



Alen Hasikić

**KOMPARATIVNO ISTRAŽIVANJE
PROMJENA U SUSTAVIMA OBVEZNOG
ODGOJA I OBRAZOVANJA ESTONIJE,
FINSKE I SINGAPURA, TE HRVATSKE,
SLOVENIJE I SRBIJE**

(privremena verzija)

Doktorski rad

Osijek, 2026.

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU
FILOZOFSKI FAKULTET

Alen Hasikić

**Komparativno istraživanje promjena u sustavima obveznog
odgoja i obrazovanja Estonije, Finske i Singapura te Hrvatske,
Slovenije i Srbije**

Doktorski rad

Osijek, 2026.
JOSIP JURAJ STROSSMAYER UNIVERSITY
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Alen Hasikić

**Comparative study of changes in the compulsory education
systems of Estonia, Finland and Singapore, and of Croatia,
Slovenia and Serbia**

Doctoral thesis

Osijek, 2026.

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

FILOZOFSKI FAKULTET

Alen Hasikić

**Komparativno istraživanje promjena u sustavima obveznog
odgoja i obrazovanja Estonije, Finske i Singapura te Hrvatske,
Slovenije i Srbije**

Doktorski rad

Znanstveno područje: društvene znanosti, polje: pedagogija,

grana: komparativna pedagogija

Mentor: prof.dr.sc. Branko Bognar

Osijek, 2026.

JOSIP JURAJ STROSSMAYER UNIVERSITY

FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Alen Hasikić

**A comparative study of changes in the compulsory education
systems of Estonia, Finland, and Singapore, and Croatia, Slovenia,
and Serbia**

Doctoral thesis

Scientific field Social Sciences, Field: Pedagogy, Subfield: Comparative
Education

Supervisor: Branko Bognar, PhD, Full Professor

Osijek, 2026.

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

Izjavljujem s punom materijalnom i moralnom odgovornošću da sam ovaj rad samostalno napravio/la te da u njemu nema kopiranih ili prepisanih dijelova teksta tuđih radova, a da nisu označeni kao citati s napisanim izvorom odakle su preneseni. Svojim vlastoručnim potpisom potvrđujem da sam suglasan/na da Filozofski fakultet Osijek trajno pohrani i javno objavi ovaj moj rad u internetskoj bazi doktorskih radova knjižnice Filozofskog fakulteta Osijek, knjižnice Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku i Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu.

Mjesto i datum

Osijek, 9. ožujka 2026.

Potpis doktoranda



INFORMACIJE O MENTORU

Branko Bognar rođen je 1964. godine u Požegi. Studij razredne nastave završio je 1987. godine na Pedagoškom fakultetu u Osijeku, a studij pedagogije 1994. godine na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Na istom je fakultetu 20. svibnja 2003. godine obranio magistarski rad pod naslovom *Kritičko-emancipacijski pristup stručnom usavršavanju učitelja osnovne škole*, a 12. prosinca 2008. godine i doktorsku disertaciju na temu *Mogućnosti ostvarivanja uloge učitelja – akcijskog istraživača posredstvom elektroničkog učenja*.

Od 1987. godine radio je kao učitelj razredne nastave u Osnovnoj školi Čazma u Čazmi, a od 1993. godine kao pedagog u Osnovnoj školi „Vladimir Nazor“ Slavonski Brod. Od svibnja 2005. godine radi na Filozofskom fakultetu Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku na Odsjeku za pedagogiju, gdje je 2022. godine promoviran u zvanje redovitog profesora.

Na projektu „Razvoj stvaralaštva u cjeloživotnoj edukaciji učitelja“ (šifra: 245-1221170-1063, financiranje MZOŠ), koji je trajao od 2007. do 2014. godine, bio je istraživač, a kasnije i voditelj. Pokrenuo je i vodio projekt akcijskog istraživanja u okviru Pestalozzi programa Vijeća Europe, koji je ostvaren između rujna 2013. i rujna 2014. godine. Od 1. prosinca 2018. godine bio je voditelj četverogodišnjeg projekta Hrvatske zaklade za znanost *Stručno usavršavanje učitelja u funkciji unapređenja rezultata učenja učenika osnovne škole u prirodoslovnom i matematičkom području* (IP-2018-01-8363), a od studenog 2020. mentor u projektu *Razvoj karijera mladih istraživača – izobrazba novih doktora znanosti* (DOK-2020-01-5256, trajanje 30 mjeseci).

Član je uredništva međunarodnog časopisa *Educational Journal of Living Theories*. Od 2001. godine član je uredništva časopisa *Metodički ogledi*, a od 2022. godine i uredništva časopisa *Marsonia*.

Od zaposlenja na Filozofskom fakultetu u Osijeku Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku 2005. godine sudjeluje u izvedbi nastave na različitim obaveznim i izbornim kolegijima. Trenutno vodi kolegije *Uvod u metodologiju istraživanja*, *Metodologija pedagoških istraživanja*, *Metodika odgoja*, *Teorije odgoja* i *Metodika rada pedagoga I*. Na poslijediplomskom i sveučilišnom studiju *Pedagogija i kultura suvremene škole* na

Filozofskom fakultetu u Osijeku zadužen je za kolegije *Metodologija istraživanja školskog kurikulumu* i *Vođenje promjena u odgoju i obrazovanju*. Za potrebe kolegija koje vodi uredio je sustav za elektroničko učenje Moodle (<https://pedagogija.net>). Bio je mentor pri izradi više od šezdeset diplomskih i završnih radova te tri doktorske disertacije.

Recenzirao je radove u desetak međunarodnih znanstvenih časopisa, bio je recenzent šest knjiga te je sudjelovao u recenziranju kurikulumu međupredmetne teme *Uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije*, kurikulumu za unapređenje digitalnih kompetencija triju skupina korisnika u školama (učitelja/nastavnika i stručnih suradnika, ravnatelja i administrativnog osoblja) te tečajeva izrađenih u okviru projekta e-Škole Hrvatske akademske i istraživačke mreže – CARNET.

Obnašao je dužnost voditelja Katedre za pedagogiju i voditelja Odsjeka za pedagogiju na Filozofskom fakultetu u Osijeku. Od svibnja 2018. do lipnja 2021. godine bio je voditelj doktorskog studija *Pedagogija i kultura suvremene škole*. Tu je ulogu ponovno preuzeo 26. veljače 2026. godine.

Bio je pozvani izlagač na većem broju stručnih skupova u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje te drugih institucija u zemlji i inozemstvu. U inozemstvu je održao izlaganja u okviru projekta INOVUP na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Mariboru 2019. i 2020. godine na temu obrnutog učenja u visokoškolskoj nastavi. Od 2004. godine redovito izlaže na znanstvenim skupovima i konferencijama te je sudjelovao na više od 25 znanstvenih skupova, od čega je na tri međunarodne konferencije bio pozvani izlagač.

Bio je član organizacijskih odbora na četiri međunarodne konferencije te predsjednik Organizacijskog odbora međunarodne znanstvene konferencije *Imagine Tomorrow: Practitioner Learning for the Future*, koja je organizirana u suradnji s dvjema istraživačkim mrežama – Collaborative Action Research Network (CARN) i Action Learning, Action Research Association Ltd (ALARA) – u Splitu 2019. godine.

Do sada je objavio više od 50 znanstvenih i stručnih radova te sudjelovao u uređivanju pet zbornika radova. Autor je znanstvene monografije *Creating an Online Community of Action Researchers*, koju je objavila izdavačka kuća Vijeća Europe.

Popis radova dostupan je na:
<https://www.croris.hr/osobe/profil/20247>

Uži interes znanstveno-istraživačkog djelovanja prof. dr. sc. Branka Bognara obuhvaća mogućnosti ostvarivanja promjena u školskom kontekstu. Posebno nastoji afirmirati akcijska istraživanja u praksi učitelja i stručnih suradnika na svim razinama odgojno-obrazovnog sustava. U svrhu popularizacije akcijskih istraživanja objavio je više radova na tu temu i održao izlaganja na različitim stručnim i znanstvenim skupovima u zemlji i inozemstvu. Uz to se bavi mogućnostima unapređenja kvalitete stručnog usavršavanja učitelja i stručnih suradnika te poticanjem kreativnosti učenika, studenata i učitelja.

SAŽETAK

Predmet ove doktorske disertacije jest komparativna analiza obrazovnih promjena u sustavima obveznog odgoja i obrazovanja Estonije, Finske, Singapura, Hrvatske, Slovenije i Srbije, s ciljem rasvjetljavanja elemenata koji doprinose uspješnosti ili neuspješnosti obrazovnih reformi. Disertacija analizira načine na koje su se u posljednjih tridesetak godina u navedenim zemljama provodile promjene u obrazovnim politikama, obrazovanju i statusu učitelja, postignućima učenika te ulogama nositelja promjena. Važnost i aktualnost ove teme proizlaze iz potrebe da se, u vremenu intenzivnih globalnih obrazovnih transformacija, identificiraju održivi modeli reformi utemeljeni na relevantnim iskustvima i pokazateljima.

Cilj istraživanja bio je, temeljem strukturirane komparativne analize, objasniti procese i čimbenike promjena u obveznom obrazovanju promatranih zemalja te ponuditi znanstveno utemeljene uvide u njihove reformske procese. Polazišna istraživačka pitanja obuhvaćala su: (a) koje su se obrazovne promjene i reforme dogodile u posljednja tri desetljeća; (b) kakve su se promjene dogodile u obrazovanju i društvenom statusu učitelja; (c) kakva su postignuća učenika na međunarodnim istraživanjima (PISA, TIMSS, PIRLS); te (d) tko su glavni nositelji obrazovnih promjena.

Odabir zemalja temelji se na usporedbi triju visoko rangiranih odgojno-obrazovnih sustava (Finska, Estonija, Singapur) i triju sustava bivših postsocijalističkih zemalja koje, unatoč sličnim početnim pozicijama, ostvaruju slabije i međusobno različite rezultate (Hrvatska, Slovenija i Srbija). Usporedba ovih skupina omogućuje bolji uvid u kontekstualne čimbenike koji utječu na ishode obrazovnih reformi. Premda postsocijalističke zemlje dijele sličnu povijesnu podlogu, nakon osamostaljenja razvijale su se različitim smjerovima, što se odražava u njihovim obrazovnim politikama i obrazovnim ishodima.

Metodološki, istraživanje je komparativno, a u njegovu su okviru korištene metode analize dokumenata, usporedne analize te strukturirani intervjui kao dopuna analizi hrvatskoga odgojno-obrazovnog konteksta. Analizirani su zakonski propisi, strateški dokumenti, znanstvena i stručna literatura, baze podataka OECD-a te sadržaji mrežnih stranica obrazovnih institucija i nadležnih ministarstava.

Rezultati ukazuju na to da sustave koji kontinuirano postižu visoke rezultate, poput Finske, Estonije i Singapura, karakteriziraju jasno strateško planiranje, stabilna obrazovna politika, visok društveni status učitelja te snažni institucijski kapaciteti. Nasuprot tome, odgojno-obrazovni sustavi u tranziciji često pokazuju diskontinuitete u reformskim procesima, nižu razinu profesionalizacije te ograničene institucijske resurse.

Zaključno, znanstveni doprinos disertacije ogleda se u produbljenom razumijevanju obrazovnih promjena u komparativnom kontekstu te u ponudi konceptualnog okvira za analizu reformskih procesa. Njezin se praktični doprinos očituje u prepoznavanju ključnih čimbenika za provedbu učinkovitih i održivih obrazovnih reformi. Preporuke upućuju na potrebu za dugoročnim planiranjem reformi, uključivanjem stručnjaka i učitelja u sve faze reformskih procesa te jačanjem društvene percepcije učiteljske profesije.

Ključne riječi: komparativna analiza, obrazovne promjene, obrazovna reforma, odgojno-obrazovni sustav

ABSTRACT

This doctoral dissertation presents a comparative analysis of educational changes in the compulsory education systems of Estonia, Finland, Singapore, Croatia, Slovenia, and Serbia, aiming to clarify the elements that contribute to the success or failure of educational reforms. The dissertation examines how changes in educational policies, teacher education and status, student achievement, and the roles of key actors in reform processes have been implemented in these countries over the past three decades. The importance and relevance of this topic stem from the need to identify sustainable reform models based on relevant experiences and indicators during a period of intensive global educational transformation.

The research aimed, through a structured comparative analysis, to explain the processes and factors of change in compulsory education in the selected countries and to provide scientifically grounded insights into their reform processes. The guiding research questions included: (a) what educational changes and reforms have occurred over the past three decades; (b) what changes have taken place in teacher education and the social status of teachers; (c) what levels of student achievement have been recorded in international assessments (PISA, TIMSS, PIRLS); and (d) who are the main actors responsible for educational change.

The selection of countries is based on a comparison of three highly ranked education systems (Finland, Estonia, Singapore) and three systems from former post-socialist countries which, despite similar starting positions, have achieved weaker and differing results (Croatia, Slovenia, and Serbia). Comparing these groups enables a better understanding of the contextual factors that influence the outcomes of educational reforms. Although post-socialist countries share a similar historical background, after gaining independence they developed in different directions, which is reflected in their educational policies and outcomes.

Methodologically, the research is comparative. The methods used include document analysis, comparative analysis, and structured interviews to complement the analysis of the Croatian educational context. The analysis included legal regulations, strategic documents, scientific and professional literature, OECD databases, and content from the websites of educational institutions and relevant ministries.

