen raspon postignuća između 300 i 700. Središnja točka od 500 trebala bi odgovarati prosjeku ukupnog postignuća pri prvom prikupljanju podataka, a 100 bodova je postavljeno tako da odgovara standardnom odstupanju. Podaci o postignućima iz svakoga sljedećeg vrednovanja PIRLS prikazani su na ovim ljestvicama, tako da se povećanja ili smanjenja postignuća mogu pratiti u svim vrednovanjima. PIRLS kao referentnu točku upotrebljava središnju točku ljestvice koja ostaje stalna od vrednovanja do vrednovanja.

P10 i P90 odnose se na 10. i 90. postotnik.

Postotak učenika sa slabim postignućima definira se kao postotak učenika koji ne postižu međunarodne srednje referentne vrijednosti određene rezultatom 475 na ljestvici.

Broj knjiga u kućanstvu kako su učenici naveli (varijabla ASBG04) iskazuje se u sljedećim kategorijama: 1. nijedna ili ih je malo (0 – 10 knjiga), 2. dovoljno da se ispuni jedna polica (11 – 25 knjiga), 3. dovoljno da se ispuni jedan ormar za knjige (26 – 100 knjiga), 4. dovoljno da se ispune dva ormara za knjige (101 – 200 knjiga), 5. dovoljno da se ispune tri ili više ormara za knjige (više od 200).

Postotnici, postotakučenika iznad referentne vrijednosti slabih postignuća i koeficijenti povezanosti izračunati su s pomoću svih pet prihvatljivih vrijednosti (rezultati učenika iz čitanja).

Tablica A3: Procjene uspjeha 10. i 90. postotnika, procijenjeni postotak učenika iznad međunarodne srednje referentne vrijednosti i procijenjeni koeficijenti povezanosti između broja knjiga u kućanstvu i rezultata iz matematike u četvrtom razredu (TIMSS 2015.)

	P10	SP	P90	SP	% učenika iznad međunarodne srednje referentne vrijednosti	SP	Koeficijent povezanosti	SP
BE nl	467,68	3,48	623,77	3,01	87,88	0,88	0,310	0,024
BG	412,63	9,59	623,80	5,86	75,12	2,08	0,306	0,040
CZ	437,07	2,81	616,14	3,02	78,42	1,10	0,331	0,021
DK	440,03	5,27	632,64	4,10	80,32	1,29	0,324	0,023
DE	436,72	4,15	604,30	2,95	76,73	1,09	0,374	0,018
IE	451,14	4,37	636,41	4,00	83,85	1,05	0,377	0,018
ES	413,67	4,77	591,84	2,34	67,43	1,42	0,287	0,018
FR	390,09	4,62	583,58	4,06	58,07	1,77	0,354	0,022
HR	415,44	3,94	583,77	2,47	67,46	1,17	0,266	0,020
IT	413,25	4,75	595,68	2,61	68,68	1,41	0,220	0,021
CY	414,97	4,56	623,30	3,07	73,76	1,29	0,231	0,020
LT	440,77	5,08	623,57	4,68	80,65	1,13	0,321	0,020
HU	411,74	6,71	634,83	2,68	74,91	1,47	0,482	0,020
NL	456,59	2,67	600,80	2,69	82,98	1,02	0,245	0,024
PL	440,62	3,96	623,93	2,63	79,83	1,03	0,327	0,021
PT	447,24	3,86	632,48	3,13	81,76	1,09	0,290	0,023
SI	430,39	3,28	605,24	2,92	75,48	1,21	0,252	0,022
SK	391,20	5,16	592,89	3,35	65,04	1,42	0,445	0,018
FI	448,26	3,45	618,93	2,68	82,20	1,00	0,269	0,018
SE	427,64	4,87	603,61	3,14	74,91	1,60	0,364	0,020
UK-ENG	437,80	5,06	651,34	3,56	80,02	1,21	0,340	0,018
UK-NIR	456,15	5,28	675,23	3,31	85,86	1,08	0,378	0,023
NO	458,70	5,63	637,53	3,48	85,73	1,01	0,314	0,020
RS	403,46	7,37	624,75	3,57	71,65	1,56	0,266	0,025
TR	353,78	6,59	597,73	3,64	57,09	1,32	0,317	0,022

Izvor: Izračuni Eurydicea na temelju IEA-a, baza podataka TIMSS 2015.

Objašnjenje

Ljestvica postignuća u matematici TIMSS uspostavljena je u istraživanju TIMSS 1995. godine na temelju postignuća svih zemalja sudionica, odnoseći se prema svakoj zemlji jednako. Ljestvice imaju uobičajen raspon postignuća između 300 i 700. Središnja točka od 500 trebala bi odgovarati prosjeku ukupnog postignuća pri prvom prikupljanju podataka, a 100 bodova je postavljeno tako da odgovara standardnom odstupanju. Podaci o postignućima iz svakoga sljedećeg vrednovanja TIMSS prikazani su na ovim ljestvicama, tako da se povećanja ili smanjenja postignuća mogu pratiti u svim vrednovanjima. TIMSS kao referentnu točku upotrebljava središnju točku ljestvice koja ostaje stalna od vrednovanja do vrednovanja.

P10 i P90 odnose se na 10. i 90. postotnik.

Postotak učenika sa slabim postignućima definira se kao postotak učenika koji ne postižu međunarodne srednje referentne vrijednosti određene rezultatom 475 na ljestvici.

Broj knjiga u kućanstvu kako su učenici naveli (varijabla ASBG04) iskazuje se u sljedećim kategorijama: 1. nijedna ili ih je malo (0 – 10 knjiga), 2. dovoljno da se ispuni jedna polica (11 – 25 knjiga), 3. dovoljno da se ispuni jedan ormar za knjige (26 – 100 knjiga), 4. dovoljno da se ispune dva ormara za knjige (101 – 200 knjiga), 5. dovoljno da se ispune tri ili više ormara za knjige (više od 200).

Postotnici, postotak učenika iznad referentne vrijednosti slabih postignuća i koeficijenti povezanosti izračunati su s pomoću svih pet prihvatljivih vrijednosti (rezultati učenika iz čitanja).

Tablica A4: Procjene uspjeha 10. i 90. postotnika, procijenjeni postotak učenika u dobi od 15 godina iznad referentne vrijednosti slabog postignuća i procijenjeni koeficijenti povezanosti između broja knjiga u kućanstvu i rezultata iz čitanja (PISA 2018.)

	P10	SP	P90	SP	% učenika iznad referentne vrijednosti slabih postignuća	SP	Koeficijent povezanosti	SP
BE fr	345,06	4,69	607,88	3,86	76,18	1,11	0,424	0,022
BE de	359,62	12,07	602,25	9,34	79,40	2,21	0,274	0,061
BE nl	358,59	6,44	633,27	3,24	80,69	1,29	0,405	0,015
BG	289,74	4,51	557,14	5,18	52,90	1,69	0,357	0,017
CZ	362,29	4,27	616,40	2,78	79,26	1,12	0,411	0,018
DK	380,38	3,00	618,15	2,64	84,00	0,68	0,345	0,014
DE	353,95	4,53	632,25	3,45	79,31	1,05	0,462	0,018
EE	401,81	3,46	643,31	3,10	88,95	0,59	0,326	0,015
IE	398,12	3,53	634,55	2,80	88,20	0,67	0,418	0,015
EL	326,18	4,89	582,86	3,93	69,48	1,51	0,320	0,016
ES	:	:	:	:	:	:	:	:
FR	355,40	3,54	621,89	3,58	79,06	0,74	0,461	0,015
HR	362,01	4,62	594,33	3,20	78,42	1,16	0,297	0,015
IT	345,11	4,62	598,18	3,37	76,73	0,97	0,337	0,014
CY	294,83	2,90	553,83	2,56	56,29	0,72	0,263	0,015
LV	359,98	3,23	594,68	2,68	77,56	0,75	0,285	0,016
LT	350,60	2,66	597,07	1,82	75,64	0,75	0,366	0,014
LU	325,26	2,09	612,05	2,83	70,71	0,57	0,481	0,011
HU	345,60	3,99	601,76	3,65	74,73	0,91	0,498	0,017
MT	294,83	3,25	593,14	3,27	64,11	0,82	0,287	0,020
NL	343,72	4,44	620,54	3,30	75,91	1,03	0,402	0,019
AT	349,84	3,73	612,04	2,89	76,38	1,02	0,443	0,017
PL	384,23	3,59	635,97	3,96	85,32	0,75	0,385	0,016
PT	362,11	4,00	612,55	2,66	79,78	0,92	0,382	0,016
RO	297,37	6,00	553,56	5,86	59,16	2,15	0,409	0,018
SI	371,91	3,05	613,56	2,78	82,12	0,66	0,384	0,015
SK	326,29	3,95	589,54	3,28	68,59	0,98	0,472	0,015
FI	386,71	4,23	642,99	3,04	86,46	0,71	0,323	0,016
SE	360,04	5,70	640,46	3,47	81,61	1,03	0,398	0,015
UK-ENG	371,88	5,21	634,25	4,13	82,80	1,05	0,387	0,017
UK-WLS	358,59	5,79	608,28	4,51	77,94	1,50	0,351	0,018
UK-NIR	368,43	5,78	623,22	5,63	82,15	1,20	0,402	0,022
UK-SCT	383,16	3,57	627,48	4,66	84,55	0,92	0,380	0,020
AL	303,32	2,90	510,36	3,29	47,76	1,09	0,314	0,017
BA	302,90	2,80	508,72	4,06	46,32	1,64	0,238	0,019
CH	344,70	4,61	615,20	4,04	76,37	1,08	0,452	0,019
IS	331,71	3,97	608,70	3,33	73,64	0,86	0,287	0,020
ME	309,86	2,06	534,18	2,02	55,58	0,69	0,271	0,012
MK	267,91	2,68	513,40	2,40	44,86	0,73	0,275	0,015
NO	356,23	4,33	631,79	2,86	80,71	0,77	0,303	0,013
RS	312,48	3,93	565,82	3,51	62,30	1,52	0,311	0,016
TR	350,93	4,14	581,01	3,06	73,87	1,05	0,403	0,020

Izvor: Izračuni Eurydicea na temelju OECD-a, baza podataka PISA 2018.

Tablica A5: Procjene uspjeha 10. i 90. postotnika, procijenjeni postotak učenika u dobi od 15 godina iznad referentne vrijednosti slabog postignuća i procijenjeni koeficijenti povezanosti između broja knjiga u kućanstvu i rezultata iz matematike (PISA 2018.)

	P10	SP	P90	SP	% učenika iznad referentne vrijednosti slabih postignuća	SP	Koeficijent povezanosti	SP
BE fr	368,44	4,52	614,39	4,59	77,21	1,19	0,438	0,024
BE de	396,21	11,83	603,57	9,26	84,90	2,46	0,304	0,059
BE nl	384,11	5,99	638,25	3,61	82,66	1,30	0,415	0,015
BG	311,45	4,64	562,85	5,72	55,59	1,67	0,311	0,018
CZ	377,58	4,58	619,01	3,14	79,61	1,10	0,398	0,019
DK	400,77	2,59	613,43	2,78	85,43	0,64	0,336	0,015
DE	372,86	4,15	620,71	3,22	78,90	1,07	0,437	0,017
EE	419,00	2,88	627,63	2,68	89,78	0,64	0,327	0,018
IE	397,25	3,25	598,78	3,01	84,31	0,82	0,387	0,017
EL	333,85	4,65	564,93	3,77	64,16	1,47	0,316	0,017
ES	364,94	2,35	593,50	2,17	75,30	0,62	0,367	0,009
FR	370,12	3,43	611,14	3,25	78,74	0,82	0,454	0,016
HR	353,51	3,94	576,88	3,86	68,84	1,27	0,294	0,015
IT	363,30	4,74	604,80	3,94	76,18	1,11	0,328	0,016
CY	325,31	2,85	571,26	2,44	63,14	0,71	0,264	0,015
LV	392,61	3,15	599,47	3,08	82,68	1,01	0,281	0,016
LT	361,92	3,62	598,36	2,75	74,36	0,92	0,359	0,014
LU	353,48	2,90	610,83	2,41	72,78	0,70	0,469	0,012
HU	360,10	4,02	597,30	3,66	74,36	1,01	0,516	0,017
MT	334,27	3,44	598,89	3,54	69,75	0,98	0,297	0,022
NL	394,19	4,81	637,62	3,64	84,25	1,08	0,413	0,019
AT	373,63	4,37	617,65	3,28	78,92	1,18	0,428	0,017
PL	398,20	3,80	630,75	4,24	85,28	0,78	0,381	0,017
PT	361,73	3,77	614,00	3,61	76,72	1,04	0,401	0,017
RO	309,56	5,45	553,52	6,94	53,45	2,26	0,407	0,019
SI	392,23	2,97	621,88	2,83	83,57	0,64	0,395	0,014
SK	353,32	5,40	610,29	3,10	74,91	1,08	0,462	0,015
FI	399,00	3,42	611,81	2,51	85,02	0,74	0,317	0,015
SE	382,68	4,64	618,23	3,26	81,19	1,03	0,405	0,015
UK-ENG	382,72	4,88	622,75	3,68	77,21	1,19	0,363	0,018
UK-WLS	380,51	5,40	591,95	4,38	84,90	2,46	0,333	0,022
UK-NIR	376,59	6,45	599,88	5,30	82,66	1,30	0,379	0,022
UK-SCT	366,64	6,04	610,10	5,67	55,59	1,67	0,327	0,032
AL	332,45	3,07	543,61	3,48	79,61	1,10	0,243	0,023
BA	303,30	3,17	514,20	4,43	85,43	0,64	0,260	0,019
CH	391,30	3,46	635,97	4,31	78,90	1,07	0,422	0,017
IS	374,02	4,21	608,82	2,96	89,78	0,64	0,270	0,021
ME	323,52	2,23	537,95	2,07	84,31	0,82	0,276	0,014
MK	275,02	2,88	515,82	3,50	64,16	1,47	0,286	0,016
NO	380,67	3,85	616,70	3,05	75,30	0,62	0,298	0,015
RS	324,37	4,29	575,55	3,87	78,74	0,82	0,306	0,016
TR	342,56	3,76	570,63	3,99	68,84	1,27	0,379	0,024

Izvor: Izračuni Eurydicea na temelju OECD-a, baza podataka PISA 2018.

Objašnjenje za tablice A4 i A5

Rezultati istraživanja PISA postavljeni su u odnosu na razlike u rezultatima učenika kod svih sudionika ispitivanja. U istraživanju PISA teoretski nema najmanjega ili najvećega mogućeg rezultata. Rezultati su stupnjevani tako da odgovaraju približno normalnim raspodjelama pri čemu srednja vrijednost iznosi otprilike 500 bodova, a standardna odstupanja iznose otprilike 100 bodova. Ljestvice PISA dijele se na razine postignuća (od 1 do 6) koje odgovaraju sve težim zadacima. Za svaku utvrđenu razinu postignuća izrađeni su opisi kako bi se definirale vrste znanja i vještina potrebnih za uspješno izvršavanje tih zadataka. Svaka razina postignuća odgovara rasponu od otprilike 80 bodova. Stoga se razlike u bodovima od 80 bodova mogu tumačiti kao razlika u opisanim vještinama i znanju između uzastopnih razina postignuća.

Budući da je uzorak PISA definiran određenom dobnom skupinom, a ne određenim razredom, u mnogim zemljama učenici koji pišu ispit PISA raspoređeni su na dvije ili više razina razreda. Na temelju ove razlike, u prošlim izvješćima procjenjivana je prosječna razlika u rezultatu za sve susjedne razrede za zemlje u kojima je znatan broj 15-godišnjaka upisan u najmanje dva različita razreda. Te procjene uzimaju u obzir neke socioekonomske i demografske razlike koje se također opažaju u različitim razredima. U prosjeku u svim zemljama razlika između susjednih razreda iznosi oko 40 bodova (vidi više u OECD-u, 2019.).

P10 i P90 odnose se na 10. i 90. postotnik.

Postotak učenika sa slabim postignućima definira se kao postotak učenika koji su postigli rezultat ispod osnovne razine postignuća (razina 2) na ljestvici PISA u matematici, čitanju i/ili prirodoslovlju. U čitalačkoj pismenosti to znači ne postići 407,47 bodova, a u matematici 420,07 bodova.

Broj knjiga u kućanstvu kako su učenici naveli (varijabla ST013Q01TA) iskazuje se u sljedećim kategorijama: 1. 0 – 10 knjiga, 2. 11 – 25 knjiga, 3. 26 – 100 knjiga, 4. 101 – 200 knjiga, 5. 201 – 500 knjiga, 6. više od 500 knjiga.

Postotnici, postotak učenika iznad referentne vrijednosti slabih postignuća i koeficijenti povezanosti izračunati su s pomoću svih deset prihvatljivih vrijednosti (rezultati učenika iz čitanja).

Napomena za pojedinu zemlju

Španjolska – OECD je odlučio odgoditi objavljivanje nacionalnih i regionalnih rezultata čitanja iz PISA 2018. za Španjolsku. Podaci iz Španjolske ispunili su tehničke standarde PISA 2018., ali neki podaci pokazuju neprihvatljive odgovore učenika. Stoga se ne može osigurati usporedivost rezultata Španjolske u čitanju.

2. DIO

Tablica A6: Postotak učenika u dobi od 15 godina koji su dulje od godinu dana proveli u RPOO-u (PISA 2018.)