The results indicate that systems consistently achieving high performance, such as Finland, Estonia, and Singapore, are characterized by clear strategic planning, stable education policies, a high social status of teachers, and strong institutional capacities. In contrast, education systems in transition often show discontinuities in reform processes, lower levels of professionalization, and limited institutional resources.

In conclusion, the scientific contribution of the dissertation lies in providing a deeper understanding of educational change in a comparative context and offering a conceptual framework for analyzing reform processes. Its practical contribution is reflected in identifying key factors necessary for implementing effective and sustainable educational reforms. The recommendations highlight the need for long-term reform planning, the involvement of experts and teachers in all phases of reform processes, and strengthening the social perception of the teaching profession.

Keywords: comparative analysis, educational change, educational reform, compulsory education system

SADRŽAJ

1. UVOD.....	1
2. TEORIJSKI DIO	3
2.1. Odgojno-obrazovni sustav	3
2.1.1. Rani i predškolski odgoj i obrazovanje	5
2.1.2. Osnovnoškolsko obrazovanje	5
2.1.3. Srednjoškolski odgoj i obrazovanje.....	6
2.1.4. Visoko obrazovanje	6
2.1.5. Obrazovanje odraslih.....	7
2.1.6. Koncept cjeloživotnog učenja	7
2.2. Standardi i okviri obrazovanja.....	8
2.2.1. Međunarodna standardna klasifikacija obrazovanja.....	9
2.2.2. Europski kvalifikacijski okvir	11
2.3. Obvezni odgoj i obrazovanje	11
2.4. Sociološke teorije i perspektive	14
2.4.1. Funkcionalistička teorija.....	14
2.4.2. Konfliktna teorija.....	15
2.4.3. Simbolički interakcionizam	17
2.5. Promjene u odgojno-obrazovnom sustavu	18
2.5.1. Obrazovna promjena.....	19
2.5.2. Obrazovna inovacija	20
2.5.3. Obrazovna reforma	21
2.6. Proces ostvarivanja promjena u odgoju i obrazovanju	24
2.6.1. Faza inicijacije	25
2.6.2. Faza implementacije	26
2.6.3. Faza institucionalizacije	27
2.7. Voditelji i nositelji obrazovnih promjena	29
2.8. Istraživanje promjena u odgojno-obrazovnim sustavima	34
2.9. Komparativna međunarodna obrazovna istraživanja	36
2.9.1. Program za međunarodno ocjenjivanje učenika – PISA	38

2.9.2. Međunarodno istraživanje trendova u znanju matematike i prirodoslovlja – TIMSS	39
2.9.3. Međunarodno istraživanje čitalačke pismenosti – PIRLS	40
2.9.4. Međunarodno istraživanje učenja i podučavanja – TALIS	40
2.9.5. Istraživanje o zdravstvenom ponašanju učenika – HBSC	41
2.10. Rezultati komparativnih istraživanja u odgoju i obrazovanju	42
3. EMPIRIJSKI DIO.....	46
3.1. Metodologija.....	46
3.1.1. Komparativna metoda.....	46
3.1.2. Cilj istraživanja.....	49
3.1.3. Istraživačka pitanja	49
3.1.4. Odabir zemalja.....	50
3.1.5. Elementi usporedbe	50
3.1.6. Postupci prikupljanja i analize podataka	51
3.2. Rezultati i rasprava	52
3.2.1. Kontekstualni prikaz odabranih zemalja	52
3.2.2. Republika Estonija.....	53
3.2.2.1. Geografski položaj.....	53
3.2.2.2. Povijesni kontekst.....	54
3.2.2.3. Društvene i kulturne prilike	55
3.2.2.4. Demografske karakteristike	56
3.2.2.5. Gospodarstvo i ulaganje u odgojno-obrazovni sustav	56
3.2.2.6. Nadležnost i upravljanje odgojno-obrazovnim sustavom	57
3.2.3. Republika Finska	57
3.2.3.1. Geografski položaj.....	57
3.2.3.2. Povijesni kontekst.....	58
3.2.3.3. Demografske karakteristike	59
3.2.3.4. Društvene i kulturne prilike	60
3.2.3.5. Gospodarstvo i ulaganje u odgojno-obrazovni sustav	60
3.2.3.6. Nadležnost i upravljanje odgojno-obrazovnim sustavom	61
3.2.4. Republika Singapur	61
3.2.4.1. Geografski položaj.....	61
3.2.4.2. Povijesni kontekst.....	62
3.2.4.3. Demografske karakteristike	63

3.2.4.4. Društvene i kulturne prilike	63
3.2.4.5. Gospodarstvo i ulaganje u odgojno-obrazovni sustav	64
3.2.4.6. Nadležnost i upravljanje odgojno-obrazovnim sustavom	64
3.2.5. Republika Hrvatska	65
3.2.5.1. Geografski položaj.....	65
3.2.5.2. Povijesni kontekst.....	66
3.2.5.3. Demografske karakteristike	67
3.2.5.4. Društvene i kulturne prilike	68
3.2.5.5. Gospodarstvo i ulaganje u odgojno-obrazovni sustav	69
3.2.5.6. Nadležnost i upravljanje odgojno-obrazovnim sustavom	69
3.2.6. Republika Slovenija.....	71
3.2.6.1. Geografski položaj.....	71
3.2.6.2. Povijesni kontekst.....	72
3.2.6.3. Demografske karakteristike	72
3.2.6.4. Društvene i kulturne prilike	73
3.2.6.5. Gospodarstvo i ulaganje u odgojno-obrazovni sustav	74
3.2.6.6. Nadležnost i upravljanje odgojno-obrazovnim sustavom	74
3.2.7. Republika Srbija	75
3.2.7.1. Geografski položaj.....	75
3.2.7.2. Povijesni kontekst.....	76
3.2.7.3. Društvene i kulturne prilike	77
3.2.7.4. Demografske karakteristike	78
3.2.7.5. Gospodarstvo i ulaganje u odgojno-obrazovni sustav	79
3.2.7.6. Nadležnost i upravljanje odgojno-obrazovnim sustavom	79
3.2.8. Komparativna analiza kontekstualnih obilježja odabranih zemalja	80
3.3. Obrazovna politika i pravci razvoja odgoja i obrazovanja	81
3.3.1. Estonija	81
3.3.2. Finska.....	84
3.3.3. Singapur.....	87
3.3.4. Hrvatska.....	90
3.3.5. Slovenija	97
3.3.6. Srbija.....	99
3.3.7. Usporedba obrazovnih politika i pravaca razvoja odabranih zemalja	101

3.4. Element usporedbe: postignuća učenika.....	103
3.4.1. Sudjelovanje Estonije u PISA istraživanju	103
3.4.2. Sudjelovanje Estonije u TIMSS istraživanju	104
3.4.3. Sudjelovanje Estonije u PIRLS istraživanju.....	106
3.4.5. Zadovoljstvo estonskih učenika školom.....	106
3.4.6. Postignuća učenika u Finskoj	108
3.4.7. Sudjelovanje Finske u TIMSS istraživanju	110
3.4.8. Sudjelovanje Finske u PIRLS istraživanju	113
3.4.9. Zadovoljstvo finskih učenika školom.....	114
3.4.10. Sudjelovanje Singapura u PISA istraživanju.....	115
3.4.10. Obrazovna postignuća učenika na međunarodnom testiranju TIMSS	118
3.4.11. Obrazovna postignuća učenika na međunarodnom testiranju PIRLS	119
3.4.12.. Zadovoljstvo učenika školom.....	121
3.4.13. Sudjelovanje Hrvatske u PISA istraživanju.....	122
3.4.14.. Sudjelovanje Hrvatske u TIMSS istraživanjima	124
3.4.15. Sudjelovanje Hrvatske u PIRLS istraživanjima	125
3.4.16. Zadovoljstvo hrvatskih učenika školom.....	126
3.4.17. Sudjelovanje Slovenije u PISA istraživanju.....	127
3.4.18. Sudjelovanje Slovenije u TIMSS istraživanjima.....	129
3.4.19. Sudjelovanje Slovenije u PIRLS istraživanjima.....	130
3.4.20. Zadovoljstvo slovenskih učenika školom.....	131
3.4.21. Sudjelovanje Srbije u PISA istraživanju	132
3.4.22. Sudjelovanje Srbije u TIMSS istraživanjima	134
3.4.23.. Sudjelovanje Srbije u PIRLS istraživanjima	135
3.4.24. Zadovoljstvo srpskih učenika školom	135
3.4.25. Usporedba zemalja prema rezultatima međunarodnih istraživanja	136
3.5. Obrazovanje i status učitelja u društvu	139
3.5.1. Estonija	139
3.5.2. Finska.....	142
3.5.3. Singapur.....	144
3.5.4. Hrvatska.....	146
3.5.5. Slovenija	150
3.5.6. Srbija.....	152

3.5.7. Usporedba obrazovanja i društvenog statusa učitelja.....	155
3.6. Nositelji promjena u sustavu odgoja i obrazovanja.....	156
3.6.1. Usporedba nositelja promjena u odabranim zemljama.....	168
3.7. Kvalitativna analiza odgovora ispitanika	169
4. INTERPRETACIJA I RASPRAVA.....	174
4.1. Prvo istraživačko pitanje. Koje su se promjene dogodile u sustavima obveznog obrazovanja?.....	174
4.2. Drugo istraživačko pitanje. Koje su se promjene dogodile u obrazovanju i društvenom statusu učitelja?	179
4.3. Treće istraživačko pitanje. Kakva obrazovna postignuća postižu učenici na međunarodnim testiranju PISA, TIMSS i PIRLS?.....	185
4.4. Četvrto istraživačko pitanje. Tko su nositelji obrazovnih promjena?	189
5. ZAKLJUČCI	194
6. LITERATURA	197

POPIS SLIKA

Slika 1. Čimbenici potrebni za obrazovnu reformu (Obanya, 2019).....	22
Slika 2. Faze obrazovnih promjena (Fullan, 2007).....	25
Slika 3. Prikaz procesa planiranja promjena u obrazovanju kroz tri glavna elementa (Wedell, 2009).....	28
Slika 4. Okvir za komparativnu analizu obrazovanja (Bray i Thomas, 1995).....	48
Slika 5. Geografski položaj Republike Estonije.....	53
Slika 6. Zastava Republike Estonije.....	53
Slika 7. Geografski položaj Republike Finske.....	58
Slika 8. Zastava Republike Finske.....	58
Slika 9. Geografski položaj Republike Singapur.....	62
Slika 10. Zastava Republike Singapur.....	62
Slika 11. Geografski položaj Republike Hrvatske.....	65
Slika 12. Zastava Republike Hrvatske.....	66
Slika 13. Geografski položaj Republike Slovenije.....	71
Slika 14. Zastava Republike Slovenije.....	71
Slika 15. Geografski položaj Republike Srbije.....	76
Slika 16. Zastava Republike Srbije.....	76
Slika 17. Grafički prikaz TIMSS 2003 ciklusa.....	105
Slika 18. Grafički prikaz sudjelovanja Finske u TIMSS ciklusima.....	112
Slika 19. Grafički prikaz sudjelovanja Finske u PIRLS istraživanju.....	113
Slika 20. Grafički prikaz obrazovnih postignuća Singapura u TIMSS istraživanju.....	118
Slika 21. Grafički prikaz obrazovnih postignuća Singapura u PIRLS istraživanju.....	119
Slika 22. Grafički prikaz sudjelovanja Hrvatske u TIMMS istraživanju.....	124
Slika 23. Grafički prikaz sudjelovanja Hrvatske u PIRLS istraživanju.....	125

Slika 24. Grafički prikaz sudjelovanja Slovenije u TIMSS istraživanju.....	129
Slika 25. Sudjelovanje Slovenije u PIRLS istraživanju.....	131
Slika 26. Sudjelovanje Srbije u TIMSS istraživanju.....	134
Slika 27. Sudjelovanje Srbije u PIRLS istraživanju.....	135
Slika 28. Grafički prikaz prosječnih rezultata odabranih zemalja.....	136
Slika 29. Grafički prikaz ministara obrazovanja RH prema području struke.....	163

POPIS TABLICA

Tablica 1. ISCED kategorije (International Standard Classification of Education ISCED 2011, UNESCO – IUS 2012).....	10
Tablica 2. Trajanje obveznog odgoja i obrazovanja i dobne skupine učenika u 2021./2022. – revidirana tablica (Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2021).....	12
Tablica 3. Usporedba inovacije, reforme i promjene (OECD, 2014.).....	23
Tablica 4. Međunarodna obrazovna istraživanja koje provode OECD i IEA.....	37
Tablica 5. PISA ciklusi počevši od 2000. godine.....	39
Tablica 6. Sudjelovanje Estonije u PISA istraživanju.....	103
Tablica 7. Sudjelovanje Finske u PISA istraživanju.....	108
Tablica 8. Sudjelovanje Singapura u PISA istraživanju.....	116
Tablica 9. Sudjelovanje Hrvatske u PISA istraživanju.....	122
Tablica 10. Sudjelovanje Slovenije u PISA istraživanju.....	127
Tablica 11. Sudjelovanje Srbije u PISA istraživanju.....	133
Tablica 12. Ministri obrazovanja Estonije (1989. do danas).....	157
Tablica 13. Ministri obrazovanja Finske (1990. do danas).....	159
Tablica 14. Ministri obrazovanja Singapura (1990. do danas).....	160
Tablica 15. Ministri obrazovanja Hrvatske (od 1990. do danas).....	162
Tablica 16. Ministri obrazovanja Republike Slovenije (1990. do danas).....	164
Tablica 17. Ministri obrazovanja Srbije (od 1990. do danas).....	166

1. UVOD

U današnjem globaliziranom i digitalno umreženom društvu odgojno-obrazovni se sustavi sve više promatraju kao strateški mehanizmi za osiguravanje društvene jednakosti, gospodarske konkurentnosti, te očuvanja kulturne kohezije i političke stabilnosti (UNESCO, 2021; OECD, 2019). Obvezno obrazovanje pritom zauzima posebno mjesto jer predstavlja temeljni instrument kojim države nastoje osigurati univerzalan pristup znanju, razvijati ključne kompetencije za život i rad, te promovirati društvenu koheziju. Njegova važnost ne proizlazi samo iz pravne obveze pohađanja škole, nego iz njegove uloge u oblikovanju građanskih vrijednosti, radne etike i kognitivnih sposobnosti koje su nužne za smislen i odgovoran angažman u suvremenom društvu (Biesta, 2010; Sen, 1999). U tom se smislu odgoj i obrazovanje sve češće promatra kao dugoročna društvena investicija u ljudski, socijalni i kulturni kapital, te kao ključni čimbenik demokratske transformacije i osnaživanja građana (UNESCO, 2021).

U posljednja tri desetljeća međunarodna komparativna istraživanja poput PISA, TIMSS i PIRLS bitno su promijenila načine na koje se vrednuje učinkovitost odgojno-obrazovnih sustava. Ona ne pružaju samo uvid u razinu usvojenog znanja, već i u razvoj kompetencija koje su prenosive u realne životne situacije, primjerice u rješavanje problema, kritičko mišljenje i funkcionalnu pismenost (OECD, 2019; Mullis i sur., 2020). Rezultati ovih istraživanja pokazali su da sustavi poput finskog, estonskog i singapurskog postižu visoka postignuća uz relativno nisku razinu varijabilnosti među školama, dok mnogi tranzicijski sustavi bilježe prosječne ili ispodprosječne rezultate uz izraženije unutarnje nejednakosti (OECD, 2012, 2019). Time su otvorena pitanja o strukturnim, kulturnim i političkim obilježjima odgojno-obrazovnih sustava koja omogućuju istodobno postizanje izvrsnosti i pravednosti (Field, Kuczera i Pont, 2007; Sahlberg, 2011). Uz kvantitativne pokazatelje, sve je više naglašena potreba za dubljim razumijevanjem povijesnog razvoja, institucionalnog ustroja i profesionalne kulture unutar odgojno-obrazovnih sustava, što se najbolje može obuhvatiti komparativnim istraživanjima koja kombiniraju različite izvore podataka i razine analize (Bray, Adamson i Mason, 2014).

Istodobno, brojni znanstveni radovi i međunarodni izvještaji ukazuju na konvergentne reformske smjerove u odgojno-obrazovnim sustavima diljem svijeta. Središnju ulogu u osmišljavanju i provedbi tih reformi imaju učitelji i ravnatelji. U uspješnim odgojno-obrazovnim sustavima oni se promatraju kao visoko obrazovani profesionalci s visokom

razinom autonomije i odgovornosti, aktivno uključeni u razvoj kurikuluma i kreiranje školske politike (Hargreaves i Fullan, 2012; Niemi, Toom i Kallioniemi, 2012). Nasuprot tomu, u sustavima u kojima učitelji nemaju dovoljno institucionalne podrške, jasno definirane putove profesionalnog razvoja ni stabilan reformski okvir, reforme se često susreću s otporom i provode površno (Opfer i Pedder, 2011).

Unatoč velikom broju istraživanja u području obrazovne politike, i dalje nedostaje sustavnih komparativnih studija koje usporedno analiziraju razvoj i učinke reformi u različitim društvenim, političkim i kulturnim kontekstima. Posebno su rijetka istraživanja koja istodobno obuhvaćaju visoko uspješne sustave (poput Estonije, Finske i Singapura) i tranzicijske sustave (poput Hrvatske, Slovenije i Srbije) kako bi se razumjelo koji čimbenici pridonose održivoj obrazovnoj transformaciji i pod kojim se uvjetima reformske ideje doista pretvaraju u praksu.

Ova disertacija nastoji pridonijeti tom istraživačkom prostoru detaljnom komparativnom analizom promjena u sustavima obveznog odgoja i obrazovanja u navedenim zemljama, s naglaskom na povijesni razvoj, zakonski okvir, kurikularne promjene i profesionalni položaj učitelja.

2. TEORIJSKI DIO

2.1. Odgojno-obrazovni sustav

Svaki sustav treba promatrati kao skup podsustava koji međusobno komuniciraju unutar hijerarhijskog okvira (Sengeh i Winthrop, 2022). U kontekstu odgoja i obrazovanja, odgojno-obrazovni sustav može se definirati kao...

...skup svih ustanova koje sudjeluju u ostvarivanju odgojno-obrazovnih programa te u postizanju odgojno-obrazovnih zadaća i same svrhe odgajanja. Taj sustav obuhvaća školstvo pojedine zemlje sa svim školama: osnovnim, srednjim, višim i visokim, kao i općeobrazovnim, strukovnim i umjetničkim (normalnim i specijalnim) školama, koje su međusobno povezane u cjelinu. Kao širi pojam, odgojno-obrazovni sustav obuhvaća i druge odgojno-obrazovne ustanove: ustanove za predškolski odgoj, dječje, učeničke i studentske domove, posebne odgojne i odgojno-popravne domove, domove i zavode za specijalni odgoj, ustanove za obrazovanje odraslih i oblike obrazovanja odraslih. Odgojno-obrazovni sustav uključuje i društvene čimbenike koji nisu pedagoške ustanove, ali svojim programima i djelatnošću pridonose ostvarivanju društveno proklamirane odgojne svrhe te ciljeva i zadaća odgoja. To su kulturne ustanove, kulturna i strukovna društva, udruge mladeži i udruge koje potpomažu odgajanje. (Odgojno-obrazovni sustav, 2025)

Prema Jurić i sur. (2001) odgojno-obrazovni sustav doprinosi razvoju pojedinca pružajući mu kvalitetniji život, a razvoj pojedinca utječe i na sam razvoj zemlje. Mijatović (1999) upotrebljava termin *sustav odgoja i obrazovanja* pri čemu pod tim terminom podrazumijeva

...sve one elemente (sredstva, sadržaj, organizaciju, metode rada i oblike evaluacije, opremu i učitelje) koji na izravan i neizravan način, dinamički i vremenski unaprijed poznato, djeluju prema ostvarivanju svrhe i zadaća u okviru školskog sustava i svih njegovih oblika na ostvarivanju odgoja, obrazovanja i izobrazbe mladog naraštaja na raznolikim razinama (str. 293).

Za Backlunda (2000) odgojno-obrazovni sustav podrazumijeva međusobno povezane elemente koji djeluju prema skupu pravila kako bi formirali jedinstvenu cjelinu, a ta cjelina *per definitionem* predstavlja intencionalni sustav (Thompson, 2019). Wallace (2009) odgojno-obrazovni sustav promatra kao složen sustav s brojnim ulaznim čimbenicima (npr. kreatori državne i lokalne politike, nacionalni standardi, učenici, roditelji i dr.). Slično razumijevanje može se pronaći i kod Karajić i sur. (2019), koji taj sustav opisuju kao prostor u kojem se susreću različite ideje, vrijednosti i poredci, kao i reforme, zakonodavni akti te pedagoški pojmovi i metode.

S funkcionalnog aspekta, odgojno-obrazovni sustav nije ograničen samo na transmisiju znanja, već ima ključnu ulogu u socijalizaciji, kulturnoj reprodukciji i razvoju kompetencija. Dobnik (2015) ističe funkciju prijenosa kolektivnih vrijednosti i normi, dok Pastuović (2012) odgojno-obrazovni sustav promatra kao otvoreni sustav u stalnoj interakciji s drugim društvenim podsustavima. U tom se okviru dodatno naglašava da škola, uz obrazovne ishode, ima i odgojnu odgovornost sustavno razvijati moralne vrijednosti i vrijednosne orijentacije učenika, jer su one ključne za društvenu koheziju i odgovorno djelovanje u zajednici (Jukić, 2013). U tom smislu, promjene unutar sustava uvijek reflektiraju šire društvene transformacije.

Macanović i Maran (2025) smatraju da sustav odgoja i obrazovanja reflektira, ali i (re)producira društvene odnose, vrijednosti i ideologije. U tom kontekstu, Archer (1979) sustav vidi kao mrežu formalnih institucija koje su podložne utjecaju državne regulacije, pri čemu su njihove razine i procesi povezani i usklađeni s društvenim ciljevima. Pod povezane razine¹ podrazumijevanju se:

- a) rani i predškolski odgoj i obrazovanje
- b) osnovnoškolski odgoj i obrazovanje
- c) srednjoškolski odgoj i obrazovanje
- d) visoko obrazovanje
- e) obrazovanje odraslih. (Hrvatski sabor, 2014)

Navedena podjela vrijedi za hrvatski kontekst obrazovanja, ali i za druge zemlje relevantne za ovaj rad, pri čemu se pojedini sustavi razlikuju prema trajanju razina obrazovanja, broju radnih (nastavnih) dana, dostupnosti besplatnog obrazovanja od osnovne do visokoškolske razine, postojanju nadzora, kurikulumu i slično. Zajedničko svim odgojno-obrazovnim sustavima jest to da se tijekom obveznog odgoja i obrazovanja stječu kompetencije potrebne za nastavak obrazovanja.

Odgojno-obrazovni sustavi temelje se na diferencijaciji obrazovnih razina u smislu definiranih ciljeva i zadataka za pojedine obrazovne razine. Konkretnije, kada se govori o osnovnoškolskoj razini, riječ je o razini koja je usmjerena na stjecanje temeljnog općeg odgoja i obrazovanja kroz razvoj znanja, vještina, stavova i vrijednosti, te na poticanje cjelovitog i uravnoteženog razvoja učenikovih potencijala (MZO, 2018).

¹ Pojam razine koji se koristi u ovom radu istovjetan je pojmu podsustav koji se također može pronaći u stručnoj i znanstvenoj literaturi, pravilnicima i zakonima.

U ovom radu fokus je postavljen na osnovnoškolsku razinu obrazovanja s obzirom na to da se ona u Hrvatskoj podudara većim dijelom s obveznim odgojem i obrazovanjem, a manjim dijelom s ranim i predškolskim² odgojem i obrazovanjem, a slično je i u zemljama s kojima će se raditi usporedba odgojno-obrazovnih sustava.

2.1.1. Rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Rani i predškolski odgoj i obrazovanje predstavlja početak institucijskog odgoja i obrazovanja, odnosno početnu razinu u odgojno-obrazovnom sustavu koja je namijenjena djeci do polaska u školu. Dob djece koja su obuhvaćena ovom razinom razlikuje se u pojedinim zemljama. Svrha odgoja i obrazovanja na ovoj razini jest omogućavanje cjelovitog razvoja djeteta i razvijanje raznih vještina (Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje, 2012) kao i zadovoljavanje osnovnih potreba djeteta i stjecanje spoznaja o sebi i svijetu oko sebe (MZOS, 2015).

Pohađanje ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja povezuje se s kasnijim akademskim uspjehom i dobrobiti djece (García i sur., 2020). Davies i sur. (2023) primjećuju također da djeca obuhvaćena ovom razinom imaju razvijenije psihomotoričke vještine, socijalne kompetencije, te veće jezične sposobnosti. Iako je rani odgoj i obrazovanje primarno usmjereno na zadovoljenje osnovnih potreba djeteta, sve više se naglašava važnost razvoja kognitivnih i emocionalnih sposobnosti. Prema istraživanju koje su proveli Heckman i suradnici (2010), ulaganje u rani odgoj nije od koristi samo za djecu, već donosi i dugoročne ekonomske i društvene koristi. Ovakva ulaganja pridonose smanjenju socijalnih nejednakosti, te povećanju obrazovnih i socijalnih postignuća u odrasloj dobi.

2.1.2. Osnovnoškolsko obrazovanje

Osnovnoškolski odgoj i obrazovanje započinje upisom u prvi razred. Trajanje ove vrste obrazovanja ovisi o propisanim uvjetima svake zemlje. Ova razina omogućuje da pojedinci nadograđuju različite aspekte, stavove, ponašanje, osobine ličnosti, životne i komunikacijske vještine (Kapur, 2021). Prema Prijedlogu Nacionalnog kurikulumu za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje Republike Hrvatske (MZO, 2017) njime se omogućava stjecanje temeljnog općeg obrazovanja (znanja, vještina, stavova i vrijednosti). Bitna odrednica ove razine odgoja i obrazovanja je obvezatnost koja je regulirana državnim zakonima.

² Kada se govori o obvezatnosti unutar ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja prema Zakonu o predškolskom odgoju i obrazovanju (2022) prije polaska u školu djeca imaju obvezu polaziti predškolski program.

U pojedinim odgojno-obrazovnim sustavima na ovoj se razini provode standardizirani testovi. Prema Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2023) u Hrvatskoj se ovaj dio obrazovanja dijeli na: a) razrednu nastavu (od prvog do četvrtog razreda); b) predmetnu nastavu (od petog do osmog razreda). Takva organizacija osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja predstavlja jednu od vrsta modela organizacije osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja o čemu će biti više riječi u poglavlju Obvezni odgoj i obrazovanje.