	Br.	Ponderiran br.	Procijenjeno %	SP
BE fr	2291	35886,9	97,58	0,32
BE de	334	632,9	98,34	0,77
BE nl	3833	52396,4	98,22	0,23
BG	3955	35738,9	94,07	0,43
CZ	5442	67402,7	94,22	0,37
DK	5515	43573,2	94,98	0,37
DE	3573	475272,2	96,60	0,37
EE	3947	8401,4	96,14	0,36
IE	2560	27124,5	58,10	0,94
EL	4298	63640,7	80,04	0,81
ES	29437	331783,6	95,86	0,19
FR	4691	570512,9	96,95	0,26
HR	3722	20030,3	80,90	0,82
IT	9083	398229,1	94,20	0,39
CY	3602	4980,7	85,15	0,54
LV	3763	11309,1	96,06	0,32
LT	3918	13872,7	88,05	0,55
LU	3440	3600,2	90,02	0,44
HU	4202	70537,8	96,88	0,35
MT	2349	2740,8	85,37	0,66
NL	3492	139303,4	89,88	0,64
AT	4938	54249,5	92,31	0,49
PL	3166	179566,8	82,42	1,00
PT	4085	65817,9	85,25	0,63
RO	3852	112569,1	94,75	0,48
SI	4249	11517,5	89,80	0,55
SK	4530	33535,0	90,72	0,55
FI	3434	34092,7	75,85	0,88
SE	3892	65617,8	93,31	0,45
UK-ENG	2537	245435,8	68,53	0,90
UK-WLS	1717	14051,0	76,78	0,97
UK-NIR	723	5829,8	39,68	1,03
UK-SCT	1753	26374,8	73,80	0,86
AL	3735	16534,6	68,61	1,02
BA	1605	7138,4	67,45	1,45
CH	4162	50192,8	86,16	1,01
IS	2351	2766,9	98,21	0,28
ME	3188	3372,4	77,46	0,73
MK	:	:	:	:
NO	3936	37457,7	96,42	0,31
RS	1812	16723,8	32,35	0,88
TR	1646	215386,5	41,94	1,41

Izvor: Izračuni Eurydicea na temelju OECD-a, baza podataka PISA 2018.

Objašnjenje

Postoci su ovdje izračunati na temelju varijable DURECEC u istraživanju PISA 2018. („Trajanje u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju”) i temelje se na odgovorima učenika.

Tablica A7: Postotak učenika u dobi od 15 godina koji su proveli dulje od godinu dana u RPOO-u prema socioekonomskom statusu (PISA 2018.)

Učenici s niskim socioekonomskim statusom					Učenici s visokim socioekonomskim statusom				
	Br.	Ponderirani br.	Procijenjeno %	SP		Br.	Ponderirani br.	Procijenjeno %	SP
BE fr	568	8825,0	95,89	1,06	BE fr	577	9082,6	98,63	0,46
BE de	82	158,4	97,56	1,75	BE de	86	158,0	98,09	1,89
BE nl	909	13073,5	98,00	0,48	BE nl	990	13134,4	98,43	0,38
BG	907	8700,8	91,56	0,95	BG	1042	9020,4	94,90	0,75
CZ	1122	16165,3	90,37	1,04	CZ	1688	17211,4	96,22	0,52
DK	1674	10679,3	93,08	0,72	DK	1219	10972,2	95,60	0,69
DE	872	117270,4	95,24	0,75	DE	920	120472,3	97,89	0,54
EE	924	2050,2	93,85	0,87	EE	1023	2143,2	98,06	0,42
IE	586	6225,0	53,31	1,73	IE	706	7480,4	64,07	1,61
EL	970	14915,5	74,98	1,50	EL	1146	16851,7	84,73	1,20
ES	6400	80847,2	93,43	0,44	ES	8311	84645,7	97,78	0,24
FR	1254	141349,5	95,99	0,55	FR	1129	143649,4	97,57	0,41
HR	776	4115,7	66,48	1,53	HR	1049	5728,4	92,47	0,82
IT	2104	97599,3	92,32	0,81	IT	2262	100902,7	95,44	0,65
CY	882	1198,2	81,90	1,55	CY	912	1286,0	87,87	1,03
LV	931	2795,0	94,72	0,64	LV	915	2876,8	97,58	0,50
LT	882	3132,8	79,41	1,28	LT	1016	3673,3	93,25	0,80
LU	833	874,1	87,39	1,07	LU	879	917,3	91,70	0,77
HU	960	17509,9	96,13	0,71	HU	1144	17840,9	98,00	0,49
MT	589	703,1	87,48	1,23	MT	581	665,2	82,83	1,50
NL	907	35087,9	90,52	0,99	NL	846	34591,7	89,26	1,11
AT	1162	13263,0	90,27	0,96	AT	1301	13937,9	94,85	0,65
PL	665	37795,4	69,38	2,04	PL	876	49570,6	90,97	1,11
PT	937	15481,1	80,14	1,58	PT	1081	17780,1	92,08	0,93
RO	929	27507,1	92,58	0,95	RO	974	28783,4	96,86	0,55
SI	1174	2753,7	85,72	1,21	SI	907	2926,4	91,12	1,11
SK	1030	7886,5	85,15	1,29	SK	1244	8732,5	94,48	0,75
FI	780	7744,7	68,89	1,66	FI	925	9169,0	81,60	1,19
SE	939	15736,0	89,45	1,10	SE	989	16828,4	95,66	0,58
UK-ENG	580	54876,0	61,28	1,71	UK-ENG	716	70231,4	78,42	1,44
UK-WLS	388	3197,0	69,87	1,81	UK-WLS	469	3672,4	80,14	1,98
UK-NIR	164	1342,8	36,51	2,30	UK-NIR	212	1653,2	44,96	2,68
UK-SCT	432	6489,4	72,57	1,79	UK-SCT	431	6633,6	74,21	1,58
AL	866	4092,0	67,90	1,77	AL	992	4172,0	69,22	1,62
BA	330	1463,3	55,30	2,65	BA	460	2069,7	78,08	1,71
CH	995	12489,7	85,71	1,40	CH	1065	12515,2	85,89	1,96
IS	581	680,8	96,63	0,80	IS	591	698,0	98,98	0,41
ME	715	765,8	70,30	1,62	ME	859	904,2	83,01	1,07
MK	:	:	:	:	MK	:	:	:	:
NO	963	9017,9	92,82	0,94	NO	978	9500,5	97,76	0,52
RS	408	3736,9	28,91	1,37	RS	495	4619,6	35,72	1,54
TR	336	42442,7	33,05	1,68	TR	565	76238,8	59,37	2,99

Izvor: Izračuni Eurydicea na temelju OECD-a, baza podataka PISA 2018.

Objašnjenje

Podaci se prikupljaju iz varijable DURECEC u istraživanju PISA 2018. („Trajanje u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju“) i temelje se na odgovorima učenika. Kategorija „učenici niskog SES-a“ odnosi se na učenike iz obitelji niskoga socioekonomskog statusa (u 25. postotniku socioekonomskog statusa ili ispod njega) koji su proveli dulje od godinu dana u RPOO-u. Kategorija „učenici visokog SES-a“ odnosi se na učenike iz obitelji visokoga socioekonomskog statusa (u 75. postotniku socioekonomskog statusa ili iznad njega) koji su proveli dulje od godinu dana u RPOO-u.

Tablica A8: Razlike u sudjelovanju u RPOO-u među učenicima u dobi od 15 godina u postotnim bodovima prema socioekonomskom statusu (PISA 2018.)

	Razlika između visokog SES-a i ukupne populacije učenika				Razlika između niskog SES-a i ukupne populacije učenika		
	Postotni bodovi	SP	Z		Postotni bodovi	SP	Z
BE fr	1,04	0,48	2,19	BE fr	-1,70	0,88	-1,92
BE de	-0,27	1,55	-0,18	BE de	-0,77	1,46	-0,53
BE nl	0,20	0,31	0,65	BE nl	-0,23	0,40	-0,57
BG	0,84	0,60	1,39	BG	-2,51	0,74	-3,39
CZ	2,03	0,60	3,37	CZ	-3,85	0,81	-4,75
DK	0,61	0,57	1,07	DK	-1,90	0,60	-3,16
DE	1,28	0,50	2,55	DE	-1,36	0,64	-2,14
EE	1,91	0,41	4,72	EE	-2,30	0,66	-3,48
IE	6,02	1,45	4,16	IE	-4,79	1,35	-3,54
EL	4,65	1,02	4,58	EL	-5,06	1,13	-4,47
ES	1,92	0,21	9,07	ES	-2,43	0,36	-6,67
FR	0,63	0,41	1,54	FR	-0,96	0,42	-2,27
HR	11,56	0,87	13,36	HR	-14,41	1,16	-12,40
IT	1,23	0,55	2,24	IT	-1,88	0,68	-2,77
CY	2,82	1,01	2,79	CY	-3,25	1,23	-2,65
LV	1,52	0,46	3,33	LV	-1,33	0,53	-2,52
LT	5,20	0,86	6,02	LT	-8,64	0,97	-8,95
LU	1,67	0,73	2,29	LU	-2,63	0,89	-2,96
HU	1,12	0,44	2,57	HU	-0,75	0,53	-1,41
MT	-2,57	1,29	-1,99	MT	2,11	1,02	2,07
NL	-0,64	0,89	-0,71	NL	0,64	0,82	0,78
AT	2,53	0,64	3,98	AT	-2,04	0,76	-2,67
PL	8,54	1,09	7,81	PL	-13,04	1,37	-9,49
PT	6,82	0,92	7,43	PT	-5,11	1,30	-3,93
RO	2,11	0,61	3,48	RO	-2,17	0,74	-2,94
SI	1,30	0,83	1,56	SI	-4,07	1,09	-3,75
SK	3,75	0,76	4,93	SK	-5,57	0,97	-5,71
FI	5,73	0,94	6,08	FI	-6,96	1,35	-5,15
SE	2,34	0,56	4,16	SE	-3,86	0,86	-4,51
UK-ENG	9,86	1,25	7,90	UK-ENG	-7,26	1,38	-5,25
UK-WLS	3,32	1,57	2,12	UK-WLS	-6,91	1,55	-4,47
UK-NIR	5,10	2,23	2,29	UK-NIR	-3,17	2,19	-1,45
UK-SCT	0,36	1,46	0,25	UK-SCT	-1,23	1,55	-0,80
AL	0,59	1,33	0,45	AL	-0,71	1,40	-0,50
BA	10,76	1,62	6,64	BA	-12,15	1,84	-6,60
CH	-0,21	1,46	-0,14	CH	-0,45	1,11	-0,41
IS	0,76	0,41	1,85	IS	-1,58	0,62	-2,53
ME	5,54	0,89	6,24	ME	-7,15	1,36	-5,27
MK	:	:	:	MK	:	:	:
NO	1,33	0,51	2,62	NO	-3,61	0,75	-4,82
RS	3,41	1,15	2,96	RS	-3,44	1,24	-2,77
TR	17,50	2,00	8,73	TR	-8,90	1,71	-5,20

Izvor: Izračuni Eurydicea na temelju OECD-a, baza podataka PISA 2018.

Objašnjenje

Podaci se prikupljaju iz varijable DURECEC u istraživanju PISA 2018. („Trajanje u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju“) i temelje se na odgovorima učenika. Kategorija „učenici niskog SES-a“ odnosi se na učenike iz obitelji niskoga socioekonomskog statusa (u 25-tom postotniku socioekonomskog statusa) koji su proveli dulje od godinu dana u RPOO-u. Kategorija „učenici visokog SES-a“ odnosi se na učenike iz obitelji visokoga socioekonomskog statusa (u 75. postotniku socioekonomskog statusa) koji su proveli dulje od godinu dana u RPOO-u.

Tablica A9: Procjene postotka učenika u dobi od 15 godina u školama u kojima se određeni kriteriji za upis uvijek primjenjuju prema ravnateljima škola prema razini ISCED-a (PISA 2018.)

Mjesto stanovanja u određenom području (varijabla: SC012Q06TA)						Prednost imaju članovi obitelji sadašnjih ili bivših učenika (varijabla: SC012Q05TA)					
	Razina ISCED	Br.	Ponderirani br.	%	SP		Razina ISCED	Br.	Ponderirani br.	%	SP
DK	2	2746	18857,2	39,80	2,73	DK	2	1185	8254,1	17,42	2,64
DE	2	2355	308793,7	52,84	4,15	DE	2	1066	143693,4	24,60	3,01
EE	2	3419	7271,7	64,60	2,09	EE	2	941	2065,8	18,35	1,24
ES	2	19919	253585,2	62,86	2,03	ES	2	14134	167604,8	41,86	1,89
LV	2	1284	3824,4	26,16	1,44	LV	2	1078	3004,3	20,60	1,35
LT	2	3060	11389,0	46,93	1,80	LT	2	2675	9258,1	37,99	1,55
PL	2	4136	229139,3	72,94	2,79	PL	2	513	28423,5	9,05	2,02
FI	2	4128	41082,6	74,04	3,18	FI	2	235	2245,4	4,02	1,35
SE	2	1952	31614,6	35,59	2,70	SE	2	790	13457,6	15,18	2,33
IS	2	1854	2192,6	57,24	0,23	IS	2	192	221,9	5,89	0,10
NO	2	3145	30140,0	57,75	2,99	NO	2	194	1850,2	3,61	1,40
BE fr	3	184	3106,0	7,71	3,00	BE fr	3	878	14278,9	34,94	5,36
BE de	3	35	65,9	10,12	0,48	BE de	3	0	0,0	0,00	0,00
BE nl	3	80	1131,5	1,84	1,35	BE nl	3	1675	22501,8	36,63	3,47
BG	3	794	7261,8	16,04	2,42	BG	3	943	8774,5	19,30	2,74
EL	3	4444	65209,2	73,08	3,24	EL	3	1210	17433,1	19,77	2,80
HR	3	330	1778,8	5,23	1,76	HR	3	107	507,4	1,48	0,87
IT	3	2900	149330,1	30,43	3,27	IT	3	2529	147122,3	29,95	2,99
CY	3	3578	4963,2	68,00	0,11	CY	3	1207	1584,3	21,71	0,08
HU	3	545	8667,4	11,28	2,66	HU	3	864	14016,7	18,12	3,44
MT	3	1360	1645,8	42,02	0,13	MT	3	755	844,7	21,57	0,10
RO	3	416	11119,9	8,13	2,39	RO	3	523	15148,1	11,08	2,68
SI	3	9	9,0	0,06	0,00	SI	3	0	0,0	0,00	0,00
UK-ENG	3	2175	202714,8	51,57	3,82	UK-ENG	3	1290	122999,1	31,47	3,69
UK-WLS	3	1404	11581,5	48,52	4,99	UK-WLS	3	312	2559,4	10,90	2,55
UK-NIR	3	527	4554,8	27,07	5,64	UK-NIR	3	753	6637,4	39,44	6,09
UK-SCT	3	1654	24587,0	73,61	4,73	UK-SCT	3	226	3613,9	10,70	3,57
ME	3	1136	1170,7	17,09	0,05	ME	3	3	3,1	0,04	0,00
MK	3	376	990,5	6,28	0,07	MK	3	212	633,0	4,01	0,05
RS	3	244	2220,4	3,64	1,35	RS	3	388	4378,0	7,18	2,23
TR	3	864	109157,8	12,62	2,25	TR	3	490	71722,3	8,29	2,21
CZ	2	1477	24689,2	54,11	3,64	CZ	2	279	4852,9	10,76	2,71
CZ	3	55	330,0	0,85	0,53	CZ	3	17	114,4	0,29	0,29
FR	2	669	83223,4	77,08	4,09	FR	2	112	15589,1	14,71	6,11
FR	3	2846	362978,5	64,13	2,84	FR	3	495	60593,1	11,00	2,10
IE	2	1316	13762,3	37,81	3,99	IE	2	1724	17622,2	47,17	3,47
IE	3	623	7063,1	33,84	3,91	IE	3	911	10012,4	46,78	3,57
LU	2	1439	1506,1	51,64	0,16	LU	2	1726	1797,2	63,37	0,17
LU	3	945	994,7	44,26	0,16	LU	3	1279	1326,8	59,86	0,16
NL	2	279	11097,6	9,41	2,54	NL	2	500	21536,2	18,27	3,43
NL	3	183	7219,3	11,81	4,07	NL	3	418	18939,7	30,98	7,01
PT	2	937	17823,5	59,98	3,91	PT	2	386	7871,7	26,49	4,39
PT	3	2262	37586,4	55,36	3,49	PT	3	1247	22538,4	33,20	3,48
SK	2	914	7330,2	37,86	3,73	SK	2	161	1344,2	6,95	2,11
SK	3	97	715,6	3,21	1,58	SK	3	15	213,2	0,95	0,71
AL	2	944	4557,0	42,97	4,72	AL	2	614	3110,3	29,26	4,80
AL	3	1831	8002,8	46,38	3,74	AL	3	1187	5381,3	31,19	3,60
BA	2	675	3263,0	68,86	6,31	BA	2	40	117,8	62,68	2,61
BA	3	404	1770,8	7,41	1,93	BA	3	69	273,2	1,14	0,90
CH	2	3090	40809,4	82,48	3,09	CH	2	63	737,6	1,50	1,01
CH	3	840	8998,2	44,03	5,33	CH	3	0	0,0	0,00	0,00
AT	:	:	:	:	:	AT	:	:	:	:	:

Slaganje roditelja s nastavnom ili vjerskom filozofijom škole (varijabla: SC012Q03TA)						Zapis obrazovnih rezultata učenika (uključujući prijamni ispit (varijabla: SC012Q01TA))					
	Razina ISCED	Br.	Ponderirani br.	%	SP		Razina ISCED	Br.	Ponderirani br.	%	SP
DK	2	1056	10867,9	23,17	2,41	DK	2	359	2288,3	4,86	1,49
DE	2	293	38538,5	6,67	1,87	DE	2	1767	236545,7	40,08	3,31
EE	2	872	1879,6	16,70	1,55	EE	2	1400	2783,5	24,73	1,40
ES	2	3873	45464,5	11,40	1,32	ES	2	1086	10565,0	2,66	0,64
LV	2	206	695,6	4,75	1,10	LV	2	1098	3613,8	24,70	1,39
LT	2	2013	6789,0	27,81	1,67	LT	2	1328	4938,5	20,20	1,07
PL	2	347	19867,5	6,32	1,47	PL	2	932	50975,3	16,23	2,58
FI	2	216	2149,6	3,85	1,36	FI	2	176	1769,5	3,17	1,16
SE	2	25	497,2	0,56	0,38	SE	2	55	872,7	0,98	0,70
IS	2	28	30,7	0,81	0,06	IS	2	115	128,2	3,38	0,06
NO	2	142	1310,8	2,54	1,06	NO	2	269	2540,5	4,94	1,28
BE fr	3	1581	25229,1	62,11	4,71	BE fr	3	226	3721,1	9,20	3,01
BE de	3	183	332,7	51,07	0,67	BE de	3	44	93,4	14,34	0,71
BE nl	3	774	10759,3	17,62	3,39	BE nl	3	1247	16359,1	26,63	3,54
BG	3	1532	14043,3	31,33	3,45	BG	3	4188	37001,1	81,19	2,97
EL	3	416	5891,6	6,71	1,68	EL	3	193	2582,8	2,93	1,20
HR	3	979	5042,2	14,80	2,64	HR	3	5873	31469,5	90,22	1,99
IT	3	4234	221745,8	45,49	3,21	IT	3	4318	216993,7	44,15	3,30
CY	3	382	482,8	6,61	0,04	CY	3	1179	1557,2	21,34	0,10
HU	3	1256	20475,2	26,47	3,45	HU	3	4544	73674,0	95,23	1,62
MT	3	1147	1326,4	33,86	0,14	MT	3	1281	1525,7	38,95	0,15
RO	3	438	13197,7	9,65	2,67	RO	3	4015	113563,2	82,40	3,38
SI	3	110	458,0	3,10	0,08	SI	3	956	3922,9	26,22	0,13
UK-ENG	3	580	54541,6	13,95	2,75	UK-ENG	3	708	72244,5	18,48	2,37
UK-WLS	3	394	3107,7	13,14	3,22	UK-WLS	3	326	2523,2	10,54	3,15
UK-NIR	3	241	1923,0	11,62	3,82	UK-NIR	3	1105	8208,3	48,35	4,67
UK-SCT	3	111	2034,0	6,02	2,85	UK-SCT	3	90	1626,5	4,86	2,69
ME	3	1481	1523,7	22,24	0,05	ME	3	3345	3453,9	50,42	0,06
MK	3	397	1090,0	7,06	0,07	MK	3	2251	7809,9	49,30	0,11
RS	3	2127	19769,0	32,42	3,42	RS	3	5614	51694,7	84,78	2,32
TR	3	2075	274615,0	31,75	3,63	TR	3	5555	707547,0	80,36	2,67
CZ	2	350	5449,8	12,00	2,83	CZ	2	802	6791,7	14,96	1,85
CZ	3	372	4141,9	10,66	2,75	CZ	3	3630	37630,8	95,08	2,11
FR	2	85	7090,6	6,68	2,28	FR	2	118	11938,9	11,25	3,12
FR	3	709	87588,5	15,99	2,45	FR	3	1282	158626,8	28,40	3,51
IE	2	478	4987,3	13,35	2,76	IE	2	458	5053,1	13,52	3,16
IE	3	279	3061,9	14,31	2,79	IE	3	232	2678,9	12,52	2,83
LU	2	519	537,4	18,95	0,12	LU	2	1587	1665,7	56,21	0,14
LU	3	512	537,8	24,26	0,08	LU	3	1144	1210,1	53,27	0,16
NL	2	603	23210,8	19,69	3,76	NL	2	2067	79984,8	67,84	4,65
NL	3	249	10124,2	16,56	4,24	NL	3	935	39363,8	64,40	6,77
PT	2	251	3838,8	13,01	2,87	PT	2	39	922,9	3,13	1,38
PT	3	1072	18546,2	27,37	2,87	PT	3	260	5633,2	8,36	1,95
SK	2	345	2876,1	15,01	2,67	SK	2	300	2220,0	11,58	1,94
SK	3	768	5299,7	23,84	3,79	SK	3	3069	21502,8	94,42	1,48
AL	2	778	4067,5	38,27	4,45	AL	2	1098	5501,3	51,76	5,65
AL	3	1964	8533,5	50,50	3,06	AL	3	2492	10726,3	62,17	3,53
BA	2	213	1093,7	23,80	4,84	BA	2	267	1037,4	22,58	4,88
BA	3	1462	6500,0	27,22	3,24	BA	3	4024	17653,5	73,46	3,84
CH	2	108	1781,1	3,65	1,44	CH	2	1693	22193,3	45,08	4,20
CH	3	79	659,3	3,23	1,57	CH	3	1029	9315,6	45,58	6,61
AT	:	:	:	:	:	AT	:	:	:	:	:

Je li učeniku potreban poseban program ili se zanima za njega (varijabla: SC012Q04TA)						Preporuka bivših škola (varijabla: SC012Q02TA)					
	Razina ISCED	Br.	Ponderirani br.	%	SP		Razina ISCED	Br.	Ponderirani br.	%	SP
DK	2	772	5927,7	12,61	1,97	DK	2	406	2818,4	6,01	1,64
DE	2	1365	181806,0	31,31	3,63	DE	2	1330	172750,5	29,40	2,95
EE	2	1175	2373,2	21,08	1,78	EE	2	285	644,5	5,73	1,09
ES	2	4909	47282,1	11,80	1,20	ES	2	1768	21197,7	5,33	1,17
LV	2	1898	5562,2	38,00	1,79	LV	2	59	214,2	1,46	0,75
LT	2	2245	7712,6	31,60	1,46	LT	2	489	1635,9	6,70	1,12
PL	2	768	42424,5	13,50	2,15	PL	2	381	20682,1	6,58	1,54
FI	2	100	1099,9	1,98	0,95	FI	2	129	1416,6	2,55	1,14
SE	2	116	2258,0	2,55	1,25	SE	2	146	2646,1	2,99	1,35
IS	2	7	8,1	0,22	0,04	IS	2	303	341,6	9,01	0,15
NO	2	130	1291,9	2,52	1,02	NO	2	218	2056,5	3,98	1,08
BE fr	3	653	9739,8	24,12	4,10	BE fr	3	26	500,4	1,22	1,27
BE de	3	243	442,1	67,86	0,66	BE de	3	0	0,0	0,00	0,00
BE nl	3	0	0,0	0,00	0,00	BE nl	3	258	3846,0	6,30	2,05
BG	3	1998	17855,1	39,60	3,95	BG	3	386	3393,8	7,71	1,94
EL	3	745	10723,4	12,23	2,35	EL	3	221	3262,8	3,70	1,33
HR	3	1726	9198,1	26,85	3,16	HR	3	246	1309,4	3,82	1,29
IT	3	6504	323483,7	65,60	3,06	IT	3	3920	207915,7	42,30	3,25
CY	3	2518	3223,2	44,16	0,11	CY	3	306	365,7	5,01	0,04
HU	3	2291	36592,4	47,30	3,63	HU	3	90	1630,1	2,11	1,00
MT	3	909	1090,4	27,84	0,11	MT	3	921	1103,3	28,17	0,15
RO	3	1476	42616,7	31,16	3,95	RO	3	135	3832,8	2,81	1,43
SI	3	3792	8493,0	57,43	0,19	SI	3	80	187,1	1,27	0,04
UK-ENG	3	221	20582,5	5,31	2,03	UK-ENG	3	460	50986,2	13,11	2,72
UK-WLS	3	93	957,8	4,05	1,84	UK-WLS	3	357	3010,7	12,73	3,35
UK-NIR	3	59	492,2	2,93	2,20	UK-NIR	3	349	2865,0	17,03	4,51
UK-SCT	3	56	847,0	2,51	1,67	UK-SCT	3	186	2887,8	8,55	3,33
ME	3	3967	4128,8	60,27	0,06	ME	3	592	603,6	8,81	0,04
MK	3	945	3445,2	22,13	0,13	MK	3	607	2468,4	15,62	0,06
RS	3	4789	44731,8	73,36	3,48	RS	3	1301	11747,8	19,27	2,95
TR	3	1138	151151,2	17,42	2,91	TR	3	420	56159,0	6,49	1,83
CZ	2	400	5895,5	13,07	2,99	CZ	2	54	701,6	1,57	0,89
CZ	3	834	9107,6	23,77	3,48	CZ	3	395	5237,1	13,56	2,46
FR	2	119	11697,5	10,85	3,53	FR	2	29	3456,1	3,26	2,35
FR	3	780	94729,5	17,08	2,98	FR	3	440	55192,7	10,13	2,19
IE	2	409	4559,3	12,38	2,69	IE	2	523	5340,4	14,29	3,11
IE	3	228	2699,2	12,81	2,76	IE	3	267	2920,8	13,65	2,89
LU	2	402	421,5	14,86	0,13	LU	2	239	246,0	8,67	0,09
LU	3	257	275,1	12,41	0,13	LU	3	285	297,2	13,41	0,10
NL	2	734	27720,9	23,51	3,89	NL	2	2291	90302,6	76,59	3,52
NL	3	256	10687,9	17,48	4,68	NL	3	1221	49575,3	81,10	5,26
PT	2	615	11491,4	39,09	4,55	PT	2	11	319,8	1,09	0,88
PT	3	2150	33975,5	50,45	3,39	PT	3	30	578,3	0,86	0,63
SK	2	385	3562,5	18,59	2,94	SK	2	60	620,8	3,26	1,20
SK	3	1468	10079,7	45,14	4,44	SK	3	391	2781,5	12,61	3,03
AL	2	736	3642,2	34,27	4,52	AL	2	1186	5767,6	54,26	5,10
AL	3	2045	8935,5	51,79	3,32	AL	3	1834	8181,8	47,42	3,11
BA	2	9	72,2	1,61	1,22	BA	2	74	304,1	6,62	2,35
BA	3	1766	8251,2	34,25	3,60	BA	3	1035	4583,9	19,40	2,76
CH	2	442	6102,8	12,53	2,75	CH	2	1453	19229,2	38,71	3,65
CH	3	702	6371,4	31,18	5,32	CH	3	245	2772,9	13,57	3,88
AT	:	:	:	:	:	AT	:	:	:	:	:

Izvor: Izračuni Eurydicea na temelju OECD-a, baza podataka PISA 2018.

Objašnjenje

Postoci su izračunati na temelju odgovora ravnatelja škola na sljedeće pitanje u upitniku za škole u istraživanju PISA 2018.: „Koliko se često uzimaju u obzir sljedeći čimbenici pri upisu učenika u vašu školu?“ Razmatra se samo odgovor „uvijek“.

Zbog razlika nacionalnih obrazovnih sustava, učenici u dobi od 15 godina mogu biti na nižoj srednjoškolskoj razini (ISCED 2) ili na višoj (ISCED 3). Kada se pojavi samo jedna razina ISCED-a, to znači da je više od 90 % učenika u dobi od 15 godina koji sudjeluju u istraživanju PISA 2018. upisano na navedenu razinu obrazovanja. (Veličina uzorka za drugu razinu ISCED-a obično je premala da bi se pokazali znatni/važni rezultati.) Kada se za obrazovni sustav pojave dvije razine ISCED-a (Češka, Irska, Francuska, Luksemburg, Nizozemska, Portugal, Slovačka, Albanija, Bosna i Hercegovina i Švicarska), to znači da relativno visoki udjeli uzorka učenika u istraživanju PISA 2018. polaze škole na nižoj i višoj srednjoškolskoj razini te je moguće usporediti praksu upisa u školu između dviju razina obrazovanja.

Napomena za pojedinu zemlju

Austrija – Podaci se ne raščlanjuju prema razinama ISCED-a.

Tablica A10: Procjene postotka učenika četvrtih razreda u školama u kojima se postignuće učenika primjenjuje za raspodjelu učenika po razredima iz matematike (postotak i broj odgovora „da“, varijabla ACBG10A, TIMSS 2015.)

	Br.	Ponderirani br.	Procijenjeno %	SP
BE nl	2251	23304,0	36,34	3,70
BG	393	4422,3	7,74	2,24
CZ	85	1374,3	1,51	1,07
DK	95	1652,0	3,83	1,75
DE	230	38216,6	6,30	1,71
IE	348	8072,9	13,67	3,74
ES	2196	126914,6	31,42	3,19
FR	858	115151,2	17,33	3,46
HR	242	2052,7	5,51	1,96
CY	1102	2102,0	29,46	4,38
LT	0	0,0	0,00	0,00
HU	408	5801,5	6,86	2,19
NL	2484	99462,2	88,35	3,79
PL	24	2041,0	0,57	0,57
PT	414	9389,1	10,21	2,89
SI	970	3873,7	23,74	3,98
SK	240	2396,5	4,98	1,57
FI	882	8265,7	14,65	2,84
SE	207	3966,7	4,00	1,68
UK-ENG	1856	254286,5	49,03	3,92
UK-NIR	418	2640,7	14,68	3,63
NO	154	1847,2	3,20	1,82
RS	338	6281,0	10,00	2,44
TR	140	24540,5	2,30	1,07

Izvor: Izračuni Eurydicea na temelju IEA-a, baza podataka TIMSS 2015.

Objašnjenje

Postoci su izračunati na temelju odgovora na sljedeće pitanje u školskom upitniku TIMSS 2015.: „Prema općoj školskoj politici uzimaju li se u obzir postignuća učenika pri raspodjeli učenika <četvrtih razreda> u razrede (npr. odabir smjera, razvrstavanje)?“ (varijabla ACBG10A).

Tablica A11: Procjene postotka učenika u dobi od 15 godina u školama na modalnoj razini ISCED-a koje razvrstavaju učenike prema sposobnosti u različite razrede (PISA 2018.)

	Br.	Ponderirani br.	Procijenjeno %	SP
BE fr	465	7357,1	16,80	3,43
BE de	261	475,4	67,78	0,60
BE nl	2485	33667,1	54,67	3,68
BG	1510	13652,7	32,21	3,20
CZ	1354	16618,2	20,49	2,67
DK	1227	10760,7	23,48	2,55
DE	1141	153389,5	27,18	3,37
EE	1936	3826,2	33,67	1,68
IE	5013	53918,6	92,85	2,16
EL	581	8304,4	9,37	1,89
ES	11537	149174,1	38,42	2,14
FR	745	95626,1	16,91	3,33
HR	2209	12006,1	35,04	3,45
IT	1252	60331,2	13,73	2,30
CY	1698	2135,8	29,11	0,12
LV	829	2643,2	18,99	1,12
LT	2866	10349,5	42,87	1,39
LU	2903	3051,9	64,27	0,07
HU	1426	22553,9	29,66	3,64
MT	2651	3093,2	78,88	0,09
NL	2953	119973,4	68,07	3,69
AT	659	7480,0	10,68	2,12
PL	1911	103712,6	33,01	3,28
PT	593	10463,4	12,19	2,29
RO	2630	73975,1	54,37	4,77
SI	1772	4775,6	32,85	0,15
SK	2023	14229,4	35,70	2,75
FI	1746	17397,7	31,83	3,47
SE	807	13525,4	15,88	2,15
UK-ENG	4092	390356,1	98,69	1,15
UK-WLS	2990	24488,5	100,00	0,00
UK-NIR	1856	15027,2	90,06	4,80
UK-SCT	2176	32908,3	98,76	1,22
AL	3090	12675,9	49,61	2,36
BA	2539	11230,0	47,02	3,78
CH	2817	38335,8	73,41	3,31
IS	369	414,0	10,96	0,11
ME	3355	3482,4	50,84	0,06
MK	2436	8449,7	58,27	0,13
NO	713	6789,4	13,12	2,32
RS	2538	23630,4	38,75	3,49
TR	3638	472555,8	54,53	3,69

Objašnjenje

Postoji su izračunati na temelju varijable SC042Q01TA (politika škole za <nacionalni modalni razred za učenike u dobi od 15 godina>: Učenici su razvrstani prema sposobnosti u različite razrede) prema upitniku za ravnatelje. Spojeni su odgovori „za sve predmete“ i „za pojedine predmete“.

Ciljana populacija istraživanja PISA je populacija koja se temelji na dobi, a ne na razredu. To znači da se, ovisno o njihovim strukturnim obilježjima, obrazovni sustavi mogu razlikovati prema tome kako se učenici u dobi od 15 godina raspoređuju po različitim školama, smjerovima ili razredima. Kako bi se osigurala bolja usporedivost obrazovnih sustava, u istraživanju PISA 2018. procjena indeksa segregacije (ili uključivosti) ograničena je na škole s „modalnom razinom ISCED-a“ za učenike u dobi od 15 godina. U praksi je modalna razina ISCED-a razina na kojoj je upisana većina učenika iz uzorka. Modalna razina ISCED-a može biti niža srednjoškolska (razina ISCED 2) ili viša srednjoškolska (razina ISCED 3) ili oboje (kao u Češkoj, Irskoj, Luksemburgu, Slovačkoj i Albaniji). U nekoliko zemalja niže i više srednjoškolsko obrazovanje provodi se u istoj školi. Budući da je ograničenje uvedeno na razini škole, u analizu su uključeni i pojedini učenici s razine ISCED-a koji nisu modalni u zemlji (OECD, 2019b, str. 247). Kako za Austriju nisu dostupne razine ISCED-a, za izračun indeksa obrazovne i socijalne uključivosti upotrijebljen je dijeli uzorak. Vidi tablicu II.C.1 u OECD-u (2019b, str. 365. – 366.) za popis modalnih razina ISCED-a prema zemljama.

Izvor: Izračuni Eurydicea na temelju OECD-a, baza podataka PISA 2018.

Tablica A12: Postotak učenika u dobi od 15 godina koji su najmanje jednom ponovili razred (PISA 2018.)