2.1.3. Srednjoškolski odgoj i obrazovanje

Srednjoškolski odgoj i obrazovanje, kao nastavak osnovnoškolskog obrazovanja, razlikuje se među pojedinim odgojno-obrazovnim sustavima. U nekim državama upis u srednje škole uvjetovan je polaganjem nacionalnih ispita koji služe kao glavni ili jedan od ključnih kriterija odabira obrazovnog programa, kao što je slučaj sa završnim ispitom PSLE³ i naknadnim razvrstavanjem učenika u različite staze sekundarnog obrazovanja u Singapuru (Tan i sur., 2016) ili završnim ispitom na kraju osnovnog obrazovanja u Srbiji (Ministarstvo prosvete Republike Srbije, 2024). Ova razina obrazovanja općenito se smatra ključnim razdobljem u kojem se adolescenti pripremaju za produktivan i društveno odgovoran život odraslih, uključujući sudjelovanje u društvenim, političkim i ekonomskim procesima (Jacob i Lehner, 2011). Kapur (2019) naglašava dvije temeljne funkcije srednjoškolskog obrazovanja: omogućavanje tranzicije u tercijarno obrazovanje te stjecanje kvalifikacija i vještina potrebnih za izravni ulazak na tržište rada, dok Sahlberg (2007) u kontekstu nordijskih obrazovnih politika pokazuje da je upravo ova razina koncipirana kao ključna spona između načela jednakosti obrazovnih šansi i zahtjeva suvremenog gospodarstva.

2.1.4. Visoko obrazovanje

Nakon srednjoškolskog odgoja i obrazovanja slijedi visoka razina obrazovanja. Prema Glavaš i Beletić-Tatić (2023) visoko obrazovanje predstavlja posljednju stavku obrazovne vertikale, a ujedno predstavlja i pokretačku snagu svih društvenih promjena. Na europskom području s ciljem stvaranja jedinstvenog europskog visokoškolskog prostora reformirano je visokoškolsko obrazovanje kroz dokument koji se popularno naziva „Bolonjska deklaracija“ (Labaš i Ciboci, 2010). Navedena reforma podrazumijevala je stvaranje triju ciklusa studiranja kroz prijediplomski, diplomski i poslijediplomski studij (Španiček, 2005).

³ Eng. *Primary school leaving examination*

Riječ je o obrazovanju koje se odvija kroz stručne i sveučilišne studije. Stručni studiji podrazumijevaju kratke studije, prijediplomske i specijalističke diplomske studije. Svaka razina stručnog studija završava stjecanjem određenog stručnog naziva. Sveučilišni studij omogućuje studentima obavljanje poslova u znanosti, umjetnosti i visokom obrazovanju, u poslovnom svijetu, javnom sektoru i društvu, te za razvoj i primjenu znanstvenih, umjetničkih i stručnih dostignuća (Horvat Novak i Hunjet, 2015).

2.1.5. Obrazovanje odraslih

Pod obrazovanjem odraslih podrazumijeva se skup svih organiziranih obrazovnih aktivnosti s ciljem namjernog stjecanja i proširivanja znanja i vještina (Merriam i Brockett, 1997; Vekić, 2015.). Cilj je ove vrste obrazovanja prema Petričević (2011) i Houle, 1964 (citirano u Igbo, 2008), mogućnost da se u skladu sa svojim sposobnostima i sukladno zahtjevima tržišta steknu znanja i razviju vještine.

Obrazovanje odraslih kao najduža faza cjeloživotnog učenja i obrazovanja nadovezuje se na prethodne faze cjeloživotnog učenja i obrazovanja (Klapan i Lavrnja, 2003). Prema Zakonu o obrazovanju odraslih (2021) ono je usmjereno na stjecanje i razvoj ključnih kompetencija u sklopu cjeloživotnog učenja, kao i usvajanju znanja i vještina potrebnih za stjecanje kvalifikacija. Ova vrsta obrazovanja može se realizirati u različitim ustanovama. Uz obrazovanje odraslih vezuje se i koncept cjeloživotnog učenja.

2.1.6. Koncept cjeloživotnog učenja

Cjeloživotno učenje se često promatra kao sinonim cjeloživotnog obrazovanja. Pastuović (2008) govori o konceptu cjeloživotnog učenja kao o širem pojmu od cjeloživotnog obrazovanja, s obzirom na to da učenje može biti namjerno i nenamjerno, dok je obrazovanje isključivo namjerno učenje. Jednostavnije rečeno, tu je riječ o zamjeni konceptata pri čemu se naglasak s cjeloživotnog obrazovanja fokusirao na cjeloživotno učenje, a ujedno se može smatrati i prebacivanjem odgovornosti s države na pojedinca (Vekić, 2015). Alla (2024) definira cjeloživotno učenje kao učenje tijekom cijelog životnog vijeka, kroz različita okruženja, te kod kojeg je naglasak na intrinzičnoj motivaciji. Za Fielda (2006) cjeloživotno učenje se odvija u svim životnim dobima, od rane mladosti do starosti i u svim oblicima. Kada se govori o oblicima misli se na formalno, neformalno i informalno obrazovanje.

Na formalno obrazovanje može se gledati kao na najviši organizirani oblik učenja (Pastuović, 2008). Riječ je o obrazovanju koje predstavlja strukturirano učenje, organizirano od obrazovne institucije te rezultira službenim priznatim certifikatom. Ovaj vid obrazovanja provodi se u sustavu škola, fakulteta, sveučilišta i drugih službenih ustanova (OECD/Eurostat/UNESCO - IUS, 2000).

S druge strane, u današnje vrijeme brzih promjena koje zahtijevaju brzu reakciju važno je i neformalno obrazovanje (Kuka, 2012). Neformalno obrazovanje je sustavna organizirana obrazovna aktivnost koja se može provoditi u školama i drugim izvanškolskim organizacijama te uključuje osobe svih dobnih skupina, od djece do osoba treće životne dobi (OECD/Eurostat/UNESCO - IUS, 2000). Završetak nekog oblika neformalnog obrazovanja može rezultirati potvrdom o uspješno završenom obliku neformalnog obrazovanja, ali se njome ne stječe neki stupanj stručne spreme. Postoje različiti organizacijski oblici neformalnog obrazovanja kao što su: seminar, tečaj, savjetovanje, simpozij, konferencija i drugi.

Informalno obrazovanje, odnosno samoobrazovanje, prema Pastuović (2008) je namjerno učenje bez vanjske podrške. Ovaj oblik obrazovanja javlja se kao odgovor na određene situacije ili probleme, stoga se može smatrati nenamjernim (Loewen, 2011). Konkretno, radi se o učenju koje je manje organizirano u usporedbi s neformalnim obrazovanjem, pri čemu je pokretač ovog procesa osoba koja uči (Vekić, 2015). Prema Marsick i Watkins (1990), ključne karakteristike informalnog obrazovanja uključuju: odsustvo vanjske organizacije, nepostojanje formalne strukture, odluku o učenju koju donosi sam pojedinac što ga čini oblikom samovođenog autonomnog učenja (eng. *self-determined learning*), kao i usmjerenost na iskustvo i situacijske izazove, s odvijanjem tijekom svakodnevnog života i rada.

2.2. Standardi i okviri obrazovanja

Kako bi kompetencije stečene različitim oblicima obrazovanja vrijedile i izvan zemlje u kojoj su stečene, kreirani su međunarodni standardi obrazovanja kojima je cilj bio kreirati meta-okvir prema kojemu bi se nacionalni standardi mogli voditi u određivanju i usporedbi s drugim sustavima. Na svjetskoj razini razvijena je Međunarodna standardna klasifikacija obrazovanja 2011 (OECD/Eurostat/UNESCO - IUS⁴, 2012), a u europskom području Europski kvalifikacijski okvir. Kreiranjem standarda osigurana je usporedivost obrazovnih kvalifikacija

⁴ UIS UNESCO Institute for Statistics (hrv. UNESCO-ov Institut za statistiku)

s obzirom na specifičnosti odgojno-obrazovnih sustava te njihovih posebnosti i odgojno-obrazovnih ciljeva.

2.2.1. Međunarodna standardna klasifikacija obrazovanja

Različitost odgojno-obrazovnih sustava rezultirala je Međunarodnim standardnom klasifikacijom obrazovanja (ISCED⁵). Klasifikacija ISCED-a nastala je 1970-tih, a revidirana je 1997. i 2011. godine (OECD/Eurostat/UNESCO – IUS, 2015)

Na navedenu klasifikaciju treba gledati kao na produkt međunarodnog sporazuma država članica UNESCO-a. Riječ je o međunarodno dogovorenoj klasifikaciji koja je osmišljena za međunarodno usporedivo kodiranje, analizu i izvješćivanje o podacima koji se odnose na programe i kvalifikacije (Schneider, 2013).

Osnovna jedinica klasifikacije ISCED jesu nacionalni (i podnacionalni) obrazovni program i s njim povezana i priznata obrazovna klasifikacija. Navedena klasifikacija kao što je vidljivo u Tablici 1 sastoji se od devet razina, pri čemu razina označena brojem 0 predstavlja početnu razinu obrazovanja, a razina označena brojem 8 predstavlja posljednju i najvišu razinu obrazovanja.

⁵ eng. *International Standard Classification of Education*

Tablica 1

ISCED⁶ kategorije (*International Standard Classification of Education ISCED 2011*, UNESCO – IUS 2012).

ISCED 0	Obrazovanje u ranom djetinjstvu Programi na ovoj razini podrazumijevaju holistički pristup u razvoju djeteta te pripremaju dijete za osnovno obrazovanje na sljedećoj razini. Ova razina je organizirana kroz dva dijela pri čemu se prvi dio odnosi na rani odgoj i obrazovanje, a drugi na predškolski odgoj i obrazovanje.
ISCED 1	Osnovno obrazovanje Osnovno obrazovanje obično počinje u dobi od pet, šest ili sedam godina te traje oko šest godina. Programi na ovoj razini učenicima omogućuju osnovne vještine iz područja čitanja, pisanja te matematike te stvaranje osnove za razumijevanje temeljnih područja znanja (Europska komisija, 2019). Na ovoj razini uvjet upisa je dobna granica.
ISCED 2	Niže srednje obrazovanje Programi na ovoj razini predstavljaju nadogradnju ishoda učenja prethodne razine. Prema UNESCO IUS (2012) ova razina uspostavlja kod učenika šire znanje u predmetima i priprema ih za specijaliziranije učenje. U ovu razinu ulaze učenici koji imaju između 10 i 13 godina.
ISCED 3	Više srednje obrazovanje Programi na ovoj razini specijaliziraniji su od ISCED 2 razine. UNESCO – IUS (2012) navodi da su programi na ovoj razini opći ili strukovni. Na ovoj razini nalaze se učenici koji imaju između 14 i 16 godina. Ova razina služi ili kao priprema za tercijarno obrazovanje ili pružanje vještina relevantnih za obavljanje određenog posla.
ISCED 4	Netercijarno obrazovanje nakon srednje škole Programi na ovoj razini nakon srednje škole nisu značajno složeniji od onih na višoj sekundarnoj razini. Ovakvim programima se proširuju znanja, vještine i kompetencije koje su već stečene uspješnim završetkom višeg sekundarnog obrazovanja. Završetkom ove razine moguće je imati izravan upis u tercijarno obrazovanje ili ući na tržište rada.
ISCED 5	Tercijarno obrazovanje kratkog ciklusa Programi na ovoj razini predstavljaju najnižu razinu tercijarnog odgoja i obrazovanja. Sadržaj ovih programa usmjeren je ka razvijanju stručnih znanja, vještina i kompetencija (UNESCO – IUS, 2012). Za upis ove razine potrebno je imati završenu ISCED 3 ili ISCED 4 razinu, a nakon ove razine moguće je pohađati ISCED 6 razinu.
ISCED 6	Prvostupnik ili ekvivalentna razina Ova razina podrazumijeva prijediplomsku razinu studija ili ekvivalent toj razini, a cilj joj je pružiti srednje akademsko i/ili stručno znanje, vještine i kompetencije (UNESCO IUS, 2011). Sadržaj ovih programa obuhvaća suvremena teorijska znanja kao i praktična, a sami programi se provode u sklopu sveučilišta ili visokoškolskim ustanovama.
ISCED 7	Magistarska ili ekvivalentna razina Programi na ovoj razini pružaju napredne akademska znanja, vještine i kompetencije, a provode se na sveučilištima ili visokoškolskim ustanovama (UNESCO IUS, 2011). Kod ovih programa izražena je istraživačka komponentna. Uvjet za upis ove razine je završena ISCED 6 razina, a moguće je nastaviti obrazovanje na ISCED 8 razini.
ISCED 8	Doktorska ili ekvivalentna razina Programi na ovoj razini omogućuju najnaprednija znanja, vještine i kompetencije, a najčešće traje tri godine. Ovo je ujedno i posljednja, najviša razina koja se može postići. Uvjet za upisati ovu razinu je prethodno završena ISCED razina 7.

⁶ Tablica 1 prikazuje kategorizaciju sukladno dokumentu ISCED 2011.

2.2.2. Europski kvalifikacijski okvir

Europska unija je 2008. godine uspostavila Europski kvalifikacijski okvir (EQF⁷), koji je revidiran 2017. godine, kao alat za prevođenje različitih nacionalnih kvalifikacijskih okvira na razinu EU. EQF je dio strategije Europske unije za promicanje cjeloživotnog učenja (Lester, 2015). Ovaj okvir uključuje osam razina, pri čemu prva razina predstavlja najnižu, a osma najvišu razinu kvalifikacije. Svaka razina je detaljno opisana kroz ishode učenja, koji obuhvaćaju znanje, razumijevanje i sposobnosti koje učenik posjeduje.

Mikulec i Ermenc (2016) ističu da je EQF koristan instrument za postizanje usporedivosti među europskim zemljama, čime se doprinosi mobilnosti građana unutar EU. Ključna svrha EQF-a je povezivanje nacionalnih kvalifikacijskih okvira s njegovim razinama. Na primjeru Republike Hrvatske, nacionalni kvalifikacijski okvir poznat je kao Hrvatski kvalifikacijski okvir. Odnos između Hrvatskog kvalifikacijskog okvira (HKO) i EQF-a detaljno je razrađen u Zakonu o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru iz 2021. godine. Prema navedenom zakonu, HKO se sastoji od 13 razina, od kojih svaka označava stjecanje specifične kvalifikacije. Razine su sistematizirane na sljedeći način:

- Razina 1: osnovno obrazovanje
- Razina 2: strukovno i umjetničko obrazovanje
- Razina 3: srednjoškolsko obrazovanje u trajanju kraćem od tri godine
- Razina 4.1: srednjoškolsko obrazovanje u trajanju od tri do manje od četiri godine
- Razina 4.2: srednjoškolsko obrazovanje u trajanju od četiri i više godina
- Razina 5: stručni studiji kojima se stječe manje od 180 ECTS-a
- Razina 6: prijediplomski stručni studiji
- Razina 7: specijalistički diplomski stručni studiji
- Razina 8.1: poslijediplomski znanstveni i magistarski studiji
- Razina 8.2: poslijediplomski sveučilišni doktorski studiji (Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru, 2021)

2.3. Obvezni odgoj i obrazovanje

Obvezni odgoj i obrazovanje, kao temelj društvenog napretka, omogućava djeci jednake obrazovne prilike i doprinosi društvenoj integraciji. Grady i Gosmire (1995) naglašavaju da

⁷ eng. *European Qualifications Framework*

obvezno pohađanje škole ima ključnu ulogu u osiguravanju jednakih mogućnosti za djecu, neovisno o njihovom socijalnom porijeklu.

Tablica 2

Trajanje obveznog odgoja i obrazovanja i dobne skupine učenika u 2021./2022. – revidirana tablica (Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2021)

NAZIV ZEMLJE	POČETNA DOB	ZAVRŠNA DOB	TRAJANJE
Albanija	6	15	9
Austrija	5	15	10
Bosna i Hercegovina	6	15	9
Bugarska	5	16	11
Cipar	5	15	10
Crna Gora	6	15	9
Češka Republika	5	15	10
Danska	6	16	10
Estonija	7	16	9
Finska	6	18	12
Francuska	3	18	15
Grčka	4	15	11
Hrvatska	7	15	8
Irska	6	16	10
Island	6	16	10
Italija	6	16	10
Latvija	5	16	11
Lihtenštajn	6	15	9
Litva	6	16	10
Luksemburg	4	16	12
Mađarska	3	16	13
Malta	5	16	11
Nizozemska	5	16	11
Norveška	6	16	10
Njemačka (12 Länder)	6	18	12
Njemačka (4 Länder)	6	19	13
Poljska	6	15	9
Portugal	6	18	12
Rumunjska	5	17	12
Singapur	6	15	9
Sjeverna Makedonija	5G 7MJ	17,19G 6MJ	11-13
Slovačka	5	16	11
Slovenija	6	15	9
Srbija	5G 6MJ	14G 6MJ	9
Španjolska	6	16	10
Švedska	6	16	10
Švicarska	4	15	11
Turska	5G 9MJ	17G 6MJ	12

Ova vrsta odgoja i obrazovanja je regulirana zakonom i određena je prema dobi djeteta (Europska komisija, 2021). Slično tumačenje obveznog odgoja i obrazovanja navodi Sánchez Galera (2020) koja na obvezni odgoj i obrazovanje gleda kao na zakonski propisano razdoblje besplatnog i obveznog odgoja i obrazovanja čije se trajanje razlikuje od zemlje do zemlje. Zakonski akti koji se odnose na ovu vrstu odgoja i obrazovanja mogu se promatrati kao instrument koji omogućava svima pristup odgoju i obrazovanju. Obvezni odgoj i obrazovanje pripada većim dijelom osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju. U većini europskih odgojno-obrazovnih sustava obvezno obrazovanje počinje na početku osnovnog obrazovanja ili na kraju predškolskog obrazovanja često u dobi od 6 godina (Tablica 2). Pohađanje najmanje posljednje godine predškolskog odgoja i obrazovanja obvezno je u 21 europskom odgojno-obrazovnom sustavu (Europska komisija, 2021).

U svijetu postoji trend produljenja obveznog odgoja i obrazovanja (OECD, 2023). Na europskom području, početna dob za obvezno obrazovanje varira, a trajanje obveznog odgoja i obrazovanja oblikovano je povijesnim, političkim, društvenim potrebama i dostupnim resursima (Sánchez Galera, 2020). Tijekom školske godine 2020./2021., Belgija, Rumunjska i Slovačka su implementirale promjene u svojim sustavima obveznog odgoja i obrazovanja, smanjujući dob početka obveznog obrazovanja sa šest na pet godina (OECD, 2023).

U početnim godinama školovanja, u gotovo svim europskim odgojno-obrazovnim sustavima primjenjuje se model razredne nastave u okviru ISCED 1 razine (osnovno obrazovanje), pri čemu jedan učitelj vodi nastavu većine nastavnih predmeta. Taj pristup omogućuje stabilno pedagoško okruženje u ranim fazama kognitivnog i socioemocionalnog razvoja učenika. Ipak, za pojedine specijalizirane predmete poput tjelesne i zdravstvene kulture, glazbene kulture, stranog jezika te vjeronauka ili etike angažiraju se dodatni učitelji, ovisno o nacionalnim kurikulumskim normama i dostupnosti kadra (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021).

Značajne razlike među zemljama Europske unije vidljive su u pogledu početka obveznog obrazovanja. Prema podacima mreže Eurydice, u većini zemalja obvezno obrazovanje započinje u dobi od 6 godina (npr. Njemačka, Španjolska, Italija, Finska), dok u nekim državama, poput Francuske i Mađarske, započinje već s 3 godine, kroz integrirani model predškolskog i osnovnog odgoja. U zemljama poput Hrvatske i Estonije, obvezno školovanje počinje sa 7 godina, što je gornja granica među članicama EU (European Commission/EACEA/Eurydice, 2023).

U deset zemalja (npr. Austrija, Bugarska, Nizozemska), obvezno obrazovanje počinje u dobi od 5 godina, dok se završetak obveznog obrazovanja značajno razlikuje: u većini zemalja ono završava u dobi od 16 godina (npr. Estonija, Irska, Švedska), dok u nekima završava ranije, sa 15 godina (npr. Hrvatska, Cipar, Grčka, Češka, Slovenija) ili kasnije, kao u Njemačkoj, gdje može trajati do 19. godine života, osobito kroz obvezni dualni sustav strukovnog obrazovanja (European Commission/EACEA/Eurydice, 2023; Mejer, Turchetti i Gere, 2011).

Razlike su vidljive i u vezi s razinom na kojoj se obvezno obrazovanje završava. U 11 zemalja EU obvezno obrazovanje završava krajem ISCED 2 razine (npr. Danska, Grčka, Latvija, Švedska), dok u državama poput Španjolske i Italije traje i tijekom ISCED 3 razine, što znači da uključuje početne oblike srednjoškolskog obrazovanja (Eurostat i UNESCO, 2015). Trajanje obveznog obrazovanja tako varira od 8 godina (npr. Hrvatska) do 15 godina (npr. Francuska), što odražava različite pristupe obrazovnim politikama i usklađivanju s europskim preporukama o cjeloživotnom učenju i ranom uključivanju djece u institucionalne oblike obrazovanja (Schneider, 2008; Popov, 2019). Ove razlike imaju i dugoročne posljedice na pristup daljnjem obrazovanju, socijalnu mobilnost i ishode učenja.

2.4. Sociološke teorije i perspektive

Odgoj i obrazovanje predstavljaju kompleksne društvene fenomene koji istovremeno oblikuju pojedince i održavaju strukturu društva. Iz sociološke perspektive, mogu se promatrati na dvije razine: mikrorazini, koja analizira interakcije i identitete pojedinaca, i makrorazini, koja proučava strukture, institucije i šire društvene procese (Žažar, 2016; Apple, 2019). Na mikrorazini, primjenom metodološkog individualizma, društveni fenomeni tumače se kroz djelovanje pojedinaca i njihovih međusobnih interakcija. Blau (1964) ističe da mikroteorija istražuje društvene procese koji nastaju kroz interpersonalne odnose, dok se makroteorija usredotočuje na društvene strukture i njihove učinke na društvene sustave. U kontekstu obrazovanja, ova dihotomija omogućuje sagledavanje školskih institucija i procesa u svjetlu različitih teorijskih pristupa: funkcionalističke, konfliktne i simboličko-interakcionističke perspektive.

2.4.1. Funkcionalistička teorija

Funkcionalistička teorija polazi od shvaćanja društva kao relativno stabilnog sustava međusobno povezanih podsustava (obitelj, obrazovanje, ekonomija, politika) koji doprinose

održavanju društvenog poretka i društvene reprodukcije (Parsons, 1951; Haralambos i Heald, 2004). U tom se okviru odgojno-obrazovni sustav promatra kao ključna institucija sekundarne socijalizacije koja prenosi temeljne društvene norme i vrijednosti, osigurava integraciju različitih društvenih skupina i priprema mlade za preuzimanje uloga u svijetu rada i javnog života (Durkheim, 2002; Ballantine i Hammack, 2015). Durkheim (2002) osobito naglašava moralnu funkciju škole: kroz pravila, rutine i autoritet učitelja škola oblikuje „moralnu disciplinu“, osjećaj solidarnosti i odgovornosti, što smatra preduvjetom društvene kohezije u modernim društvima.

Funkcionalisti također ističu selekcijsku i alokacijsku ulogu obrazovanja. Putem ocjenjivanja, ispita i hijerarhije kvalifikacija škole diferenciraju učenike prema postignuću i „talentu“ te ih usmjeravaju prema različitim obrazovnim i profesionalnim putanjama, čime se osigurava učinkovita podjela rada u društvu (Parsons, 1951; Macionis i Plummer, 2012). U tom smislu odgojno-obrazovni sustav funkcionira kao mehanizam usklađivanja pojedinačnih aspiracija s potrebama društva i gospodarstva (Wasilah, 2023). Dodatno, funkcionalistički pristupi snažno naglašavaju ekonomsku funkciju obrazovanja: ono se promatra kao ulaganje u ljudski kapital koje povećava produktivnost i zaradu pojedinaca te doprinosi ekonomskom rastu i društvenom razvoju (Becker, 1993; Schultz, 1971).

Suvremeni autori unutar funkcionalističke tradicije nastoje empirijski provjeriti u kojoj mjeri odgojno-obrazovni sustavi doista ostvaruju meritokratske ciljeve, odnosno smanjuju ili reproduciraju društvene nejednakosti. Komparativna istraživanja pokazuju da, unatoč širenju obrazovnih prilika, obrazovanje i dalje ostaje snažno povezano s društvenim porijeklom i strukturom tržišta rada (Barone i van de Werfhorst, 2011). Stoga, iako je funkcionalizam često kritiziran zbog podcjenjivanja sukoba, moći i reprodukcije nejednakosti, on i dalje predstavlja važan teorijski okvir za razumijevanje integrativnih, socijalizacijskih i razvojnih funkcija odgojno-obrazovnih sustava (Haralambos i Heald, 2004; Mooney i sur., 2010).

2.4.2. Konfliktna teorija

Konfliktna teorija svoje temelje ima u djelu Karla Marxa, koji društvene sukobe objašnjava strukturnim nejednakostima između klasa, odnosno odnosom eksploatacije između vlasnika sredstava za proizvodnju i radničke klase (Marx i Engels, 2002). Za razliku od funkcionalističke perspektive koja naglašava konsenzus, stabilnost i integrativnu ulogu institucija, konfliktni pristup društvo promatra kao prostor trajnih napetosti i borbe za resurse, moć i simboličku dominaciju (Haralambos i Holborn, 2004). Sukob se pritom ne smatra anomalijom, nego

nužnim pokretačem društvenih promjena, budući da razotkriva i osporava postojeće odnose moći.

U tom teorijskom okviru odgojno-obrazovni se sustav ne promatra kao neutralan mehanizam jednakih mogućnosti, već kao institucija koja često reproducira postojeće klasne, etničke i rodne nejednakosti. Bourdieu i Passeron (1977) pokazuju kako škole prenose dominantni kulturni kapital viših društvenih slojeva kao što su jezik, stil komunikacije, obrasce ponašanja i estetske preferencije, te ga maskiraju kao univerzalno „valjano” znanje i ukus. Učenici iz povlaštenih društvenih pozicija stoga imaju veću vjerojatnost školskog uspjeha, dok se neuspjeh učenika iz radničkih i marginaliziranih sredina individualizira i pripisuje „nedostatku sposobnosti” ili motivacije, a ne strukturi školskog polja (Bourdieu i Passeron, 1977; Ballantine, Hammack i Stuber, 2018).