	Br.	Ponderirani br.	Procijenjeno %	SP
BE fr	1224	19406	41,08	0,94
BE de	99	198	28,39	1,34
BE nl	1028	14766	23,17	0,98
BG	219	2080	4,49	0,51
CZ	242	3968	4,59	0,55
DK	281	1743	3,17	0,24
DE	890	122482	19,63	0,91
EE	136	326	2,90	0,29
IE	345	3633	6,15	0,41
EL	170	3805	4,02	0,45
ES	8911	117928	28,71	0,55
FR	1108	123724	16,56	0,63
HR	100	537	1,53	0,18
IT	1542	67399	13,21	0,51
CY	166	295	3,94	0,40
LV	183	577	3,69	0,32
LT	134	489	2,03	0,22
LU	1655	1743	32,21	0,60
HU	329	7327	8,50	0,41
MT	166	209	5,47	0,38
NL	690	27723	17,31	0,67
AT	889	10495	14,39	0,65
PL	117	10305	3,26	0,34
PT	1362	24791	26,64	1,24
RO	164	6566	4,46	0,69
SI	110	603	3,60	0,48
SK	297	2353	5,53	0,48
FI	176	1826	3,33	0,22
SE	185	3178	3,48	0,31
UK-ENG	118	11991	2,46	0,29
UK-WLS	95	775	3,16	0,36
UK-NIR	58	439	2,32	0,33
UK-SCT	87	1277	2,90	0,40
AL	190	898	3,27	0,32
BA	116	530	1,88	0,21
CH	966	12376	17,57	0,84
IS	30	34	0,91	0,17
ME	95	109	1,56	0,16
MK	181	533	3,16	0,24
NO	(-)	(-)	(-)	(-)
RS	76	867	1,42	0,20
TR	497	64900	7,38	0,47

Izvor: Izračuni Eurydicea na temelju OECD-a, baza podataka PISA 2018.

Objašnjenje

Postoci su ovdje izračunati na temelju varijable REPEAT u istraživanju PISA 2018. („Ponavljanje razreda“) i temelje se na odgovorima učenika.

Tablica A13: Procjene postotka učenika u dobi od 15 godina koji pohađaju školu koja nudi dodatne sate jezika nastave tijekom nastave prema socioekonomskom statusu i razini postignuća (PISA 2018.)

	Svi učenici				Učenici s niskim socioekonomskim statusom (P25)				Učenici sa slabim postignućima (P10)			
	Br.	Ponderirani br.	Procijenjeno %	SP	Br.	Ponderirani br.	Procijenjeno %	SP	Br.	Ponderirani br.	Procijenjeno %	SP
BE fr	1109	17226	38,54	5,50	276	4296	39,44	6,60	122	1788	39,91	8,13
BE de	157	286	49,70	0,84	40	77	54,01	4,90	18	38	65,04	8,63
BE nl	1950	26420	41,62	4,09	474	6683	42,67	4,84	200	2808	44,20	8,19
BG	3075	28100	61,88	3,55	844	8054	73,45	4,03	349	3332	73,32	4,72
CZ	2539	33806	39,42	2,99	617	8826	47,12	3,90	135	2516	48,75	7,44
DK	2070	17734	38,90	3,84	614	4411	39,53	4,11	257	1789	39,18	4,89
DE	2994	389042	64,07	3,43	629	82127	63,42	3,95	272	36802	60,56	6,42
EE	1641	3509	30,88	1,74	436	940	33,75	2,97	182	377	33,17	3,56
IE	910	10091	17,21	3,02	263	2859	19,71	3,87	123	1328	22,63	4,88
EL	593	8570	9,56	2,30	137	1897	8,50	2,54	54	711	7,92	3,25
ES	9333	103271	25,51	2,16	1747	22507	22,65	2,45	:	:	:	:
FR	1505	189232	32,59	3,96	437	53545	37,39	4,88	223	26111	44,94	7,26
HR	5251	28130	80,01	2,87	1393	7364	84,14	3,08	593	3076	87,40	3,36
IT	8019	352589	70,66	2,75	1890	91990	75,36	2,77	666	36053	72,18	4,74
CY	2385	3177	43,31	0,14	573	740	41,02	1,21	269	335	45,65	2,23
LV	2514	7371	48,59	2,00	578	1592	42,88	2,38	250	694	45,71	4,22
LT	4918	17661	72,23	1,96	1066	3856	64,75	3,32	473	1593	65,08	4,19
LU	3206	3358	66,04	0,11	861	905	73,55	1,01	337	355	74,16	1,92
HU	2652	42678	54,91	4,30	562	9396	48,71	5,49	216	3556	45,68	6,80
MT	414	486	12,40	0,09	94	112	11,66	0,99	14	16	3,99	1,49
NL	2107	83233	47,19	4,03	584	22073	51,09	4,77	261	9177	52,00	7,87
AT	2968	34116	46,09	2,99	708	8451	46,59	3,61	248	3337	45,05	5,54
PL	4052	225840	71,89	2,96	917	51881	66,82	3,61	383	22106	70,30	3,77
PT	4590	72859	84,28	2,49	1055	17054	83,33	3,62	481	6631	76,61	5,50
RO	4044	113402	82,28	3,48	1066	29234	85,10	3,58	427	11754	85,21	3,99
SI	2986	8375	55,91	0,19	857	2026	54,57	1,33	438	815	54,38	2,12
SK	3329	25134	59,40	2,82	813	6373	44,80	6,01	119	878	36,55	7,84
FI	2137	20799	37,28	3,67	493	4811	35,07	4,01	200	1954	34,98	4,19
SE	3234	54696	62,85	3,68	832	14242	67,43	3,39	365	6202	71,20	4,92
UK-ENG	1936	191258	48,74	4,68	546	52683	58,24	5,01	231	22657	57,66	6,21
UK-WLS	1859	14903	61,70	4,48	495	3960	72,25	4,58	170	1407	58,16	6,39
UK-NIR	1273	10426	63,32	6,40	316	2580	65,42	6,95	136	1113	67,31	8,55
UK-SCT	1189	18003	52,66	5,41	284	4285	52,34	6,26	127	1908	55,67	7,07
AL	4318	19084	68,54	2,83	908	4383	51,79	5,67	215	956	52,39	6,50
BA	3299	14565	60,45	4,03	841	3675	61,83	4,82	332	1413	58,59	6,05
CH	2638	35908	67,52	4,16	684	9177	70,56	5,05	246	3596	67,52	6,51
IS	1191	1410	36,80	0,23	280	330	35,18	1,48	101	122	31,74	3,01
ME	6215	6447	94,12	0,03	1548	1603	94,30	0,53	626	655	95,60	0,90
MK	4534	13731	85,44	0,09	1142	3397	86,20	1,01	472	1350	83,91	2,13
NO	734	7229	13,33	2,15	165	1546	11,82	2,18	80	735	13,54	2,96
RS	4393	40921	67,11	3,18	1023	9314	62,00	3,81	398	3747	61,40	5,26
TR	3767	487282	55,35	3,90	1048	130291	59,46	4,73	341	39825	45,21	7,97

Izvor: Izračuni Eurydicea na temelju OECD-a, baza podataka PISA 2018.

Objašnjenje

Podaci su dobiveni iz varijable istraživanja PISA 2018. SC152Q01HA „Nudi li vaša škola dodatne sate <jezika ispitivanja>?” i temelje se na odgovorima ravnatelja škola. Analiza je bila ograničena na škole s „modalnom razinom ISCED-a” za učenike u dobi od 15 godina. Kategorija „Svi učenici” odnosi se na ukupan postotak učenika koji pohađaju školu u kojoj se nude dodatni sati jezika. Kategorija „Učenici s niskim socioekonomskim statusom” odnosi se na postotak učenika iz obitelji niskoga socioekonomskog statusa (u 25. postotniku socioekonomskog statusa) koji pohađaju takve škole. Kategorija „Učenici sa slabim postignućima” odnosi se na postotak učenika u 10. postotniku postignuća učenika koji pohađaju takve škole. Postotnici uspjeha učenika izračunati su s pomoću svih pet prihvatljivih vrijednosti za čitanje, što rezultira s pet br. i ponderiranim br. Ovđe se iskazuju srednje br. i ponderirane br. u vrijednosti.

Tablica A14: Procjene postotka učenika u dobi od 15 godina raspoređenih prema svrsi dodatnih sati jezika nastave, ako postoje (PISA 2018.)

	Samo dodatna nastava				Samo dopunska nastava				Dodatna i dopunska nastava				Nema diferencijacije			
	Br.	pon. br.	%	SP	Br.	pon. br.	%	SP	Br.	pon. br.	%	SP	Br.	pon. br.	%	SP
BE fr	32	426	2,53	2,49	664	10306	61,22	7,34	356	5702	33,87	6,97	26	401	2,38	2,39
BE de	0	0	0	0	134	252	87,86	0,92	23	35	12,14	0,92	0	0	0	0
BE nl	0	0	0	0	1214	16132	61,06	6,63	505	7423	28,09	6,19	231	2866	10,85	4,19
BG	0	0	0	0	861	7896	28,10	4,07	1508	13738	48,89	4,47	706	6466	23,01	4,40
CZ	60	883	2,61	1,29	998	11342	33,55	5,09	1153	16886	49,95	5,23	328	4695	13,89	3,81
DK	0	0	0	0	1088	10149	57,14	5,67	751	6330	35,63	5,62	233	1285	7,23	2,61
DE	0	0	0	0	1778	229222	58,92	4,38	1122	147291	37,86	4,71	94	12528	3,22	1,47
EE	65	131	3,73	1,30	218	426	12,15	2,74	962	2063	58,78	3,47	396	889	25,34	3,30
IE	74	929	9,21	5,94	404	4449	44,09	8,63	432	4713	46,70	9,58	0	0	0	0
EL	0	0	0,00		140	1993	22,04	8,92	317	4884	54,00	11,67	169	2167	23,96	9,72
ES	481	3038	2,96	1,14	4721	56670	55,25	4,45	2657	26788	26,11	3,50	1398	16084	15,68	3,52
FR	0	0	0	0	652	80718	42,66	6,44	781	99095	52,37	6,42	72	9419	4,98	2,99
HR	812	4324	15,48	3,08	334	1661	5,94	2,11	3447	18772	67,18	3,61	619	3184	11,40	2,79
IT	248	11029	3,13	1,39	986	37073	10,51	2,25	5523	243641	69,10	4,12	1262	60846	17,26	3,14
CY	58	62	1,95	0,01	1235	1698	53,45	0,18	1092	1417	44,60	0,18	0	0	0	0
LV	208	657	8,98	1,32	110	320	4,37	1,62	1951	5484	74,95	2,33	221	856	11,70	1,56
LT	50	113	0,64	0,44	517	1646	9,32	1,32	4177	15430	87,37	1,38	174	471	2,67	0,15
LU	0	0	0	0	2398	2513	75,67	0,13	569	596	17,93	0,11	204	212	6,39	0,08
HU	376	5630	13,19	3,49	148	2705	6,34	1,99	2029	32599	76,38	4,35	99	1743	4,08	2,10
MT	39	47	9,71	0,22	156	186	38,28	0,42	79	90	18,45	0,20	140	163	33,56	0,31
NL	66	3594	4,32	3,12	1107	43823	52,65	6,18	790	30551	36,71	5,54	144	5265	6,33	2,75
AT	35	206	0,61	0,58	1938	22636	67,13	5,35	685	7738	22,95	4,50	279	3140	9,31	3,05
PL	136	8928	3,95	1,63	500	27448	12,15	2,47	3195	177691	78,68	3,43	221	11772	5,21	1,75
PT	103	1969	2,72	1,87	619	9308	12,85	2,57	3440	53495	73,82	3,80	412	7690	10,61	2,42
RO	330	9139	8,13	2,76	201	6072	5,40	2,26	3437	96305	85,63	3,66	38	951	0,85	0,84
SI	216	277	3,31	0,04	996	2590	30,92	0,19	1578	4860	58,02	0,22	196	648	7,74	0,16
SK	626	4585	18,31	2,97	396	3208	12,81	2,38	2019	15145	60,49	3,21	273	2100	8,39	2,25
FI	301	3027	14,93	3,95	550	5286	26,07	4,99	747	7131	35,17	6,18	481	4831	23,83	5,10
SE	0	0	0	0	1240	20565	38,06	3,75	919	15234	28,20	3,96	1044	18231	33,74	4,54
UK-ENG	0	0	0	0	463	44732	24,00	5,79	1289	125909	67,55	6,03	152	15739	8,44	3,83
UK-WLS	0	0	0	0	271	1988	13,34	4,33	1421	11392	76,44	5,63	167	1522	10,21	3,86
UK-NIR	24	318	3,16	3,04	607	5262	52,30	6,43	570	4182	41,57	6,20	35	299	2,97	2,20
UK-SCT	0	0	0	0	149	2040	11,53	4,04	669	10138	57,27	7,48	351	5524	31,21	7,71
AL	760	3408	17,86	2,66	0	0	0	0	1487	6955	36,44	4,39	2071	8721	45,70	3,91
BA	488	2101	14,43	3,60	212	872	5,99	2,64	2404	10756	73,85	4,51	195	835	5,74	2,08
CH	42	319	0,88	0,80	1829	24937	68,90	5,07	678	9904	27,36	5,08	118	1032	2,85	1,30
IS	0	0	0	0	314	388	27,48	0,40	475	549	38,95	0,40	402	473	33,56	0,38
ME	451	477	7,39	0,02	0	0	0	0	5764	5971	92,61	0,02	0	0	0	0
MK	136	317	2,32	0,00	615	1516	11,09	0,05	3119	9745	71,28	0,07	634	2093	15,31	0,05
NO	0	0	0	0	505	5015	70,96	10,06	84	704	9,96	5,77	129	1349	19,08	8,19
RS	116	1120	2,74	1,61	151	1865	4,56	2,20	3742	34389	84,04	3,54	384	3547	8,67	2,68
TR	119	15628	3,21	1,81	198	25639	5,26	5,26	3450	446015	91,53	91,53	0	0	0	0

Izvor: Izračuni Eurydicea na temelju OECD-a, baza podataka PISA 2018.

Objašnjenje

„Pon. br.“ označava „ponderirani broj opažanja“. Podaci su dobiveni iz varijable istraživanja PISA 2018. SC160Q01WA „Koja je svrha tih dodatnih sati <jezika ispitivanja>?“ i temelje se na odgovorima ravnatelja škola. Postoji se odnos samo na učenike koji pohađaju škole na modalnoj razini ISCED-a u kojima se održavaju dodatni sati jezika nastave i stoga ih je potrebno tumačiti zajedno s podacima uz tablicu A13.

3. DIO

Tablica A15: Odnosi između kompozitnih indeksa pravičnosti i njihovih ulaznih varijabli**1. pokazatelj, pravičnost kao uključivost (31 slučaj):**

Razlike u postignućima (razlike u rezultatima između učenika sa slabim (P10) i visokim (P90) postignućima) u osnovnoškolskom obrazovanju

Izvori ulaznih varijabli		Standardizirani koeficijenti regresije 1. pokazatelja	br.
PIRLS 2011.		0,850	25
PIRLS 2016.		0,859	25
TIMSS 2011. 4. razred matematika		0,966	25
TIMSS 2015. 4. razred matematika		0,997	25

2. pokazatelj, pravičnost kao uključivost (42 slučaja):

Razlike u postignućima (razlike u rezultatima između učenika sa slabim (P10) i visokim (P90) postignućima) u srednjoškolskom obrazovanju

Izvori ulaznih varijabli	Standardizirani koeficijenti regresije 2. pokazatelja	br.
PISA 2015. čitanje	0,896	40
PISA 2015. matematika	0,941	40
PISA 2018. čitanje	0,734	41
PISA 2018. matematika	0,890	42

3. pokazatelj, pravičnost kao pravdnost (42 slučaja):

Učinak socioekonomskog položaja na postignuća (povezanost između broja knjiga u kućanstvu i postignuća učenika) na svim razinama.

Izvori ulaznih varijabli	Standardizirani koeficijenti regresije 3. pokazatelja	br.
PIRLS 2011.	0,825	25
PIRLS 2016.	0,780	25
TIMSS 2011. 4. razred matematika	0,883	25
TIMSS 2015. 4. razred matematika	0,881	25
TIMSS 2011. 8. razred matematika	0,850	11
TIMSS 2015. 8. razred matematika	0,874	10
PISA 2015. čitanje	0,940	39
PISA 2015. matematika	0,942	39
PISA 2018. čitanje	0,947	41
PISA 2018. matematika	0,927	42

Izvor: Izračuni Eurydicea

Objašnjenje

Pokazatelji pravičnosti iz različitih istraživanja (i njihovih različitih predmetnih područja) spojeni su u okviru potvrđne faktorske analize. Potvrđna faktorska analiza statistička je metoda koja nam omogućava proučavanje odnosa između pojedinih varijabli i njihovo spajanje na način koji rezultira oblikovanjem teorijski utvrđenih latentnih varijabli. Potvrđnom faktorskom analizom ispituje se je li moguće spojiti te ulazne varijable provjerom koliko dobro dobiveni kompozitni rezultat objašnjava svaku od njih. Tablica prikazuje procijenjene koeficijente regresije koji pokazuju koliko dobro kompozitni indeksi predviđaju ulazne varijable. Standardizirani koeficijenti regresije prikazani u tablici mogu se tumačiti kao povezanost između kompozitnog indeksa i svake ulazne varijable.

Tablica A16: Procjene varijanci među školama i unutar škola obrazovnih postignuća i srodnih unutarklasnih povezanosti u istraživanjima PIRLS 2016. i TIMSS 2015.

	PIRLS 2016.			TIMSS 2015.		
	Varijanca među školama	Varijanca unutar škola	Unutarklasna povezanost	Varijanca među školama	Varijanca unutar škola	Unutarklasna povezanost
BE fr	1005,58	3669,96	0,215	:	:	:
BE nl	616,17	3064,12	0,167	847,26	2868,20	0,228
BG	2932,94	4353,41	0,403	2643,97	4392,20	0,376
CZ	836,22	3840,65	0,179	773,23	4180,35	0,156
DK	557,79	3938,50	0,124	1166,85	4498,27	0,206
DE	1764,55	4014,91	0,305	814,81	3500,33	0,189
IE	815,38	4562,17	0,152	702,49	4657,96	0,131
ES	661,91	3399,37	0,163	996,64	3742,38	0,210
FR	770,54	3904,92	0,165	1322,75	4273,35	0,236
HR	:	:	:	638,18	3868,58	0,142
IT	594,59	3502,36	0,145	801,82	4241,49	0,159
CY	:	:	:	639,24	5842,47	0,099
LV	558,67	3252,46	0,147	:	:	:
LT	1261,09	3436,96	0,268	1228,70	3786,78	0,245
HU	1622,33	3809,87	0,299	2503,92	5401,79	0,317
MT	953,25	6964,25	0,120	:	:	:
NL	477,70	3128,13	0,132	337,58	2777,57	0,108
AT	847,85	3469,07	0,196	:	:	:
PL	662,56	4595,91	0,126	736,01	4502,84	0,140
PT	646,23	3570,15	0,153	1024,75	4194,01	0,196
SI	257,60	4869,57	0,050	335,12	4427,81	0,070
SK	1998,97	4281,66	0,318	2005,26	4498,05	0,308
FI	478,99	3872,98	0,110	301,19	4177,01	0,067
SE	802,04	3725,92	0,177	1065,47	3693,94	0,224
UK-ENG	765,41	5354,67	0,125	1876,96	5266,52	0,263
UK-NIR	808,79	5629,41	0,126	1095,75	6176,08	0,151
NO	474,16	3759,71	0,112	488,00	4287,78	0,102
RS	:	:	:	1199,08	6233,41	0,161
TR	:	:	:	3476,44	5603,23	0,383

Izvor: Izračuni Eurydicea na temelju IEA-a, baza podataka PIRLS 2016. i TIMSS 2015.

Objašnjenje

Unutarklasna povezanost je razlika u uspjehu učenika među školama, podijeljena sa zbrojem razlike u uspjehu učenika među školama i razlike u uspjehu učenika unutar škola.

Nacrt uzorkovanja istraživanja PIRLS i TIMSS (pri čemu se u većini zemalja sudionici odabire samo jedan razred četvrtih razreda po školi) ne omogućava razlikovanje varijance među školama od varijance među razredima unutar škola. To može biti problem ako su razlike među razredima unutar škola velike, no ako su razredi unutar škola slični u njihovim prosječnim rezultatima, onda rezultati nisu iskrivljeni. I dalje je, međutim, moguće utvrditi koliki je postotak razlike između postignuća učenika između pojedinih razreda škola i unutar razreda u svakoj školi.

Tablica A17: Procjene varijanci među školama i unutar škola obrazovnih postignuća (čitalačka pismenost i matematika) i socioekonomskog položaja na modalnoj razini ISCED-a i srodnih unutarklasnih povezanosti u istraživanju PIRLS 2016.

	PISA 2018. čitalačka pismenost			PISA 2018. matematika			PISA 2018. socioekonomske razlike		
	Varijanca među školama	Varijanca unutar škola	Unutarklasna povezanost	Varijanca među školama	Varijanca unutar škola	Unutarklasna povezanost	Varijanca među školama	Varijanca unutar škola	Unutarklasna povezanost
BE fr	3340,52	5882,56	0,362	3074,47	5114,59	0,375	0,218	0,658	0,249
BE de	1555,67	6449,98	0,194	1286,60	4667,45	0,216	0,058	0,654	0,081
BE nl	4326,58	5875,89	0,424	3602,06	4996,86	0,419	0,175	0,622	0,219
BG	5264,82	4878,09	0,519	4286,17	5468,15	0,439	0,417	0,647	0,392
CZ	5167,11	4996,40	0,508	4338,62	4953,08	0,467	0,248	0,554	0,309
DK	1255,43	7264,04	0,147	1024,79	5840,03	0,149	0,097	0,500	0,163
DE	5899,31	5893,17	0,500	4546,15	4857,36	0,483	0,301	0,812	0,270
EE	1832,38	6861,08	0,211	1352,62	5300,39	0,203	0,158	0,509	0,238
IE	1155,74	7164,20	0,139	886,17	5254,28	0,144	0,132	0,622	0,175
EL	2895,44	6300,39	0,315	2028,60	5419,32	0,272	0,188	0,626	0,231
ES	-	-	-	1000,55	6743,36	0,129	0,254	0,818	0,237
FR	3515,80	5791,71	0,378	2913,84	4535,76	0,391	0,188	0,551	0,254
HR	3082,18	4821,78	0,390	2719,01	4912,53	0,356	0,112	0,492	0,186
IT	3699,87	5233,49	0,414	3431,17	4737,81	0,420	0,162	0,639	0,202
CY	2648,39	7481,78	0,261	2586,23	6985,46	0,270	0,150	0,704	0,176
LV	1822,35	6095,49	0,230	1435,92	4999,92	0,223	0,180	0,527	0,255
LT	3569,61	5567,64	0,391	2964,09	5456,39	0,352	0,227	0,543	0,295
LU	3365,12	8275,35	0,289	2863,93	6447,37	0,308	0,363	0,939	0,279
HU	4793,92	4221,30	0,532	3723,09	3656,14	0,505	0,312	0,506	0,381
MT	2916,19	9536,72	0,234	2086,93	8083,35	0,205	0,184	0,742	0,199
NL	5950,26	5059,96	0,540	5109,16	3564,79	0,589	0,164	0,595	0,216
AT	5016,60	5323,69	0,485	4670,19	4746,94	0,496	0,207	0,591	0,260
PL	1843,62	7695,46	0,193	1670,23	6562,77	0,203	0,167	0,558	0,231
PT	1643,30	6844,87	0,194	1592,96	6857,23	0,189	0,270	1,015	0,210
RO	3817,07	5065,69	0,430	3511,83	5146,07	0,406	0,266	0,616	0,301
SI	4203,77	4707,45	0,472	3644,38	3850,62	0,486	0,147	0,470	0,238
SK	4468,28	5454,87	0,450	3883,08	5594,28	0,410	0,349	0,529	0,397
FI	841,41	9181,59	0,084	552,15	6386,76	0,080	0,084	0,551	0,132
SE	1767,58	9604,80	0,155	1444,34	6876,96	0,174	0,118	0,684	0,147
UK-	1687,57	8213,60	0,170	1851,67	6894,10	0,212	0,198	0,640	0,237
UK-	1373,02	7902,35	0,148	883,09	5831,31	0,132	0,109	0,627	0,149
UK-NIR	3158,46	6339,43	0,333	2671,67	4571,02	0,369	0,121	0,628	0,162
UK-SCT	721,97	8384,84	0,079	681,58	8132,05	0,077	0,097	0,640	0,132
AL	1719,70	4543,55	0,275	1336,59	5433,51	0,197	0,351	0,632	0,357
BA	1947,20	4434,50	0,305	1849,27	4989,35	0,270	0,113	0,568	0,166
CH	3359,62	7026,27	0,323	2693,32	5957,77	0,311	0,166	0,719	0,188
IS	691,18	10002	0,065	608,94	7679,31	0,073	0,080	0,581	0,122
ME	2279,66	5061,68	0,311	1809,37	5098,42	0,262	0,105	0,657	0,138
MK	3073,79	5370,18	0,364	2919,85	5890,35	0,331	0,165	0,638	0,206
NO	1056,88	10090	0,095	825,29	7503,45	0,099	0,059	0,615	0,088
RS	3784,89	5526,06	0,406	3409,01	5880,94	0,367	0,159	0,521	0,234
TR	4327,72	3415,89	0,559	4247,15	3380,57	0,557	0,476	0,928	0,339

Izvor: Izračuni Eurydicea na temelju OECD-a, baza podataka PISA 2018.

Objašnjenje

Unutarklasna povezanost za obrazovno postignuće je razlika u uspjehu učenika među školama, podijeljena sa zbrojem razlike u uspjehu učenika među školama i razlike u uspjehu učenika unutar škola.

Unutarklasna povezanost za socioekonomski položaj je razlika u socioekonomskom statusu učenika među školama, podijeljena sa zbrojem razlike u socioekonomskom statusu učenika među školama i razlike u socioekonomskom statusu učenika unutar škola.

Socioekonomski status mjeri se indeksom ekonomskog, kulturnog i socijalnog statusa (ESCS) koji izračunava OECD.

Procjene varijance unutar škole i među školama izračunate su primjenom jedne prihvatljive vrijednosti, i to samo u vrijednosti učenika. Stoga se u pojedinim slučajevima mogu pojaviti određene razlike između tih procjena i onih OECD-a.

Ciljana populacija istraživanja PISA je populacija koja se temelji na dobi, a ne na razredu. To znači da se, ovisno o njihovim strukturnim obilježjima, obrazovni sustavi mogu razlikovati prema tome kako se učenici u dobi od 15 godina raspoređuju po različitim školama, smjerovima ili razredima. Kako bi se osigurala bolja usporedivost obrazovnih sustava, u istraživanju PISA 2018. procjena indeksa segregacije (ili uključivosti) ograničena je na škole s „modalnom razinom ISCED-a” za učenike u dobi od 15 godina. U praksi je modalna razina ISCED-a razina na kojoj je upisana većina učenika iz uzorka. Modalna razina ISCED-a može biti niža srednjoškolska (razina ISCED 2) ili viša srednjoškolska (razina ISCED 3) ili oboje (kao u Češkoj, Irskoj, Luksemburgu, Slovačkoj i Albaniji). U nekoliko zemalja niže i više srednjoškolsko obrazovanje provodi se u istoj školi. Budući da je ograničenje uvedeno na razini škole, u analizu su uključeni i pojedini učenici s razine ISCED koji nisu modalni u zemlji (OECD, 2019b, str. 247). S obzirom na to da za Austriju nisu dostupne razine ISCED-a, za izračun indeksa obrazovne i socijalne uključivosti upotrijebljen je cijeli uzorak. Vidi tablicu II.C.1 u OECD-u (2019b, str. 365. – 366.) za popis modalnih razina ISCED-a prema zemljama.

Nacrtr uzorkovanja istraživanja PISA omogućava različite definicije „škole” u obrazovnim sustavima. Prema OECD-u (2019a, str. 161), u pojedinim su zemljama umjesto škola uzorkovane podjedinice unutar škola, što može utjecati na procjenu varijance između škola i posljedično na unutarklasnu povezanost. U Austriji, Češkoj, Njemačkoj, Mađarskoj, Rumunjskoj i Sloveniji škole su više od jednoga obrazovnog programa podijeljene su u jedinice koje provode te programe. U Nizozemskoj su lokacije navedene kao uzorkovane jedinice. U flamanskoj zajednici u Belgiji svaki je kampus (ili dio) škole sviše kampusa uzorkovan zasebno, a veća administrativna jedinica škole sviše kampusa uzorkovana je kao cjelina u francuskoj zajednici u Belgiji.

Tablica A18: Odnosi između kompozitnih indeksa obrazovne segregacije i njihovih ulaznih varijabli

4. pokazatelj (30 slučajeva): Obrazovna segregacija (unutarklasna povezanost) u osnovnoškolskom obrazovanju

Izvori ulaznih varijabli	Standardizirani koeficijenti regresije 4. pokazatelja	br.
PIRLS 2011.	0,962	25
PIRLS 2016.	0,864	25
TIMSS 2011 4. razred matematika	0,901	25
TIMSS 2015 4. razred matematika	0,919	25

5. pokazatelj (42 slučajeva): Obrazovna segregacija (unutarklasna povezanost) u srednjoškolskom obrazovanju na modalnoj razini ISCED-a

Izvori ulaznih varijabli	Standardizirani koeficijenti regresije 5. pokazatelja	br.
PISA 2015. čitanje	0,931	40
PISA 2015. matematika	0,944	40
PISA 2018. čitanje	0,990	41
PISA 2018. matematika	0,986	42

Izvor: Izračuni Eurydicea

Objašnjenje

Obrazovna segregacija mjeri se unutarklasnom povezanošću (ρ) što je, pak, razlika u uspjehu učenika među školama, podijeljena sa zbrojem razlike u uspjehu učenika među školama i razlike u uspjehu učenika unutar škola (vidi OECD, 2019b, str. 346).

Pokazatelji obrazovne segregacije iz različitih istraživanja (i njihovih različitih predmetnih područja) spojeni su u okviru potvrđne faktorske analize. Potvrđna faktorska analiza je statistička metoda koja nam omogućava proučavanje odnosa između pojedinih varijabli i njihovo spajanje na način koji rezultira oblikovanjem teorijski utvrđenih latentnih varijabli. Potvrđna faktorska analiza provjerava je li moguće spojiti te ulazne varijable provjerom koliko dobro dobiveni kompozitni rezultat objašnjava svaku od njih. Tablica prikazuje procijenjene koeficijente regresije koji pokazuju koliko dobro kompozitni indeksi predviđaju ulazne varijable. Standardizirani koeficijenti regresije prikazani u tablici mogu se tumačiti kao povezanost između kompozitnog indeksa i svake ulazne varijable.

Tablica A19: Kompozitni pokazatelji obrazovne segregacije, ukljućivosti i pravednosti

	Obrazovna segregacija osnovnoškolsko obrazovanje	Obrazovna segregacija srednjoškolsko obrazovanje	Razlike u postignućima u osnovnoškolskom obrazovanju	Razlike u postignućima u srednjoškolskom obrazovanju	Učinak socioekonomskog položaja na postignuće
BE fr	0,424	0,417	-0,431	0,595	1,270
BE de	:	-0,724	:	-1,196	-0,879
BE nl	-0,083	0,855	-1,356	1,421	0,223
BG	2,477	1,258	0,807	1,460	0,149
CZ	-0,308	1,286	-0,472	0,376	0,933
DK	-0,490	-1,100	0,000	-1,276	-0,206
DE	0,536	1,279	-0,894	0,397	1,027
EE	:	-0,718	:	-1,260	-0,599
IE	-0,561	-1,162	-0,170	-1,513	0,859
EL	:	-0,075	:	0,173	-0,692
ES	0,016	-1,203	-0,481	-0,750	0,205
FR	-0,068	0,561	0,083	1,189	1,270
HR	-0,955	0,493	-0,868	-0,501	-0,673
IT	0,016	0,732	-0,339	0,352	-0,543
CY	-1,095	-0,280	0,675	0,624	-1,533
LV	-0,364	-0,608	-0,880	-1,573	-1,346
LT	0,325	0,404	-0,300	-0,232	-0,356
LU	:	-0,027	:	1,185	1,718
HU	1,451	1,491	1,227	0,470	2,559
MT	0,480	-0,424	0,959	2,793	-0,879
NL	-0,926	1,805	-1,825	0,559	0,055
AT	-0,617	1,286	-0,947	0,765	1,101
PL	-0,758	-0,854	-0,273	-0,394	0,205
PT	0,185	-0,827	-0,268	0,637	0,149
RO	2,210	0,814	2,588	-0,067	0,634
SI	-1,559	1,231	-0,602	-0,276	0,055
SK	0,846	0,889	0,396	1,060	1,475
FI	-1,306	-1,538	-0,771	-0,933	-0,692
SE	-0,223	-1,012	-0,594	0,346	0,335
UK-ENG	0,086	-0,772	0,924	0,494	0,746
UK-WLS	:	-1,196	:	-1,469	-0,113
UK-NIR	-0,659	0,253	1,067	-1,170	0,896
UK-SCT	:	-1,559	:	-0,420	-0,057
AL	:	-0,471	:	-0,804	-1,234
BA	:	-0,089	:	-1,707	-1,738
CH	:	0,076	:	0,745	1,027
IS	:	-1,702	:	0,488	-0,935
ME	:	-0,136	:	-0,643	-1,253
MK	:	0,534	:	0,487	-1,776
NO	-0,983	-1,483	-0,494	-0,099	-0,673
RS	-0,097	0,609	1,169	0,797	-0,748
TR	1,999	1,689	2,070	-1,131	0,036

Izvor: Izračuni Eurydicea na temelju baza podataka istraživanja PIRLS 2011., TIMSS 2011., 2015., PISA 2015., 2018. Baze podataka dostupne su online:

PIRLS 2011: <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/international-database.html>

PIRLS 2016.: <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-database/index.html>

TIMSS 2011: <https://timssandpirls.bc.edu/timss2011/international-database.html>

TIMSS 2015: <https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-database/>

PISA 2015: <https://www.oecd.org/pisa/data/2015database/>

PISA 2018: <https://www.oecd.org/pisa/data/2018database/>

Tablica A20: Kompozitni pokazatelj autonomije škola 2018./2019. godine (slike III.2.14. i III.2.15.)

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT
Kompozitni rezultat autonomije škola	-0,09	-0,69	0,42	0,72	0,42	-0,61	-0,62	1,26	0,96	-1,08	-0,09	-0,99	-0,12	-0,24	-1,16	0,83	0,61	-0,61	0,07	-1,17	1,45	-0,91
	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK- ENG	UK- WLS	UK- NIR	UK- SCT		AL	BA	CH	IS	ME	MK	NO	RS	TR	
Kompozitni rezultat autonomije škola	0,42	-0,09	-0,30	-0,24	0,07	0,33	-0,54	0,76	0,76	0,76	0,83		-0,03	-0,47	0,07	2,67	0,42	-0,99	-0,03	-0,54	-2,08	

Izvor: Izračuni Eurydicea

Tablica A21: Razine javnog financiranja po učeniku 2016. godine, ISCED 1 (slika III.2.17.)

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT
Standard kupovne moći	7560	7560	7560	3126	3555	:	6355	4561	6077	4022	4718	5312	:	5591	7812	4607	4298	12322	3725	5029	6226	8824
	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE		UK- ENG	UK- WLS	UK- NIR	UK- SCT		AL	BA	CH	IS	ME	MK	NO	RS	TR
Standard kupovne moći	4658	5080	1359	5698	4679	6843	8248		7328	7328	7328	7328		:	:	1158	18455	:	:	9180	:	2473

Izvor: Eurostat [educ_uoe_fine09] (posljednji put ažurirano: 24. 2. 2020.). Za Belgiju i Ujedinjenu Kraljevinu Eurostat daje samo vrijednosti na razini države.