Polazeći iz širega društvenog okvira, obrazovne institucije mogu se promatrati kao jedan od mehanizama kroz koje se društvena stratifikacija ne samo odražava nego i simbolički opravdava. Istraživanja odnosa nejednakosti i sukoba ne potvrđuju posve jednoznačnu vezu između opće nejednakosti i svih oblika konflikta, ali pokazuju da ozbiljne horizontalne nejednakosti među društvenim skupinama te određene konfiguracije ekonomskih razlika mogu pridonijeti pojavi društvenih tenzija i nasilnih sukoba (Brown i Langer, 2010; Huber i Mayoral, 2013; Bartusevičius, 2014). U području obrazovanja dodatno se pokazuje da vjerovanje u školsku meritokraciju može legitimirati postojeću društvenu i dohodovnu hijerarhiju te umanjiti percepciju nepravdnosti nejednakosti (Batruch i dr., 2023). Posljedično, škola može istodobno promicati ideal jednakih šansi i reproducirati prednosti učenika koji raspolažu kulturnim kapitalom, podržavajućim obiteljskim praksama i društvenim mrežama koje olakšavaju obrazovni uspjeh (Lareau, 2011; Tramonte i Willms, 2010; Jæger i Møllegaard, 2017).

Konfliktna teorija stoga osporava ideju škole kao ideološki neutralne institucije. Školstvo se promatra kao prostor u kojem se favoriziraju vrijednosti dominantne klase; natjecanje, individualizam, meritokratski diskurs, dok se potrebe i perspektive marginaliziranih skupina često zanemaruju ili patologiziraju (Haralambos i Holborn, 2004; Bourdieu i Passeron, 1977). Premda konfliktna perspektiva ne negira mogućnost emancipacijskog potencijala obrazovanja, ona upozorava da su reforme koje zanemaruju strukturne odnose moći sklone reproducirati iste obrasce nejednakosti koje deklarativno nastoje smanjiti. U tom smislu, konfliktna teorija pruža važan korektiv funkcionalističkim tumačenjima, jer osvještava da odgojno-obrazovni sustav

nije samo mehanizam socijalne integracije, nego i ključan teren društvene borbe oko raspodjele resursa, statusa i simboličke dominacije.

2.4.3. Simbolički interakcionizam

Simbolički interakcionizam predstavlja mikrosociološku perspektivu koja se usredotočuje na svakodnevne društvene interakcije i načine na koje ljudi, kroz tumačenje i komunikaciju, zajednički konstruiraju društvenu stvarnost. Umjesto da polazi od čvrsto zadanih struktura, ovaj pristup naglašava da pojedinci aktivno pridaju značenja objektima, situacijama i ponašanjima te ta značenja neprestano pregovaraju u interakciji s drugima (Blumer, 1969; Carter i Fuller, 2016). Blumer (1969) simbolički interakcionizam sažima u tri temeljne pretpostavke: (1) ljudi djeluju prema stvarima na temelju značenja koja im pripisuju, (2) ta značenja nastaju u procesu društvene interakcije i (3) značenja se mijenjaju kroz interpretativni proces u kojem pojedinac reflektira i redefinira situaciju. Iz te perspektive, pojedinci nisu pasivni primatelji društvenih normi, nego aktivni sudionici u stvaranju i mijenjanju društvene stvarnosti (Mead, 1934; Carter i Fuller, 2016).

U području obrazovanja, simbolički interakcionizam usmjerava pozornost na mikrodinamiku učionice; interakcije između učitelja i učenika, vršnjačke odnose, procese etiketiranja, te formiranje učeničkih identiteta i samopercepcije. Koncept zrcaljenja sugerira da pojedinci razvijaju sliku o sebi na temelju načina na koji vjeruju da ih drugi vide i vrednuju (Cooley, 1902). U školskom kontekstu to znači da učenički osjećaj vlastite sposobnosti, vrijednosti i pripadanja uvelike ovisi o povratnim informacijama, očekivanjima i interpretacijama koje dobivaju od učitelja i vršnjaka (Goffman, 1963; Reynolds i Herman-Kinney, 2003). Mehan (1979) pokazuje kako se kroz svakodnevne interakcije u razredu; raspored sjedenja, postavljanje pitanja, učiteljsko komentiranje, stvaraju obrasci uključenosti ili isključenosti, često neformalno i bez jasne regulacije u službenim dokumentima.

Simbolički interakcionizam također nudi ključne uvide u fenomene učeničke etiketiranosti i očekivanja učitelja. Klasična istraživanja Rosenthala i Jacobsona (1968) o Pigmalionovom efektu pokazuju kako učiteljska očekivanja mogu postati samoispunjujuća proročanstva: učenici za koje se vjeruje da imaju veći potencijal češće dobivaju podržavajuće reakcije, izazovnije zadatke i pozitivnu pažnju, što posljedično može dovesti do boljih obrazovnih postignuća. Slično tome, Rist (1970) je dokumentirao kako rano etiketiranje učenika na temelju društvene klase i ponašanja vodi različitim očekivanjima i pedagoškim pristupima, čime se već

postojeće nejednakosti učvršćuju kroz svakodnevnu interakciju. U tom smislu, simbolički interakcionizam ističe da škola nije samo prostor prijenosa znanja, nego i mjesto gdje se identiteti, statusi i odnosi moći kontinuirano pregovaraju. Školski prostor, raspored u učionici, odjeća, govor tijela, način obraćanja i neverbalni signali funkcioniraju kao simboli koji prenose poruke o tome tko je „uspješan“, „problematičan“ ili „nevidljiv“ učenik (Mehan, 1979; Reynolds i Herman-Kinney, 2003).

Time simbolički interakcionizam doprinosi razumijevanju odgoja i obrazovanja kao dinamičnog procesa u kojem značenja, očekivanja i identiteti nisu unaprijed zadani, nego nastaju i mijenjaju se u interakciji svih sudionika. Ova perspektiva pruža teorijski okvir za analizu kako suptilne interakcijske prakse – od učiteljskih komentara do rasporeda sjedenja – mogu imati dugoročne posljedice na obrazovne ishode, osjećaj pripadanja te razvoj samopoštovanja učenika (Carter i Fuller, 2016; Rist, 1970).

2.5. Promjene u odgojno-obrazovnom sustavu

Globalizacija ubrzava transformacije u znanosti, društvu, politici, kulturi, gospodarstvu i tehnologiji (Orhan-Karsak, 2017). Takva dinamika zahtijeva od donositelja obrazovnih politika da prate suvremene trendove, te da implementiraju odgovarajuće obrazovne reforme i druge oblike promjena unutar odgojno-obrazovnog sustava. Budući da se odgojno-obrazovni sustav sastoji od međusobno povezanih elemenata (npr. obrazovne razine, institucije, kurikulumi), promjena u jednom njegovom dijelu može imati višestruke posljedice u drugim dijelovima. Wedell (2009) ističe da se u stručnoj i znanstvenoj literaturi često koriste termini obrazovna inovacija, obrazovna reforma i obrazovna promjena, no da je njihovo razlikovanje nerijetko nejasno ili nedosljedno (Aldridge i McLure, 2024). Već u klasičnim komparativnim analizama ističe se potreba jasnog razlikovanja tehničkih i lokaliziranih promjena od širih, sustavnih reformi. Weiler (1979) pokazuje da se promjene često uvode kao ograničeni projekti: novi programi, didaktički pristupi ili organizacijski aranžmani, bez dublje promjene „socijalnog produkta“ obrazovanja ili odnosa moći unutar sustava. Za razliku od toga, reforme obuhvaćaju promjene na razini cijelog sustava, povezane su s ideološkim i političkim prioritetima određenih društvenih grupa i nastoje redefinirati ulogu obrazovanja u društvu. Sashkin i Egermeier (1993) dodatno ukazuju da je za razumijevanje obrazovnih promjena ključno razlikovati promjene koje se odvijaju na razini „dijelova“ sustava (kurikulumi, metode, pojedine škole) od onih koje zahvaćaju same strukture, norme i aktere, što približava pojam reforme sustavnoj i vrijednosno utemeljenoj transformaciji.

2.5.1. *Obrazovna promjena*

U suvremenoj literaturi pojam *obrazovna promjena* koristi se kao krovni koncept koji obuhvaća raznolike transformacije u obrazovanju, od mikrorazine (učionica) do makrorazine (odgojno-obrazovni sustav). Fullan (2007) obrazovnu promjenu opisuje kao proces koji uključuje najmanje tri međusobno povezane dimenzije: (a) materijalne i strukturne komponente (npr. kurikulum, resursi i organizacijski aranžmani), (b) pedagoške prakse (metode poučavanja, načini vrednovanja i organizacija učenja), te (c) uvjerenja i profesionalne orijentacije aktera, pri čemu je deklarirani cilj promjene unapređenje kvalitete učenja i poučavanja. Burner (2018) dodatno ističe da je promjena višefazna i kontekstualno ovisna, pri čemu prijelazi između inicijacije, implementacije i institucionalizacije ovise o profesionalnoj kulturi škole, raspoloživim kapacitetima i spremnosti nastavnika na profesionalno učenje.

Pregledi modela školskih promjena upućuju da se promjena ne može razumjeti isključivo kao tehničko pitanje „uvođenja rješenja“, nego kao proces u kojem su pregovori, konflikti i redefinicije uloga sastavni dio dinamike reforme. U tom smislu, Sashkin i Egermeier (1993) razlikuju racionalno-znanstvenu perspektivu (širenje učinkovitih inovacija), političku perspektivu (promjene potaknute regulacijom i odlukama izvan škole), te kulturalnu perspektivu (transformacija vrijednosti, normi i identiteta organizacije). Time se obrazovna promjena preciznije pozicionira kao širi pojam od reforme i inovacije: ona ne mora biti formalno propisana niti centralno planirana, nego može nastajati i biti u razvoju, kroz lokalne interpretacije, prilagodbe i „neusklađene“ inicijative unutar sustava koji je često labavo povezan i sklon različitim praksama unutar istih formalnih okvira (Weick, 1976; Fullan, 2007).

Važno je pritom naglasiti da promjene nisu nužno planske ni progresivne. U literaturi se ističe da obrazovne promjene mogu biti i nenamjerne posljedice šireg društveno-političkog i ekonomskog konteksta (npr. fiskalne restrikcije, demografske promjene, migracije, tehnološki pomaci ili krize), pri čemu se dio promjena može očitovati kao povratak tradicionalnim obrascima prakse, porast administrativno-upravljačke kontrole ili sužavanje kurikuluma prema mjerljivim ishodima, dakle kao retrogradni ili barem ambivalentni pomaci u odnosu na ciljeve kvalitete, pravednosti i razvoja „dubinskog učenja“ (Cuban, 1990; Ball, 2003; Au, 2007). Takvi obrasci posebno dolaze do izražaja u režimima snažne odgovornosti visokih uloga gdje se reformske intencije mogu u praksi prevesti u „učenje za test“ i standardizacijske pritiske koji mijenjaju profesionalne autonomije i pedagoške prioritete (Au, 2007; Ball, 2003). Konačno, krizni događaji (npr. pandemije) pokazuju kako sustavi mogu u kratkom roku doživjeti nagle, neplanirane i duboke promjene u organizaciji nastave i podrške učenicima, pri čemu se kvaliteta

učinaka bitno razlikuje ovisno o kapacitetima sustava i pravednosti pristupa resursima (Reimers i Schleicher, 2020). Stoga je analitički opravdano obrazovnu promjenu promatrati kao rezultat međuodnosa planiranih intervencija i razvojnih procesa, pri čemu smjer promjene (unapređujući, neutralan ili retrogradan) ovisi o društvenom kontekstu, raspodjeli moći, institucionalnim kapacitetima i načinu na koji akteri interpretiraju i provode promjene u svakodnevnoj praksi (Fullan, 2007; Weick, 1976).

2.5.2. Obrazovna inovacija

Pojam obrazovna inovacija podrazumijeva novinu i poboljšanje. Polazeći od šireg okvira za inovacije u javnom sektoru, OECD (2014) inovaciju definira kao implementaciju novog ili značajno poboljšanog proizvoda, procesa, organizacijskog rješenja ili usluge; u obrazovanju to uključuje nove kurikulume, nastavne pristupe, modele vrednovanja ili organizacijske strukture škola. U tom je smislu inovacija specifičan podskup obrazovnih promjena: nije svaka promjena inovacija, jer promjena može biti i neutralna ili regresivna, dok inovacija implicira kvalitativni pomak; primjerice u učinkovitosti, pravednosti ili relevantnosti obrazovanja (Cerna, 2014; OECD, 2014).

Empirijske analize inovacija u obrazovanju pokazuju da one mogu zahvatiti različite dimenzije nastave i učenja, kao što su vrste zadataka, razina kognitivnih zahtjeva, uporaba formativnog vrednovanja, digitalne tehnologije ili suradnički oblici rada (Vincent-Lancrin i sur., 2019). Setiawan (2020) dodatno pokazuje da inovacije mogu nastati kao dio formalnih reformi (npr. novi kurikulni modeli, novi koncepti učenja) ili kao inicijative „odozdo“, utemeljene na eksperimentalnoj praksi učitelja i škola, koje se potom šire na druge razine sustava. Ključna razlika u odnosu na opću promjenu i reformu jest da inovacija nužno uključuje element novine i dodane vrijednosti za obrazovne procese.