Tablica A22: Privatni (kućanski) izdaci kao postotak ukupnih javnih izdataka za obrazovanje (2016. godine, ISCED 1 (slika III.2.18.)

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT
%	2,9	2,9	2,9	1,4	5,3	:	:	8,6	2,5	8,3	18,3	7,5	:	5,5	4,9	1,8	2,7	3,4	:	11,7	1,5	2,2
	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE		UK- ENG	UK- WLS	UK- NIR	UK- SCT		AL	BA	CH	IS	ME	MK	NO	RS	TR
%	7,8	12,7	0,7	9,7	7	0,4	:		8,7	8,7	8,7	8,7		:	:	:	1	:	:	0	:	16,8

Izvor: Izračuni Eurydicea na temelju Eurostata [educ_uoe_fine02] i [educ_uoe_fine03] (posljednji put ažurirano: 24. 2. 2020.). Za Belgiju i Ujedinjenu Kraljevinu Eurostat daje samo vrijednosti na razini države.

Tablica A23: Popis varijabli i opisna statistika podataka koje prikuplja mreža Eurydice (poglavlja III.2. i III.3.)

Naslov	Definicija	Br. opažanja	min	max	Srednja vrijednost	Standardno odstupanje	Slika/slike u II. dijelu izvješća
Kurikularna diferencijacija	Broj razina ISCED-a u kojima je prisutna kurikularna diferencijacija	42	0	3	0,93	1,09	Slika II.3.1
Dob u kojoj se prvi put odabire smjer	Stvarna dob u kojoj se prvi put odabire smjer	42	10	16	14,02	1,88	Slika II.6.1 ³
Broj smjerova (ISCED 2, ISCED 3)	Broj diferenciranih smjerova na razinama ISCED 2 i 3 (najviše pet)	42	1 (ISCED 2) 2 (ISCED 3)	5	1,50 (ISCED 2) 4,05 (ISCED 3)	1,04 (ISCED 2) 0,96 (ISCED 3)	Slika II.6.2
Vrsta izbora škole (ISCED 1 – 2)	Stupanj slobode koji roditeljima imaju u izboru škole, ovisno o glavnom načinu izbora škole u obrazovnom sustavu na osnovnoškolskoj i nižoj srednjoškolskoj razini.	42	1	3	2,07	0,75	Slika II.4.2
Diferencijaciju u politikama izbora škole u javnom sektoru (ISCED 2 i ISCED 1 – 3)	Postoje razlike između glavnog načina izbora škole (odnosno politike za većinu javnih škola) i politike izbora škole primjenjivih na određene vrste javnih škola. To može biti drukčije geografsko područje iz kojeg se učenici raspoređuju u škole od onoga koje vrijedi za većinu javnih škola ili slobodan izbor škole kada se većina učenika raspoređuje u škole prema mjestu stanovanja.	42	0	1 (ISCED 2) 3 (ISCED 1 – 3)	0,21 (ISCED 2) 0,26 (ISC. 1 – 3)	0,42 (ISCED 2) 0,59 (ISC. 1 – 3)	Slika II.4.3 A
Javne informacije o školama (ISCED 1 – 2)	Broj razina ISCED-a za koje država ne vlasti pružaju informacije, bilo izravno ili neizravno s pomoću bivših škola, kako bi se obiteljima pomoglo u izboru škole, na razinama ISCED 1 i 2.	42	0	2	0,98	1,00	Slika II.4.4
Škola može primijeniti kriterije za upis (ISCED 2)	Država ne vlasti dopuštaju ili ne dopuštaju ili obvezuju škole da primjenjuju kriterije za upis kako bi odlučile kojim učenicima se nudi mjesto u školi na razini ISCED 2.	42	0	2	0,55	0,67	Slika II.5.1
Obrazovni kriteriji za upis (ISCED 2)	Prema propisima/preporukama državnih vlasti škole mogu primijeniti obrazovne kriterije za upis na razini ISCED 2.	42	0	1	0,33	0,48	Slika II.5.5
Diferencijaciju u politikama upisa u školu u javnom sektoru (ISCED 1 – 3)	Postoje razlike u kriterijima za upis u školu primjenjivima na određene vrste javnih škola u odnosu na one glavne (odnosno politike za većinu javnih škola) na razinama ISCED 1 – 3.	42	0	3	0,98	1,02	Slike II.5.4 – 5.6
Diferencijaciju između javnog i privatnog u politikama izbora škole (ISCED 1 – 2 i ISCED 1 – 3)	Postoje razlike u kriterijima za upis u školu primjenjivima na privatne škole koje financira država u odnosu na glavne (odnosno politike za većinu javnih škola). To je obično slobodan izbor škole u privatnim školama koje financira država, kada se učenici raspoređuju u (većinom) javne škole prema njihovom mjestu stanovanja.	42	0	2 (ISCED 1 – 2) 3 (ISCED 1 – 3)	0,69 (ISC. 1 – 2) 0,81 (ISC. 1 – 3)	0,95 (ISC. 1 – 2) 1,52 (ISC. 1 – 3)	Slika II.4.3
Diferencijaciju između javnog i privatnog pri upisu u školu	Postoje razlike u kriterijima za upis u školu primjenjivima na privatne škole koje financira država u odnosu na one glavne (odnosno politike za većinu javnih škola) na razinama ISCED 1 – 3.	42	0	1	0,26	0,45	Slika II.5.1
Kompozitni rezultat diferencijacije između javnog i privatnog	Kompozitni rezultat koji se temelji na tome postoje li razlike između glavnih politika izbora škole i upisa u školu (odnosno politika za većinu javnih škola) i politika u tim područjima primjenjivih na privatne škole koje financira država na razinama ISCED 1 – 3.	42	0	4	1,07	1,49	Slike II.4.3 B i II.5.1
Kompozitni rezultat diferencijacije – sve razlike među vrstama škola, javni i privatni sektor	Kompozitni rezultat koji se temelji na tome postoje li razlike između glavnih politika izbora škole i upisa u školu (odnosno politika za većinu javnih škola) i politika u tim područjima primjenjivih na privatne škole koje financira država i određenih vrsta javnih škola na razinama ISCED 1 – 3.	42	0	10	2,31	2,31	Slike II.4.3 A – B, II.5.1, II.5.4 – 6

³ Za Poljsku je primijenjena ranija referentna godina zbog reformi koje su stupile na snagu nakon što je istraživanje PISA 2018. provedeno

Naslov	Definicija	Br. opažanja	min	max	Srednja vrijednost	Standardno odstupanje	Slika/slike u II. dijelu izvješća
Pravila ponavljanja razreda (ISCED 1 i ISCED 1 – 3)	Ponavljanje razreda nije dopušteno (0), dopušteno je s ograničenjima (1) ili je dopušteno bez ikakvih ograničenja (2).	37 (ISCED 1) 33 (ISCED 1 – 3)	0	2 (ISCED 1) 6 (ISCED 1 – 3)	1,14 (ISCED 1) 4,06 (ISC. 1 – 3)	0,67 (ISCED 1) 1,64 (ISC. 1 – 3)	Slika II.7.2
Rezultat autonomije škola	Kompozitni rezultat autonomije škola u svim područjima autonomije škola	42	-2,08	2,67	0,00	0,86	Slike II.8.1, II.8.2, II.8.3
Autonomija u upravljanju ljudskim potencijalima	Rezultat autonomije škola povezan s upravljanjem ljudskim potencijalima	41	-3,18	3,08	-0,06	2,01	Slika II.8.1
Autonomija u uporabi javnih sredstava	Rezultat autonomije škola povezan s uporabom javnih sredstava	42	-1,99	4,64	0,06	1,39	Slika II.8.2
Autonomija u određivanju nastavnih sadržaja i procesa	Rezultat autonomije škola povezan s određivanjem nastavnih sadržaja i procesa	42	-1,98	4,16	0,06	1,25	Slika II.8.3
Autonomija u odlukama o upisu	Rezultat autonomije škola povezan s odlukama o upisu	42	-0,35	6,63	0,68	1,43	Slika II.5.2
Nacionalna ispitivanja za certificirane kvalifikacije (ISCED 1, ISCED 2, ISCED 3)	Ispitivanja za certificirane kvalifikacije iz jezika nastave ili matematike, na kraju razine ISCED-a	42	0	1	0,07 (ISCED 1) 0,45 (ISCED 2) 0,76 (ISCED 3)	0,26 (ISCED 1) 0,50 (ISCED 2) 0,43 (ISCED 3)	Slika II.9.1
Ostali standardizirani ispiti (ISCED 1, ISCED 2, ISCED 3)	Ostali nacionalni standardizirani ispiti iz jezika nastave ili matematike	42	0	1	0,67 (ISCED 1) 0,64 (ISCED 2) 0,36 (ISCED 3)	0,48	Slika II.9.2
Podaci o uspjehu iz vanjskog vrednovanja škola	Državne vlasti primjenjuju/ne primjenjuju podatke o uspjehu iz nacionalnih ispitivanja ili ostalih standardiziranih nacionalnih ispita iz vanjskog vrednovanja škola	42	0	2	1,55	0,67	Slika II.9.6
Objava ispitnih rezultata	Objava rezultata pojedinačnih škola iz nacionalnih ispitivanja i/ili nacionalnih standardiziranih ispita	42	0	2	0,95	0,99	Slika II.9.4
Prisutnost i objava vanjskog vrednovanja	Prisutnost/odsutnost redovita vanjskog vrednovanja škola i dostupnost javnosti izvješća vanjskog vrednovanja	42	0	3	2,07	1,09	Slika II.9.8
Kompozitni rezultat praćenja uspjeha	Kompozitni rezultat koji se temelji na tome postoje li nacionalna ispitivanja za certificirane kvalifikacije i/ili drugi standardizirani ispiti na razinama ISCED 1 i 2 te primjenjuju li se podaci o uspjehu tih ispitivanja i ispita u vanjskom vrednovanju škola.	42	0	4	3,00	1,27	Slike II.9.1, II.9.2 i II.9.6
Objava školskih informacija	Kompozitni rezultat koji se temelji na tome jesu li podaci o uspjehu iz nacionalnih ispitivanja i/ili drugih nacionalnih ispita i/ili izvješća o vanjskom vrednovanju javno dostupni ili ne.	42	0	5	3,02	1,88	Slike II.9.4 i II.9.8
Dostupni su specijalizirani nastavnici (ISCED 1 i ISCED 1 – 3)	Učenici dobivaju potporu nastavnika specijaliziranih za rad s učenicima sa slabim rezultatima iz čitanja i matematike.	42	0	4 (ISCED 1) 12 (ISCED 1 – 3)	1,95 (ISCED 1) 5,14 (ISC. 1 – 3)	1,56 (ISCED 1) 4,33 (ISC. 1 – 3)	Slike II.11.1 – 3
Dostupno je poučavanje u malim skupinama (ISCED 1 i ISCED 1 – 3)	Učenicima se nudi individualno poučavanje ili poučavanje u malim skupinama tijekom redovite nastave iz čitalačke pismenosti ili matematike.	42	0	4 (ISCED 1) 12 (ISCED 1 – 3)	2,24 (ISCED 1) 6,21 (ISC. 1 – 3)	1,48 (ISCED 1) 4,09 (ISC. 1 – 3)	Slike II.11.1 – 3
Dostupna je potpora stručnjaka (ISCED 1 i ISCED 1 – 3)	Učenici dobivaju potporu psihologa, govornih/jezičnih terapeuta, socijalnih radnika ili drugih sličnih stručnjaka vezano uz čitalačku pismenost ili matematiku	42	0	4 (ISCED 1) 12 (ISCED 1 – 3)	2,95 (ISCED 1) 8,50 (ISC. 1 – 3)	1,19 (ISCED 1) 3,57 (ISC. 1 – 3)	Slike II.11.1 – 3
Broj nastavnih sati (ISCED 1)	Prosječan preporučeni minimalni broj nastavnih sati godišnje za obvezatni kurikulum na razini ISCED 1	40	472,50	1051,43	734,51	132,73	Slike II.12.1 – 2

Izvor: Eurydice

Tablica A24: Korelacijska matrica (Spearmanovi koeficijenti) varijabli odabira smjera i kurikularne diferencijacije (odjeljak III.2.1.).

		Kurikularna diferencijacija	Dob u kojoj se prvi put odabire smjer	Broj smjerova (ISCED 2)	Broj smjerova (ISCED 3)	Veličina strukovnog sektora
Kurikularna diferencijacija	<i>Koeficijent povezanosti</i>	1,00	-0,44	0,39	0,61	0,31
	<i>Prob > r ispod H0: Rho=0</i>		0,00	0,01	<.0001	0,06
	<i>Broj opažanja</i>	42	42	42	42	39
Dob u kojoj se prvi put odabire smjer	<i>Koeficijent povezanosti</i>	-0,44	1,00	-0,67	-0,31	-0,30
	<i>Prob > r ispod H0: Rho=0</i>	0,00		<.0001	0,05	0,07
	<i>Broj opažanja</i>	42	42	42	42	39
Broj smjerova (ISCED 2)	<i>Koeficijent povezanosti</i>	0,39	-0,67	1,00	0,23	0,10
	<i>Prob > r ispod H0: Rho=0</i>	0,01	<.0001		0,14	0,56
	<i>Broj opažanja</i>	42	42	42	42	39
Broj smjerova (ISCED 3)	<i>Koeficijent povezanosti</i>	0,61	-0,31	0,23	1,00	0,29
	<i>Prob > r ispod H0: Rho=0</i>	<.0001	0,05	0,14		0,07
	<i>Broj opažanja</i>	42	42	42	42	39
Veličina strukovnog sektora	<i>Koeficijent povezanosti</i>	0,31	-0,30	0,10	0,29	1,00
	<i>Prob > r ispod H0: Rho=0</i>	0,06	0,07	0,56	0,07	
	<i>Broj opažanja</i>	39	39	39	39	42

Izvor: Izračuni Eurydicea.

Tablica A25: Korelacijska matrica (Spearmanovi koeficijenti) varijabli politika izbora škole i upisa u školu (odjeljak III.2.2.).

		Vrsta izbora škole, ISCED 1 – 2	Različite politike izbora u vrstama javnih škola	Javne informacije o školama, ISCED 1 – 2	Škola može primijeniti kriterije za upis, ISCED 2	Obrazovni kriteriji za upis, ISCED 2	Različite politike upisa u vrstama javnih škola	Diferencijacija između javnog i privatnog u izboru škole	Diferencijacija između javnog i privatnog pri upisu u školu	% javnih obrazovnih ustanova, ISCED 1	% javnih obrazovnih ustanova, ISCED 2	% privatnih ustanova koje financira država, ISCED 1	Relativna veličina privatnih ustanova koje financira država, ISCED 1	% privatnih ustanova koje financira država, ISCED 2
Vrsta izbora škole, ISCED 1 – 2	Povez.	1,00	-0,15	0,24	0,50	0,14	-0,23	-0,45	-0,27	-0,14	-0,21	0,19	0,17	0,34
	<i>p</i>		0,34	0,13	0,00	0,37	0,15	0,00	0,08	0,39	0,18	0,27	0,31	0,04
	<i>br.</i>	42	42	42	42	42	42	42	42	40	40	38	38	38
Različite politike izbora u vrstama javnih škola	Povez.	-0,15	1,00	0,31	-0,04	0,38	0,32	0,43	0,36	-0,11	-0,04	0,05	0,16	-0,05
	<i>p</i>	0,34		0,05	0,81	0,01	0,04	0,00	0,02	0,49	0,83	0,79	0,33	0,78
	<i>br.</i>	42	42	42	42	42	42	42	42	40	40	38	38	38
Javne informacije o školama, ISCED 1 – 2	Povez.	0,24	0,31	1,00	0,36	0,32	0,07	0,10	0,18	-0,52	-0,42	0,35	0,55	0,26
	<i>p</i>	0,13	0,05		0,02	0,04	0,67	0,53	0,26	0,00	0,01	0,03	0,00	0,11
	<i>br.</i>	42	42	42	42	42	42	42	42	40	40	38	38	38
Škola može primijeniti kriterije za upis, ISCED 2	Povez.	0,50	-0,04	0,36	1,00	0,45	0,07	-0,18	0,05	-0,27	-0,29	0,15	0,15	0,22
	<i>p</i>	0,00	0,81	0,02		0,00	0,67	0,26	0,76	0,09	0,07	0,37	0,36	0,18
	<i>br.</i>	42	42	42	42	42	42	42	42	40	40	38	38	38
Obrazovni kriteriji za upis, ISCED 2	Povez.	0,14	0,38	0,32	0,45	1,00	0,54	0,08	0,15	-0,26	-0,25	0,24	0,27	0,26
	<i>p</i>	0,37	0,01	0,04	0,00		0,00	0,62	0,33	0,11	0,12	0,15	0,10	0,12
	<i>br.</i>	42	42	42	42	42	42	42	42	40	40	38	38	38
Različite politike upisa u vrstama javnih škola	Povez.	-0,23	0,32	0,07	0,07	0,54	1,00	0,20	0,15	-0,05	-0,11	0,02	0,20	0,10
	<i>p</i>	0,15	0,04	0,67	0,67	0,00		0,21	0,34	0,75	0,48	0,90	0,24	0,53
	<i>br.</i>	42	42	42	42	42	42	42	42	40	40	38	38	38
Diferencijacija između javnog i privatnog u izboru škole	Povez.	-0,45	0,43	0,10	-0,18	0,08	0,20	1,00	0,69	-0,29	-0,20	0,32	0,34	0,16
	<i>p</i>	0,00	0,00	0,53	0,26	0,62	0,21		<.0001	0,07	0,22	0,05	0,04	0,33
	<i>br.</i>	42	42	42	42	42	42	42	42	40	40	38	38	38
Diferencijacija između javnog i privatnog pri upisu u školu	Povez.	-0,27	0,36	0,18	0,05	0,15	0,15	0,69	1,00	-0,17	-0,15	0,21	0,19	0,10
	<i>p</i>	0,08	0,02	0,26	0,76	0,33	0,34	<.0001		0,30	0,35	0,21	0,25	0,57
	<i>br.</i>	42	42	42	42	42	42	42	42	40	40	38	38	38
Postotak javnih obrazovnih ustanova, ISCED 1	Povez.	-0,14	-0,11	-0,52	-0,27	-0,26	-0,05	-0,29	-0,17	1,00	0,86	-0,82	-0,78	-0,71
	<i>p</i>	0,39	0,49	0,00	0,09	0,11	0,75	0,07	0,30		<.0001	<.0001	<.0001	<.0001
	<i>br.</i>	40	40	40	40	40	40	40	40	43	43	41	41	41
Postotak javnih obrazovnih ustanova, ISCED 2	Povez.	-0,21	-0,04	-0,42	-0,29	-0,25	-0,11	-0,20	-0,15	0,86	1,00	-0,75	-0,75	-0,87
	<i>p</i>	0,18	0,83	0,01	0,07	0,12	0,48	0,22	0,35	<.0001		<.0001	<.0001	<.0001
	<i>br.</i>	40	40	40	40	40	40	40	40	43	43	41	41	41

		Vrsta izbora škole, ISCED 1 – 2	Različite politike izbora u vrstama javnih škola	Javne informacije o školama, ISCED 1 – 2	Škola može primijeniti kriterije za upis, ISCED 2	Obrazovni kriteriji za upis, ISCED 2	Različite politike upisa u vrstama javnih škola	Diferencijacija između javnog i privatnog u izboru škole	Diferencijacija između javnog i privatnog pri upisu u školu	% javnih obrazovnih ustanova, ISCED 1	% javnih obrazovnih ustanova, ISCED 2	% privatnih ustanova koje financira država, ISCED 1	Relativna veličina privatnih ustanova koje financira država, ISCED 1	% privatnih ustanova koje financira država, ISCED 2
Postotak privatnih ustanova koje financira država, ISCED 1	Povez.	0,19	0,05	0,35	0,15	0,24	0,02	0,32	0,21	-0,82	-0,75	1,00	0,85	0,86
	p	0,27	0,79	0,03	0,37	0,15	0,90	0,05	0,21	<.0001	<.0001		<.0001	<.0001
	br.	38	38	38	38	38	38	38	38	41	41	41	41	41
Relativna veličina privatnih ustanova koje financira država, ISCED 1	Povez.	0,17	0,16	0,55	0,15	0,27	0,20	0,34	0,19	-0,78	-0,75	0,85	1,00	0,79
	p	0,31	0,33	0,00	0,36	0,10	0,24	0,04	0,25	<.0001	<.0001	<.0001		<.0001
	br.	38	38	38	38	38	38	38	38	41	41	41	41	41
Postotak privatnih ustanova koje financira država, ISCED 2	Povez.	0,34	-0,05	0,26	0,22	0,26	0,10	0,16	0,10	-0,71	-0,87	0,86	0,79	1,00
	p	0,04	0,78	0,11	0,18	0,12	0,53	0,33	0,57	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	
	br.	38	38	38	38	38	38	38	38	41	41	41	41	41

Izvor: Izračuni Eurydicea.

Tablica A26: Korelacijska matrica (Spearmanovi koeficijenti) varijabli ponavljanja razreda (odjeljak III.2.3.)

		Pravila ponavljanja razreda, ISCED 1	Pravila ponavljanja razreda, ISCED 2	Pravila ponavljanja razreda, ISCED 3	Postotak ponavljača	Stupanj ponavljanja razreda
Pravila ponavljanja razreda, ISCED 1	Koeficijent povezanosti	1,00	0,69	0,33	0,02	0,00
	Prob > r ispod H0: Rho=0		<.0001	0,06	0,90	1,00
	Broj opažanja	37	37	33	36	36
Pravila ponavljanja razreda, ISCED 2	Koeficijent povezanosti	0,69	1,00	0,67	-0,12	-0,18
	Prob > r ispod H0: Rho=0	<.0001		<.0001	0,48	0,30
	Broj opažanja	37	37	33	36	36
Pravila ponavljanja razreda, ISCED 3	Koeficijent povezanosti	0,33	0,67	1,00	0,09	0,01
	Prob > r ispod H0: Rho=0	0,06	<.0001		0,64	0,97
	Broj opažanja	33	33	33	33	33
Postotak ponavljača	Koeficijent povezanosti	0,02	-0,12	0,09	1,00	0,88
	Prob > r ispod H0: Rho=0	0,90	0,48	0,64		<.0001
	Broj opažanja	36	36	33	41	41
Stupanj ponavljanja razreda	Koeficijent povezanosti	0,00	-0,18	0,01	0,88	1,00
	Prob > r ispod H0: Rho=0	1,00	0,30	0,97	<.0001	
	Broj opažanja	36	36	33	41	41

Izvor: Izračuni Eurydicea.

Tablica A27: Korelacijska matrica (Spearmanovi koeficijenti) varijabli autonomije škola i odgovornosti (odjeljak III.2.4.)

		Rezultat autonomije škola	Autonomija u upravljanju ljudskim potencijalima	Autonomija u uporabi javnih sredstava	Autonomija u određivanju nastavnih sadržaja i procesa	Autonomija u odlukama o upisu	Nacionalna ispitivanja za certificirane kvalifikacije, ISCED 1	Nacionalna ispitivanja za certificirane kvalifikacije, ISCED 2	Nacionalna ispitivanja za certificirane kvalifikacije, ISCED 3	Ostali standardizirani ispiti, ISCED 1	Ostali standardizirani ispiti, ISCED 2	Ostali standardizirani ispiti, ISCED 3	Podaci o uspjehu iz vanjskog vrednovanja škola	Objava ispitnih rezultata	Prisutnost i objava izvješća o vanjskom vrednovanju
Rezultat autonomije škola	Koef. p br.	1,00 42	0,66 <.0001 41	0,82 <.0001 42	0,88 <.0001 42	0,48 0,00 42	0,20 0,21 42	0,12 0,43 42	0,11 0,50 42	0,29 0,07 42	0,13 0,41 42	-0,05 0,77 42	0,27 0,09 42	0,48 0,00 42	0,56 0,00 42
Autonomija u upravljanju ljudskim potencijalima	Koef. p br.	0,66 <.0001 41	1,00 41	0,46 0,00 41	0,42 0,01 41	0,11 0,48 41	0,19 0,23 41	0,04 0,78 41	0,06 0,70 41	0,15 0,35 41	0,23 0,14 41	-0,21 0,20 41	0,10 0,55 41	0,28 0,07 41	0,52 0,00 41
Autonomija u uporabi javnih sredstava	Koef. p br.	0,82 <.0001 42	0,46 0,00 41	1,00 42	0,58 <.0001 42	0,27 0,08 42	0,32 0,04 42	0,20 0,21 42	0,11 0,49 42	0,17 0,27 42	0,01 0,96 42	0,02 0,91 42	0,21 0,19 42	0,38 0,01 42	0,39 0,01 42
Autonomija u određivanju nastavnih sadržaja i procesa	Koef. p br.	0,88 <.0001 42	0,42 0,01 41	0,58 <.0001 42	1,00 42	0,46 0,00 42	0,02 0,89 42	0,09 0,57 42	0,00 1,00 42	0,31 0,05 42	0,15 0,36 42	0,01 0,93 42	0,29 0,06 42	0,43 0,00 42	0,41 0,01 42
Autonomija u odlukama o upisu	Koef. p br.	0,48 0,00 42	0,11 0,48 41	0,27 0,08 42	0,46 0,00 42	1,00 42	0,03 0,86 42	-0,06 0,69 42	0,29 0,06 42	0,31 0,04 42	0,06 0,69 42	0,03 0,85 42	0,17 0,27 42	0,32 0,04 42	0,23 0,15 42
Nacionalna ispitivanja za certificirane kvalifikacije, ISCED 1	Koef. p br.	0,20 0,21 42	0,19 0,23 41	0,32 0,04 42	0,02 0,89 42	0,03 0,86 42	1,00 42	0,31 0,05 42	0,16 0,33 42	0,20 0,21 42	0,01 0,93 42	0,37 0,02 42	0,20 0,20 42	0,11 0,50 42	-0,04 0,79 42
Nacionalna ispitivanja za certificirane kvalifikacije, ISCED 2	Koef. p br.	0,12 0,43 42	0,04 0,78 41	0,20 0,21 42	0,09 0,57 42	-0,06 0,69 42	0,31 0,05 42	1,00 42	0,40 0,01 42	0,14 0,39 42	0,08 0,62 42	0,12 0,44 42	0,40 0,01 42	0,24 0,12 42	0,18 0,25 42
Nacionalna ispitivanja za certificirane kvalifikacije, ISCED 3	Koef. p br.	0,11 0,50 42	0,06 0,70 41	0,11 0,49 42	0,00 1,00 42	0,29 0,06 42	0,16 0,33 42	0,40 0,01 42	1,00 42	0,20 0,21 42	0,17 0,29 42	-0,05 0,75 42	0,15 0,34 42	0,20 0,20 42	0,08 0,63 42
Ostali standardizirani ispiti, ISCED 1	Koef. p br.	0,29 0,07 42	0,15 0,35 41	0,17 0,27 42	0,31 0,05 42	0,31 0,04 42	0,20 0,21 42	0,14 0,39 42	0,20 0,21 42	1,00 42	0,63 <.0001 42	0,42 0,01 42	0,53 0,00 42	0,38 0,01 42	0,25 0,11 42
Ostali standardizirani ispiti, ISCED 2	Koef. p br.	0,13 0,41 42	0,23 0,14 41	0,01 0,96 42	0,15 0,36 42	0,06 0,69 42	0,01 0,93 42	0,08 0,62 42	0,17 0,29 42	0,63 <.0001 42	1,00 42	0,24 0,12 42	0,30 0,05 42	0,42 0,01 42	0,30 0,06 42
Ostali standardizirani ispiti, ISCED 3	Koef. p br.	-0,05 0,77 42	-0,21 0,20 41	0,02 0,91 42	0,01 0,93 42	0,03 0,85 42	0,37 0,02 42	0,12 0,44 42	-0,05 0,75 42	0,42 0,01 42	0,24 0,12 42	1,00 42	0,23 0,14 42	0,14 0,38 42	-0,02 0,88 42
Podaci o uspjehu iz vanjskog vrednovanja škola	Koef. p br.	0,27 0,09 42	0,10 0,55 41	0,21 0,19 42	0,29 0,06 42	0,17 0,27 42	0,20 0,20 42	0,40 0,01 42	0,15 0,34 42	0,53 0,00 42	0,30 0,05 42	0,23 0,14 42	1,00 42	0,40 0,01 42	0,38 0,01 42
Objava ispitnih rezultata	Koef. p br.	0,48 0,00 42	0,28 0,07 41	0,38 0,01 42	0,43 0,00 42	0,32 0,04 42	0,11 0,50 42	0,24 0,12 42	0,20 0,20 42	0,38 0,01 42	0,42 0,01 42	0,14 0,38 42	0,40 0,01 42	1,00 42	0,62 <.0001 42
Prisutnost i objava izvješća o vanjskom vrednovanju	Koef. p br.	0,56 0,00 42	0,52 0,00 41	0,39 0,01 42	0,41 0,01 42	0,23 0,15 42	-0,04 0,79 42	0,18 0,25 42	0,08 0,63 42	0,25 0,11 42	0,30 0,06 42	-0,02 0,88 42	0,38 0,01 42	0,62 <.0001 42	1,00 42

Izvor: Izračuni Eurydicea.

Tablica A28: Korelacijska matrica (Spearmanovi koeficijenti) varijabli financijske potpore i potpore za učenike (odjeljak III.2.5.)

		Javno financiranje po učeniku (ISCED 1)	Javno financiranje po učeniku (ISCED 1 – 2)	Omjer privatnih i javnih izdataka (ISCED 1)	Omjer privatnih i javnih izdataka	Broj nastavnih sati (ISCED 1)	Dostupni su specijalizirani nastavnici (ISCED 1)	Dostupni su specijalizirani nastavnici (ISCED 2)	Dostupni su specijalizirani nastavnici (ISCED 3)	Dostupno je poučavanje u malim skupinama (ISCED 1)	Dostupno je poučavanje u malim skupinama (ISCED 2)	Dostupno je poučavanje u malim skupinama (ISCED 3)	Dostupna je stručna potpora (ISCED 1)	Dostupna je stručna potpora (ISCED 2)	Dostupna je stručna potpora (ISCED 3)
Javno financiranje po učeniku (ISCED 1)	Koef. <i>p</i> <i>br.</i>	1,00 37	0,97 <.0001 37	-0,20 0,28 33	-0,09 0,61 33	0,49 0,00 33	0,28 0,10 35	0,28 0,10 35	0,12 0,48 35	0,27 0,12 35	0,33 0,05 35	0,07 0,71 35	0,08 0,66 35	0,09 0,62 35	-0,02 0,89 35
Javno financiranje po učeniku (ISCED 1 – 2)	Koef. <i>p</i> <i>br.</i>	0,97 <.0001 37	1,00 37	-0,27 0,13 33	-0,15 0,40 33	0,47 0,01 33	0,31 0,07 35	0,30 0,08 35	0,14 0,43 35	0,34 0,05 35	0,39 0,02 35	0,13 0,45 35	0,13 0,46 35	0,13 0,44 35	0,02 0,93 35
Omjer privatnih i javnih izdataka (ISCED 1)	Koef. <i>p</i> <i>br.</i>	-0,20 0,28 33	-0,27 0,13 33	1,00 33	0,91 <.0001 33	0,20 0,30 29	0,17 0,37 31	0,04 0,82 31	0,09 0,63 31	0,19 0,30 31	0,16 0,39 31	0,11 0,55 31	0,04 0,84 31	0,01 0,96 31	0,13 0,49 31
Omjer privatnih i javnih izdataka (ISCED 1 – 3)	Koef. <i>p</i> <i>br.</i>	-0,09 0,61 33	-0,15 0,40 33	0,91 <.0001 33	1,00 33	0,27 0,16 29	0,19 0,31 31	0,13 0,49 31	0,14 0,45 31	0,18 0,34 31	0,12 0,51 31	0,06 0,75 31	-0,12 0,53 31	-0,17 0,36 31	-0,14 0,45 31
Broj nastavnih sati (ISCED 1)	Koef. <i>p</i> <i>br.</i>	0,49 0,00 33	0,47 0,01 33	0,20 0,30 29	0,27 0,16 29	1,00 40	0,40 0,01 40	0,30 0,06 40	0,25 0,13 40	0,24 0,14 40	0,32 0,04 40	0,30 0,06 40	-0,04 0,83 40	0,01 0,97 40	-0,07 0,67 40
Dostupni su specijalizirani nastavnici (ISCED 1)	Koef. <i>p</i> <i>br.</i>	0,28 0,10 35	0,31 0,07 35	0,17 0,37 31	0,19 0,31 31	0,40 0,01 40	1,00 42	0,87 <.0001 42	0,76 <.0001 42	0,45 0,00 42	0,45 0,00 42	0,28 0,07 42	0,11 0,49 42	0,08 0,61 42	-0,09 0,59 42
Dostupni su specijalizirani nastavnici (ISCED 2)	Koef. <i>p</i> <i>br.</i>	0,28 0,10 35	0,30 0,08 35	0,04 0,82 31	0,13 0,49 31	0,30 0,06 40	0,87 <.0001 42	1,00 42	0,90 <.0001 42	0,34 0,03 42	0,41 0,01 42	0,18 0,26 42	0,10 0,54 42	0,11 0,48 42	-0,07 0,68 42
Dostupni su specijalizirani nastavnici (ISCED 3)	Koef. <i>p</i> <i>br.</i>	0,12 0,48 35	0,14 0,43 35	0,09 0,63 31	0,14 0,45 31	0,25 0,13 40	0,76 <.0001 42	0,90 <.0001 42	1,00 42	0,21 0,17 42	0,28 0,07 42	0,30 0,06 42	-0,02 0,91 42	-0,01 0,96 42	-0,09 0,59 42
Dostupno je poučavanje u malim skupinama (ISCED 1)	Koef. <i>p</i> <i>br.</i>	0,27 0,12 35	0,34 0,05 35	0,19 0,30 31	0,18 0,34 31	0,24 0,14 40	0,45 0,00 42	0,34 0,03 42	0,21 0,17 42	1,00 42	0,93 <.0001 42	0,61 <.0001 42	0,21 0,18 42	0,12 0,45 42	-0,05 0,76 42
Dostupno je poučavanje u malim skupinama (ISCED 2)	Koef. <i>p</i> <i>br.</i>	0,33 0,05 35	0,39 0,02 35	0,16 0,39 31	0,12 0,51 31	0,32 0,04 40	0,45 0,00 42	0,41 0,01 42	0,28 0,07 42	0,93 <.0001 42	1,00 42	0,68 <.0001 42	0,26 0,10 42	0,23 0,15 42	0,06 0,71 42

		Javno financiranje po učeniku (ISCED 1)	Javno financiranje po učeniku (ISCED 1 – 2)	Omjer privatnih i javnih izdataka (ISCED 1)	Omjer privatnih i javnih izdataka	Broj nastavnih sati (ISCED 1)	Dostupni su specijalizirani nastavnici (ISCED 1)	Dostupni su specijalizirani nastavnici (ISCED 2)	Dostupni su specijalizirani nastavnici (ISCED 3)	Dostupno je poučavanje u malim skupinama (ISCED 1)	Dostupno je poučavanje u malim skupinama (ISCED 2)	Dostupno je poučavanje u malim skupinama (ISCED 3)	Dostupna je stručna potpora (ISCED 1)	Dostupna je stručna potpora (ISCED 2)	Dostupna je stručna potpora (ISCED 3)
Dostupno je poučavanje u malim skupinama (ISCED 3)	Koef.	0,07	0,13	0,11	0,06	0,30	0,28	0,18	0,30	0,61	0,68	1,00	-0,08	-0,12	-0,07
	p	0,71	0,45	0,55	0,75	0,06	0,07	0,26	0,06	<.0001	<.0001		0,61	0,45	0,67
	br.	35	35	31	31	40	42	42	42	42	42	42	42	42	42
Dostupna je stručna potpora (ISCED 1)	Koef.	0,08	0,13	0,04	-0,12	-0,04	0,11	0,10	-0,02	0,21	0,26	-0,08	1,00	0,95	0,82
	p	0,66	0,46	0,84	0,53	0,83	0,49	0,54	0,91	0,18	0,10	0,61	<.0001	<.0001	
	br.	35	35	31	31	40	42	42	42	42	42	42	42	42	42
Dostupna je stručna potpora (ISCED 2)	Koef.	0,09	0,13	0,01	-0,17	0,01	0,08	0,11	-0,01	0,12	0,23	-0,12	0,95	1,00	0,87
	p	0,62	0,44	0,96	0,36	0,97	0,61	0,48	0,96	0,45	0,15	0,45	<.0001	<.0001	<.0001
	br.	35	35	31	31	40	42	42	42	42	42	42	42	42	42
Dostupna je stručna potpora (ISCED 3)	Koef.	-0,02	0,02	0,13	-0,14	-0,07	-0,09	-0,07	-0,09	-0,05	0,06	-0,07	0,82	0,87	1,00
	p	0,89	0,93	0,49	0,45	0,67	0,59	0,68	0,59	0,76	0,71	0,67	<.0001	<.0001	
	br.	35	35	31	31	40	42	42	42	42	42	42	42	42	42

Izvor: Izračuni Eurydicea.