Weiler (1979) upozorava da se na razini obrazovne politike inovacija često reducira na tehničko uvođenje „novosti“; projekata, pilot-programa, eksperimentalnih škola, bez kritičkog preispitivanja šireg institucionalnog i političkog okvira. Stoga predlaže da se inovacije analiziraju ne samo kroz njihove pedagoške karakteristike, već i kroz način na koji su ukorijenjene u odnosima moći, procesima legitimiranja i širim ciljevima reformske politike. Takvo shvaćanje inovacije kao političko-ideološkog i institucionalnog fenomena nadovezuje se na suvremene pozive da se inovacije vrednuju prema njihovom doprinosu pravednosti, kvaliteti

i demokratskoj kulturi obrazovanja, a ne samo prema tehničkoj učinkovitosti (OECD, 2014; Vincent-Lancrin i sur., 2019).

2.5.3. Obrazovna reforma

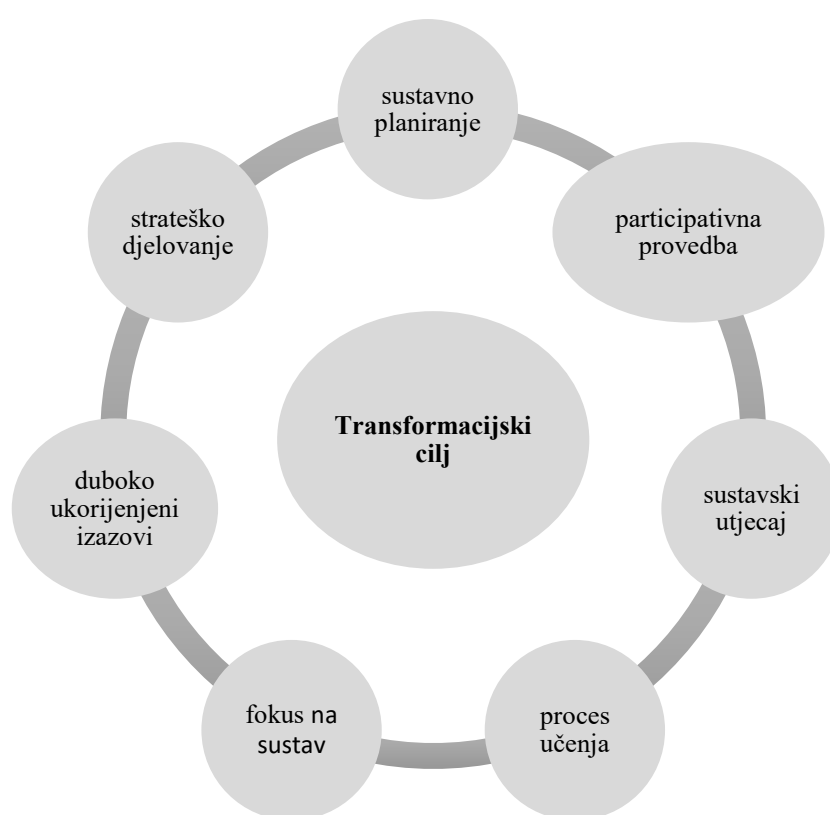
Obrazovna reforma predstavlja uži, specifičan oblik obrazovne promjene; riječ je o namjernom, planskom i normativno uokvirenom pokušaju mijenjanja odgojno-obrazovnog sustava, najčešće iniciranom „odozgo prema dolje“ od strane države ili nadležnih tijela putem zakona, strategija, nacionalnih kurikulnih dokumenata i upravljačkih promjena. Cerna (2014) reformu opisuje kao strukturiran proces proizvodnje promjena u kojemu su ključne uloge javnih politika, institucionalnih aktera i upravljačkih struktura, pri čemu je težište na redefiniranju ciljeva, standarda, odgovornosti i raspodjele ovlasti u sustavu. Povijesna analiza Tyacka i Cubana (1995) pokazuje da su reforme često cikličke, politički uvjetovane i retorički vrlo ambiciozne, ali u praksi često rezultiraju postupnim „krpanjem“ sustava, umjesto radikalne transformacije.

Weiler (1979) upozorava da se obrazovne reforme ne mogu razumjeti odvojeno od procesa legitimiranja u javnoj sferi i od konflikata između različitih društvenih skupina koje se natječu za utjecaj nad ciljevima i sredstvima obrazovne politike. U njegovoj analizi reforme nastaju na sjecištu znanstvenih spoznaja, ideoloških projekata i institucionalnih interesa, pri čemu je konflikt sastavni dio, a ne „smetnja“ promjeni. Reformu stoga ne treba svoditi na tehničku implementaciju propisa, već ju je potrebno analizirati kao politički ukorijenjen proces u kojem se redefinira „socijalni produkt“ obrazovanja (npr. kakve građane i radnike sustav treba oblikovati).

Istraživanja međunarodnih organizacija, poput OECD-a, dodatno pokazuju da se reforme mogu odnositi na različite razine: kurikularnu, organizacijsku, upravljačku ili financijsku, ali bez promjene učioničke prakse i profesionalne kulture učitelja teško dolazi do trajnog poboljšanja ishoda učenja (OECD, 2014; Vincent-Lancrin i sur., 2019). Sashkin i Egermeier (1993) u tom smislu razlikuju četiri osnovne strategije za implementaciju promjena: „popraviti dijelove“ (usmjeravanje na pojedinačne programe ili nastavne metode), „popraviti ljude“ (profesionalni razvoj i promjena uvjerenja nastavnika), „popraviti škole“ (restrukturiranje na razini škole kao cjeline) i „popraviti sustav“ (sistemske, *policy*-orijentirane reforme). Njihov zaključak da je sistemska reforma najučinkovitija kada integrira znanje o učinkovitim praksama s lokalno osjetljivim strategijama razvoja škola podupire suvremene pozive za višerazinskim pristupom promjenama.

Može se stoga zaključiti da je svaka reforma oblik obrazovne promjene, ali ne vodi svaka reforma do stvarne promjene u praksi; dio reformi ostaje na razini deklarativnih dokumenata koji ne mijenjaju svakodnevne obrasce rada u školama (Tyack i Cuban, 1995; Weiler, 1979). Upravo na taj paradoks upućuju Woodbury i Gess-Newsome (2002), govoreći o „promjeni bez razlike“, kada reformski valovi proizvode nove dokumente i strukture, dok se nastava u učionicama mijenja minimalno.

Obanya (2019) smatra da su određeni čimbenici potrebni za uspješnu provedbu i reforme i transformaciju sustava (Slika 1).



Slika 1. Čimbenici potrebni za obrazovnu reformu (Obanya, 2019)

Prema Obanyi (2019), transformacijski cilj predstavlja temelj svake autentične obrazovne reforme. Reforma ne bi trebala biti isključivo administrativno preoblikovanje sustava, već sustavna intervencija usmjerena na strukturnu transformaciju i podizanje kvalitete obrazovanja na višu razinu. U tom kontekstu, ciljevi reforme trebaju biti dugoročni, usklađeni s razvojnim prioritetima društva i usmjereni na ostvarenje trajnog učinka na sve segmente odgojno-obrazovnog sustava.

Tablica 3

Usporedba inovacije, reforme i promjene (OECD, 2014.)

	INOVACIJA	REFORMA	PROMJENA
Definicija	Implementacija poboljšanih ideja, znanja i praksi	Strukturiran i intencionalan način ostvarivanja promjene	Transformacija ili izmjena koja može biti namjerna i nenamjerna
Ključne karakteristike	Podrazumijeva novinu i donosi dobrobit	Ima za cilj unaprijediti sustav (iako poboljšanje može biti malo ili nikakvo)	Povijesna, kontekstualna i procesna
Oblici	Proces, proizvod, marketing i organizacija. Veća, radikalna, sustavna	Veća ili sustavna	Razlikuje se po tempu: kontinuirano ili u etapama i opsegu: konvergentna ili radikalna

Iz Tablice 3 moguće je zaključiti da inovacije kao određeno poboljšanje mogu obuhvatiti cijeli sustav, dok reforma izaziva promjenu koja može biti i manja i veća, ali po obliku organizacije ona se smatra velikom, dok promjena kao dinamičan proces ovisi o kontekstu, odnosno društvenim, političkim i ekonomskim prilikama, kao i povijesnim, odnosno prethodnim iskustvima.

U svrhu osiguravanja terminološke jasnoće i znanstvene dosljednosti, u ovom se radu pojmovi obrazovna promjena i obrazovna reforma konceptualno razlikuju, oslanjajući se na teorijske uvide o naravi i dinamici promjena u obrazovanju (Aldridge i McLure, 2024; Fullan, 1991; Obanya, 2012, 2019; Schleicher, 2014; Sashkin i Egermeier, 1992; Wedell, 2009). Polazeći od Wedella (2009), obrazovna se promjena razumije kao proces koji je snažno određen akterima i kontekstom (npr. profesionalnom kulturom škole, prethodnim iskustvima s promjenama i lokalnim kapacitetima), zbog čega se u praksi često odvija postupno, neujednačeno i adaptivno, a ne isključivo prema unaprijed zadanim planovima. U sličnom smjeru, Fullan (1991) naglašava da je obrazovna promjena nelinearan i višerazinski proces u kojemu se ishodi ne mogu svesti na “kvalitetu” reformskog dizajna, jer implementacija u stvarnim školskim uvjetima redovito proizvodi nepredviđene posljedice i varijacije među školama i učionicama. Aldridge i McLure (2024) dodatno upozoravaju da se termini „obrazovna promjena“ (*educational change*), „obrazovna reforma“ (*education reform*) i „unaprijeđenje škole“ (*school improvement*) u literaturi često koriste nedosljedno, pa je za analitičku preciznost nužno unaprijed odrediti kriterije razlikovanja.

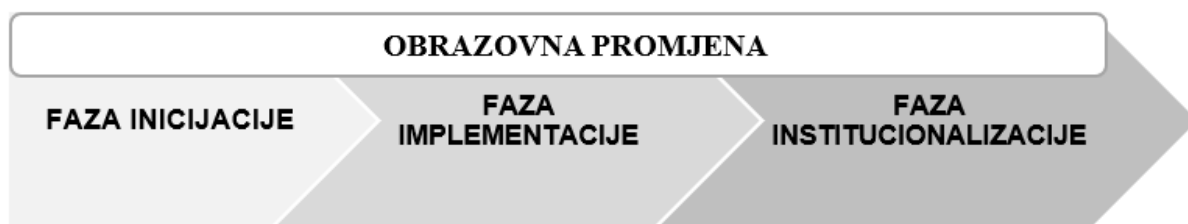
U skladu s navedenim, pojam obrazovna promjena u ovom radu koristi se kao širi i nadređeni koncept koji obuhvaća sve vrste transformacija u odgojno-obrazovnom sustavu, neovisno o doseg, inicijatoru, trajanju ili učinku. Taj pojam uključuje i lokalizirane, djelomične i postupne prilagodbe unutar obrazovne prakse (npr. uvođenje nove nastavne metode u jednoj školi), ali i promjene koje nastaju nenamjerno ili postupno kao posljedica svakodnevnih prilagodbi i profesionalnih inicijativa (Fullan, 1991; Wedell, 2009). Važno je pritom naglasiti da promjene ne moraju biti nužno progresivne: mogu biti i retrogradne, primjerice kada šire društvene i institucionalne okolnosti (ekonomske restrikcije, promjene u upravljačkim režimima, jačanje standardizacijskog pritiska) rezultiraju sužavanjem kurikulum, rastom administrativnih zahtjeva ili smanjenjem profesionalne autonomije (Fullan, 1991; Weiler, 1979).

Nasuprot tomu, pojam obrazovna reforma u ovom se radu koristi isključivo za označavanje strukturiranih, politički ili strateški iniciranih, sustavnih i dugoročnih intervencija koje obuhvaćaju cijeli obrazovni sustav ili njegove ključne segmente. Obanya (2012, 2019) reformu opisuje kao namjerno usmjeren zahvat kojim se redefiniraju ciljevi, sadržaji i mehanizmi obrazovanja radi odgovora na razvojne potrebe društva, pri čemu reforma pretpostavlja koordinirano djelovanje razina upravljanja i institucionalnu podršku. Slično tome, komparativne analize naglašavaju da reforme tipično uključuju formalizirane mehanizme odlučivanja (npr. promjene zakonodavstva, kurikularne reforme, reforme upravljanja) te pokušaj “pomaka sustava” kroz politike i instrumente upravljanja (Tyack i Cuban, 1995; Weiler, 1979). U tom smislu OECD-ovi okviri (npr. javna politika i pristupi provedbe reformi u praksi) reformu promatraju kao skup usklađenih *policy*-instrumenata i poluga upravljanja, što omogućuje usporedbe među zemljama i sektorima (OECD, 2014; Schleicher, 2014). Konačno, Sashkin i Egermeier (1992) pokazuju da se reforme i promjene mogu tumačiti kroz različite perspektive (racionalno-tehničku, političku i kulturalnu), što je važno jer potvrđuje da reforma nije samo tehničko rješenje nego i proces pregovaranja o ciljevima, vrijednostima i profesionalnim ulogama u obrazovanju.