IZVRŠNA AGENCIJA ZA OBRAZOVANJE, AUDIOVIZUALNU DJELATNOST I KULTURU

Analiza obrazovnih politika i politika za mlade

Avenue du Bourget 1 (J-70 – Odjel A6)
B-1049 Bruxelles
(<http://ec.europa.eu/eurydice>)

Autori

Teodora Parveva (koordinatorka), Anna Horváth, Anita Krémó i Emmanuel Sigalas

Vanjski autor

Christian Monseur, Sveučilište Liège

Prikaz i grafička obrada

Patrice Brel

Naslovnica

Vanessa Maira

Koordinacija izrade

Gisèle De Lel

NACIONALNE JEDINICE EURYDICEA

ALBANIJA

Jedinica Eurydice
Odjel za europske integracije i projekte
Ministarstvo obrazovanja i sporta
Rruga e Durrësit, br. 23
1001 Tiranë
Dostava podataka – Egest Gjokuta

AUSTRIJA

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und
Forschung
Abt. Bildungsstatistik und –monitoring
Minoritenplatz 5
1010 Wien

BELGIJA

Unité Eurydice de la Communauté française
Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Direction des relations internationales
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/001
1080 Bruxelles
Dostava podataka – zajednički doprinos

Eurydice Vlaanderen
Departement Onderwijs en Vorming/
Afdeling Strategische Beleidsondersteuning
Hendrik Consciencegebouw 7C10
Koning Albert II-laan 15
1210 Brussel
Dostava podataka – Sanne Noël (koordinacija),
stručnjaci – Bruylant Bart, Rhellam Chama, Roels
Liesbeth, Mardulier Theo, Geets Johan, De Bleeckere
Nathalie, Derks Anton, Wagemakers Inge i Avau Goedele

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen
Gemeinschaft
Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft
Fachbereich Ausbildung und Unterrichtsorganisation
Gospertstraße 1
4700 Eupen
Dostava podataka – Catherine Reinertz

BOSNA I HERCEGOVINA

Ministarstvo civilnih poslova
Odjel za obrazovanje
Trg BiH 3
71000 Sarajevo
Dostava podataka – Jedinica Eurydice i predstavnici
mjerodavnih ministarstava

BUGARSKA

Jedinica Eurydice
Centar za razvoj ljudskih potencijala
Odjel za obrazovno istraživanje i planiranje
15, Graf Ignatiev Str.
1000 Sofia
Dostava podataka – Anna Arsenieva-Popova (stručnjak)

HRVATSKA

Agencija za mobilnost i programe EU
Frankopanska 26
10000 Zagreb
Dostava podataka – Zajednička odgovornost; stručnjak –
dr. sc. Zrinka Ristić Dedić (Institut za društvena istraživanja
Zagreb)

CIPAR

Jedinica Eurydice
Ministarstvo obrazovanja i kulture
Kimonos and Thoukydidou
1434 Nicosia
Dostava podataka – Leonidas Kyriakides (profesor
obrazovnih istraživanja i evaluacija, Odjel za obrazovanje,
Sveučilište Cipra), Evi Charalambous (specijalni
znanstvenik [istraživanje] i doktorand, Odjel za
obrazovanje, Sveučilište Cipra)

ČEŠKA

Jedinica Eurydice
Češka Nacionalna agencija za međunarodno obrazovanje
Dům zahraniční spolupráce
Na Poříčí 1035/4
110 00 Prag 1
Dostava podataka – Simona Pikálková, Andrea Turynová i
Helena Pavlíková; stručnjaci izvan odjela – Miroslav Jiříčka,
Radovan Bogdanowicz i Lukáš Seifert

DANSKA

Jedinica Eurydice
Ministarstvo djece i obrazovanja
Danska agencija za znanost i visoko obrazovanje
Bredgade 43
1260 København K
Dostava podataka – Ministarstvo djece i obrazovanja i
Ministarstvo visokog obrazovanja i znanosti

ESTONIJA

Jedinica Eurydice
Odjel za analizu
Ministarstvo obrazovanja i istraživanja
Munga 18
50088 Tartu
Dostava podataka – Kaisa Musting (Ministarstvo
obrazovanja i istraživanja)

FINSKA

Jedinica Eurydice
Finska nacionalna agencija za obrazovanje
P.O. Box 380
00531 Helsinki
Dostava podataka – zajednički doprinos

FRANCUSKA

Unité française d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des
Sports (MENJS)
Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et
de l'Innovation (MESRI)
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la
performance (DEPP)
Mission aux relations européennes et internationales
(MIREI)
61-65, rue Dutot
75732 Paris Cedex 15
Dostava podataka – Olivier Sidokpohou (stručnjak),
Anne Gaudry-Lachet (Eurydice Francuska)

NJEMAČKA

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt e. V. (DLR)
Heinrich-Konen Str. 1
53227 Bonn

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der
Kultusministerkonferenz
Taubenstraße 10
10117 Berlin
Dostava podataka – Thomas Eckhardt

GRČKA

Grčka jedinica Eurydicea
Uprava za europske i međunarodne poslove
Glavna uprava za međunarodne poslove, europske
poslove, grčku dijasporu i međukulturno obrazovanje
Ministarstvo kulture i religijskih pitanja
37 Andrea Papandreou Ul. (Ured 2172)
15180 Maroussi (Attiki)
Dostava podataka – Georgia Karageorgou (stručnjak)

MAĐARSKA

Mađarska jedinica Eurydicea
Tijelo mjerodavno za obrazovanje
19-21 Maros Str.
1122 Budapest
Dostava podataka – Ildikó Balácsi (stručnjak)

ISLAND

Jedinica Eurydicea
Uprava za obrazovanje
Víkurbær 3
203 Kópavogur
Dostava podataka – Hulda Skogland

IRSKA

Jedinica Eurydicea
Odjel za obrazovanje i vještine
Međunarodni odsjek
Marlborough Street
Dublin 1 – DO1 RC96
Dostava podataka – Julia Lynch (Inspektorat),
Grainne Egan (Socijalna uključivost), Melanie Hudson
(Socijalna uključivost), Enda McEvoy (Upravljanje školom),
Della Sammon (Upravljanje školom), Ciara Molloy (Odjel za
kurikulum i politiku vrednovanja), Brian Geraghty (Politika
izobrazbe nastavnika, Početna izobrazba nastavnika i
Stručno usavršavanje)

ITALIJA

Unità italiana di Eurydice
Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e
Ricerca Educativa (INDIRE)
Agenzia Erasmus+
Via C. Lombroso 6/15
50134 Firenze
Dostava podataka – Simona Baggiani;
stručnjak: Diana Saccardo (Dirigente tecnico, Ministero
dell'Istruzione)

LETONIJA

Jedinica Eurydicea
Državna agencija za razvoj obrazovanja
Valņu ulica 1 (5. kat)
1050 Riga
Dostava podataka – Gunita Delijeva (stručnjakinja)

LIHTENŠTAJN

Informationsstelle Eurydice
Schulamt des Fürstentums Liechtenstein
Austrasse 79
Postfach 684
9490 Vaduz

LITVA

Jedinica Eurydicea
Nacionalna agencija za obrazovanje
M. Katkauskas Str. 44,
LT-09217 Vilnius
Dostava podataka – Marius Iziumcevas, Ugnė Cibulskaitė
(vanjski stručnjaci)

LUKSEMBURG

Unité nationale d'Eurydice
ANEFORÉ ASBL
eduPôle Walferdange
Bâtiment 03 - étage 01
Route de Diekirch
7220 Walferdange
Dostava podataka – Stručnjaci: Claude Sevenig (Service
des relations internationales – Ministère de l'Éducation
nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse [MENJE]),
Patrick Hiertes (Service des relations internationales –
Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la
Jeunesse [MENJE])

MALTA

Nacionalna jedinica Eurydicea
Odjel za istraživanje, cjeloživotno učenje i zapošljivost
Ministarstvo obrazovanja i zapošljavanja
Great Siege Road
Floriana VLT 2000
Dostava podataka – Jonathan Camenzuli (stručnjak)

CRNA GORA

Jedinica Eurydicea
Vaka Đurovića bb
81000 Podgorica
Dostava podataka – Nevena Cabrilo (voditeljica Odjela za
međunarodnu suradnju, Ured za obrazovanje)

NIZOZEMSKA

Eurydice Nederland
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Directie Internationaal Beleid
Rijnstraat 50
2500 BJ Den Haag
Dostava podataka – zajednički doprinos

SJEVERNA MAKEDONIJA

Nacionalna jedinica Eurydicea
Nacionalna agencija za europske programe u obrazovanju i
mobilnost
Boulevard Kuzman Josifovski Pitu, br. 17
1000 Skopje
Dostava podataka – zajednički doprinos

NORVEŠKA

Jedinica Eurydicea
Ministarstvo obrazovanja i istraživanja
Kirkegata 18
P.O. Box 8119 Dep.
0032 Oslo
Dostava podataka – Ine Kjølstad Sander, John Christian
Christiansen i Martin Bahner (Norveška uprava za
obrazovanje i osposobljavanje)

POLJSKA

Poljska jedinica Eurydicea
Zaklada za razvoj obrazovnog sustava
Aleje Jerozolimskie 142A
02-305 Warszawa
Dostava podataka – Magdalena Górowska-Fellis; nacionalni stručnjaci – Prof. Mikołaj Herbst (Sveučilište u Varšavi), Elżbieta Neroj (Ministarstvo nacionalnog obrazovanja)

PORTUGAL

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)
Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
Av. 24 de Julho, 134
1399-054 Lisboa
Dostava podataka – zajednički doprinos

RUMUNJSKA

Jedinica Eurydicea
Nacionalna agencija za programe Zajednice u području obrazovanja i strukovnog osposobljavanja, Universitatea Politehnică București
Biblioteca Centrală
Splaiul Independenței, nr. 313
Sector 6
060042 București
Dostava podataka – Veronica – Gabriela Chirea u suradnji sa stručnjacima Ciprian Fartușnic (Institut za znanstveno obrazovanje) i Viorica Preda (Ministarstvo obrazovanja i istraživanja)

SRBIJA

Jedinica Eurydicea Srbija
Fondacija Tempus
Ruže Jovanović 27a
11000 Beograd
Dostava podataka – zajednički doprinos

SLOVAČKA

Jedinica Eurydicea
Slovačka akademika udruga za međunarodnu suradnju
Križkova 9
811 04 Bratislava
Dostava podataka – zajednički doprinos

SLOVENIJA

Jedinica Eurydicea
Ministarstvo obrazovanja, znanosti i sporta
Odjel za razvoj obrazovanja i kvalitete
Masarykova 16
1000 Ljubljana
Dostava podataka – Tanja Taštanoska (Ministarstvo obrazovanja, znanosti i sporta) i Karmen Svetlik (Institut za istraživanja u obrazovanju)

ŠPANJOLSKA

Eurydice España-REDIE
Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE)
Ministerio de Educación y Formación Profesional
Paseo del Prado, 28
28014 Madrid
Dostava podataka – Rocío Arias Bejarano, Marta Crespo Petit, Roberto Domingo de la Riva and Elena Vázquez Aguilar (Eurydice España-REDIE). Francisco Javier Briz Villanueva y Gonzalo Herrera Larrondo (Dirección de la Inspección de Educación. Secretaría General Técnica. Departamento De Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón). Rubén Daniel Gallo Acosta (Viceconsejería de Educación y Universidades. Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias). Carina Igea (Unidad Técnica de Innovación Educativa).

Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria). Paulino Martín Seco, Marta Piñeiro Ruiz, María José Marcos, Rosa García y Diego Olivar Aldudo (Direcciones Generales de Política Educativa Escolar y de Innovación y Equidad Educativa. Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León). María Isabel Rodríguez Martín (Servicio de Ordenación Académica, Documentación y Evaluación. Viceconsejería de Educación, Universidades e Investigación. Consejería de Educación, Cultura y Deportes de Castilla-La Mancha). María José Fernández Maquieira (Unidad de Programas Educativos de la DP Educación de Ceuta, Ministerio de Educación y Formación Profesional). Ismael Díez y M^a Dolores Bolufer (Dirección General de Política Educativa. Consejería de Educación, Cultura y Deportes de la Comunitat Valenciana). Javier Pérez Jiménez (Secretaría General de Educación. Servicio de Programas Educativos y Atención a la Diversidad. Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura). Nerea Domeño, Miguel Ángel Arana y Elena Lorente (Sección de Atención a la diversidad, Orientación y Necesidades Educativas Especiales. Negociado de Escolarización. Departamento de Educación del Gobierno de Navarra). Servicio de Atención a la Diversidad, Consejería de Educación y Cultura de La Rioja.

ŠVEDSKA

Jedinica Eurydicea
Universitets- och högskolerådet/
Box 4030
171 04 Solna
Dostava podataka – Madelen Charysczaki Linnea Möller

ŠVICARSKA

Jedinica Eurydicea
Švicarsko vijeće kantonalnih ministara obrazovanja (EDK)
Speichergasse 6
3001 Bern
Dostava podataka – Alexander Gerlings

TURSKA

Jedinica Eurydicea
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)
Eurydice Türkiye Birimi, Merkez Bina 4. kat
B-Blok Bakanlıklar
06648 Ankara
Dostava podataka – Osman Yıldırım Uğur; stručnjaci – Prof. Dr. Cem Balcıkanlı, Prof. Dr. Kemal Sinan Özmen

UJEDINJENA KRALJEVINA

Jedinica Eurydicea za Englesku, Walesi Sjevernu Irsku
Department for Education (DfE)
Sanctuary Buildings
Great Smith Street
London SW1P 3BT
Dostava podataka – Thomas Lockhart i Maureen Heron (NFER)

Jedinica Eurydicea Škotska
Learning Directorate
Scottish Government
2-C North
Victoria Quay
Edinburgh EH6 6QQ
Dostava podataka – Alina Dragos, Stručnjaci za politiku škotske vlade (abecednim redom): Allen Mark, Gosling Chris, Hutchison Suzanne, Lowe Melanie, Lynch Deborah, McLauchlan Fiona, McQuarrie Alison, McVicar Murray, Oikonomou Stefania, Smith Kate

Pravičnost u odgoju i obrazovanju u Europi

Strukture, politike i uspjeh učenika

U ovom se izvješću daje pregled obrazovnih struktura i politika koje utječu na pravičnost u odgoju i obrazovanju. Obilježja na razini sustava povezuju se s rezultatima učenika u međunarodnim istraživanjima o vrednovanju učenika (PISA, PIRLS i TIMSS). Promatrajući 42 europska obrazovna sustava, u izvješću se utvrđuje koje su politike i strukture povezane s višim razinama pravičnosti u uspjehu učenika. U izvješću se razmatraju sljedeća obilježja obrazovnog sustava: sudjelovanje u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju, financiranje škola, diferencijacija i vrste škola, izbor škole, politike upisa u školu, sustavi odabira smjera, ponavljanje razreda, autonomija škola, odgovornost škola, potpora školama u nepovoljnom položaju, potpora učenicima sa slabim postignućima i mogućnost za učenje.

Zadaća je mreže Eurydice razumjeti i objasniti na koji su način organizirani i kako funkcioniraju različiti obrazovni sustavi u Europi. Mreža opisuje obrazovne sustave u pojedinim državama te donosi komparativne studije posvećene specifičnim temama, pokazateljima i statističkim podacima. Sve Eurydiceove publikacije dostupne su besplatno na mrežnim stranicama Eurydicea ili na zahtjev u tiskanu obliku. U svojem radu Eurydice nastoji promicati razumijevanje, suradnju, povjerenje i mobilnost na europskoj i međunarodnoj razini. Mreža se sastoji od nacionalnih jedinica u pojedinim europskim zemljama čiji rad koordinira Izvršna agencija EU-a za obrazovanje, audiovizualnu djelatnost i kulturu. Za detaljnije informacije o Eurydiceu vidi stranicu <http://ec.europa.eu/eurydice>.



Ured za publikacije
Europske unije