2.6. Proces ostvarivanja promjena u odgoju i obrazovanju

U suvremenoj literaturi promjena se u odgoju i obrazovanju promatra kao složen, dinamičan i višerazinski proces, a ne kao jednokratni događaj ili tehničko uvođenje nove mjere (Fullan, 1991, 2007; Hall i Hord, 2011). Obrazovne promjene pritom nisu samo reakcija na vanjske pritiske; globalizaciju, digitalizaciju, demografske promjene ili rezultate međunarodnih istraživanja poput PISA-e i TIMSS-a, nego i izraz unutarnje potrebe sustava za povećanjem

kvalitete, pravednosti i relevantnosti učenja (OECD, 2015; Sahlberg, 2011). Fullan (2007) ističe da je za razumijevanje uspješnosti reformi nužno promatrati promjenu kao proces koji se odvija kroz vrijeme, u kojem se isprepliću politike, školske prakse, kultura ustanove i profesionalno učenje učitelja. Hall i Hord (2011) dodatno naglašavaju kako se promjena odvija na razini pojedinca i organizacije istodobno, uz stalno preispitivanje uvjerenja i ponašanja sudionika, što zahtijeva sustavnu podršku i vođenje procesa. Anderson (2010) pokazuje da se proces promjene rijetko odvija linearno kroz jasno razdvojene faze, već je obilježen povratnim petljama, preklapanjima i snažnim utjecajem specifičnog konteksta škole ili sustava. Woodbury i Gess-Newsome (2002) ukazuju na paradoks „promjene bez razlike“, prema kojem se brojni reformski valovi u školstvu manifestiraju kroz nove dokumente, kurikulare i organizacijske modele, dok se svakodnevna nastava mijenja minimalno. Analizirajući promjene iz sustavske, kulturno-strukturalne i perspektive učiteljskog mišljenja, autorice pokazuju da su uvjerenja, profesionalni identitet i percepcija vlastite učinkovitosti učitelja filter kroz koji prolaze reformske ideje. Ako se novi zahtjevi asimiliraju u postojeće rutine, promjena ostaje površinska. Prema Fullan (1991, 2007) obrazovna promjena sadrži tri faze (Slika 2).



Slika 2. Faze obrazovnih promjena (Fullan, 2007)

2.6.1. Faza inicijacije

Faza inicijacije označava početnu fazu procesa obrazovne promjene u kojoj se prepoznaje problem, formulira ideja o promjeni te započinje strukturiranje ciljeva i mogućih rješenja. Wedell (2009) ovu fazu opisuje kao razdoblje intenzivnog promišljanja, analize potreba i rasprave među ključnim dionicima, pri čemu kontekst kao što su kultura škole, resursi, povijest prethodnih reformi, snažno oblikuje način na koji se promjena uopće zamišlja. Fullan (1991, 2007) ističe da inicijacija nije spontani početak, nego rezultat interakcije niza čimbenika: kvalitete i relevantnosti predložene inovacije, njezine dostupnosti školama, potpore obrazovnih vlasti, spremnosti i uvjerenja učitelja, vanjskih poticaja (npr. rezultata evaluacija), pritiska ili potpore zajednice te promjena u obrazovnim politikama na različitim razinama. Weiler (1979)

naglašava da proces inicijacije uključuje i dimenziju legitimiranja promjena u javnoj sferi te artikuliranja reforme u jeziku koji je prihvatljiv različitim društvenim skupinama. Reformu je stoga potrebno razumjeti i kao rezultat pregovora između znanstveno utemeljenih argumenata, političkih prioriteta i interesa institucionalnih aktera. Miles (1986) na sličan način naglašava kako uspješna inicijacija zahtijeva da inovacija odgovara lokalnim potrebama i agendi, da postoji jasno strukturiran i ciljno orijentiran plan te da je prepoznat „agent promjene“ koji koordinira i zagovara proces. Hall i Hord (2011) u svojem modelu usmjeravaju pozornost na početnu motivaciju i percepciju korisnosti promjene kod učitelja. Ako oni promjenu doživljavaju kao nametnutu, nejasnu ili neizvedivu, vjerojatnost kasnije implementacije znatno se smanjuje. U tom je smislu faza inicijacije posebno osjetljiva: ona određuje smjer, ritam i legitimitet promjene te uvelike utječe na to hoće li reforme biti prihvaćene ili odbačene u kasnijim fazama (Fullan, 1991; Weiler, 1979).

2.6.2. Faza implementacije

Faza implementacije označava prijelaz iz konceptualne razine u svakodnevnu praksu, odnosno razdoblje u kojem se planirane inovacije provode u stvarnim uvjetima škole i učionice. Fullan (2007) i Miles (1986) procjenjuju da ova faza obično traje od dvije do tri godine, ovisno o složenosti promjene, razini podrške i dostupnim resursima. U tom razdoblju razvijaju se prva iskustva s primjenom inovacija, testiraju se novi pristupi, pojavljuju se otpori i nepredviđene poteškoće, a postojeće strukture sustava moraju se prilagoditi novim zahtjevima (Huberman i Miles, 1984). Hall i Hord (2011) naglašavaju da je ključ uspješne implementacije kombinacija pritiska i podrške: postavljanje visokih očekivanja uz istodobno osiguravanje stručnog usavršavanja, materijalnih resursa, savjetodavne pomoći i emocionalne podrške učiteljima.

Woodbury i Gess-Newsome (2002) u modelu „Sustavna reforma usmjerena na učitelja“ (*Teacher-Centered Systemic Reform - TCSR*) pokazuju da je implementacija rezultat međuodnosa triju skupina čimbenika: općeg konteksta reforme (politike, standardi, javni diskurs), osobnog profila učitelja (biografija, profesionalni put, uvjerenja, znanje) te strukturnih i kulturnih obilježja ugrađenih sustava (škola, odjel, razred). Ako reformske ideje ne mijenjaju uvjerenja i identitete učitelja, novine se najčešće asimiliraju u postojeće rutine, pa promjena ostaje „kozmetička“. Upravo zato Sarason (1982) upozorava da je analiza „kulture škole“, odnosno rasporeda, rituala, uloga, obrazaca komunikacije nužan preduvjet razumijevanja toga zašto se određene inovacije primjenjuju samo formalno ili vrlo ograničeno. Miles (1986) pritom izdvaja nekoliko strateških obilježja: jasnu distribuciju odgovornosti (uključujući imenovanje

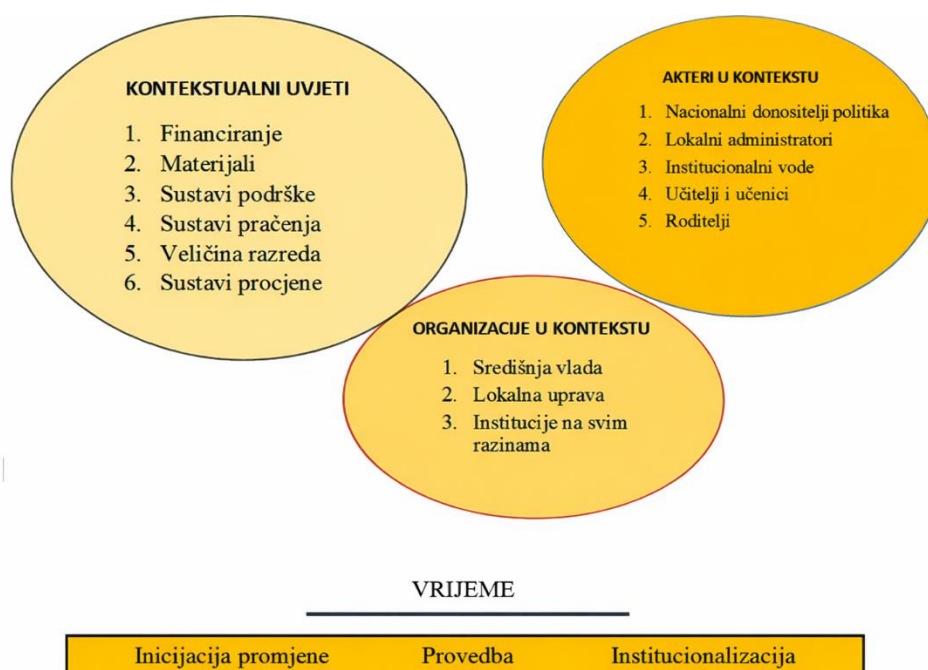
voditelja promjene), horizontalnu suradnju i podijeljenu kontrolu umjesto rigidne hijerarhije, kontinuirani profesionalni razvoj te stvaranje pozitivne radne klime i sustava poticaja. Trybus (2011) dodatno ističe ulogu vodstva koje promjenu doživljava kao vlastitu odgovornost, pri čemu lideri moraju artikulirati jasnu viziju, komunicirati svrhu promjene i aktivno graditi kapacitete drugih kako bi promjena postala kolektivni projekt, a ne administrativna obveza. U suprotnom, kako upozoravaju Hall i Hord (2011) te Woodbury i Gess-Newsome (2002), implementacija ostaje površinska, ograničena na formalno usklađivanje s propisima, bez dublje promjene pedagoške prakse i kulture škole.

2.6.3. Faza institucionalizacije

Faza institucionalizacije (poznata i kao inkorporacija ili rutinizacija) označava trenutak kada inovacija prelazi iz statusa „novog projekta“ u trajni, normativno prihvaćeni dio obrazovne prakse (Fullan, 2007). U ovoj fazi promjena je ugrađena u organizacijske strukture škole (raspodjelu resursa, ulogu stručnih tijela, školske pravilnike), ali i u profesionalnu kulturu učitelja i drugih dionika (Hall i Hord, 2011). Fullan (2007) procjenjuje da srednje kompleksne promjene zahtijevaju najmanje dvije do četiri godine od inicijacije do stabilnog usvajanja, dok sustavnije promjene mogu trajati pet do deset godina ili više. Miles (1986) naglašava da uspješna institucionalizacija podrazumijeva: integraciju promjene u postojeće strukture i procedure, usklađivanje s drugim reformskim inicijativama kako bi se izbjegla fragmentacija, osiguravanje kontinuirane podrške (stručno usavršavanje, mentorstvo, resursi) te jačanje uloge lokalnih lidera kao nositelja daljnjeg razvoja. Huberman i Miles (1984) empirijski pokazuju da inovacije koje nisu u potpunosti „ugrađene“ u svakodnevni rad škole ostaju ranjive na promjene vodstva, političke prioritete i promjene financiranja. Hall i Hord (2011) stoga razlikuju formalnu i kulturološku institucionalizaciju: prva se odnosi na to da je promjena „na papiru“ potvrđena, dok druga podrazumijeva da su je učitelji, učenici i zajednica prihvatili kao „normalan“ i poželjan način rada. Sarason (1993) nadovezuje se na tu distinkciju tvrdeći da reforme ostaju površinske sve dok se ne promijeni priprema budućih učitelja i drugih odgojno-obrazovnih stručnjaka. Ako učitelji nisu osposobljeni za kritičko promišljanje školskih kultura i odnosa moći, teško mogu sustavno održavati i razvijati promjene. Tek kada su formalna i kulturološka institucionalizacija prisutne, može se govoriti o stvarnoj transformaciji prakse, a ne samo o kratkotrajnoj reformi.

Prema Wedellu (2009), uspješno planiranje odgojnih i obrazovnih promjena zahtijeva integrirano razumijevanje triju međusobno povezanih elemenata: kontekstualnih uvjeta,

ključnih dionika i organizacijskih struktura. Ova tri sastavna dijela tvore okvir za strateško planiranje promjena, što je prikazano na Slici 3.



Slika 3. Prikaz procesa planiranja promjena u obrazovanju kroz tri glavna elementa (Wedell, 2009)

U prvom elementu okvira, kontekstualni uvjeti obuhvaćaju materijalne, organizacijske i društvene okolnosti u kojima se obrazovne promjene odvijaju. To uključuje dostupnost financijskih sredstava, obrazovne resurse, razinu institucionalne potpore, profesionalnu autonomiju nastavnika te prevladavajuće društvene vrijednosti i stavove prema obrazovanju. Wedell (2009) ističe da upravo ti uvjeti čine temeljnu platformu na kojoj se gradi uspješna provedba reformskih inicijativa. Drugi element odnosi se na uključene dionike, koji uključuju učitelje, ravnatelje, učenike, roditelje, donositelje politika i druge obrazovne profesionalce. Aktivno uključivanje ovih aktera u formuliranje, provedbu i refleksiju obrazovnih promjena ključno je za stvaranje osjećaja zajedničke odgovornosti i legitimnosti reforme. Njihovo iskustvo, motivacija i međusobna suradnja izravno utječu na kvalitetu i održivost promjene (Fullan, 2007; Hargreaves i Shirley, 2009). Treći element obuhvaća organizacijske strukture i mehanizme upravljanja promjenama. To uključuje strukture na lokalnoj, regionalnoj i nacionalnoj razini koje koordiniraju i nadziru provedbu promjena. Efikasno vođenje promjena zahtijeva jasno definirane uloge i odgovornosti, usklađenost vertikalne i horizontalne dimenzije upravljanja te fleksibilnost organizacije da odgovori na nepredviđene izazove.

Zaključno, Wedell (2009) naglašava da nijedan od ovih elemenata ne može djelovati izolirano, promjene u obrazovanju mogu biti učinkovite i održive samo ako postoji koherentna integracija konteksta, aktera i struktura u svim fazama planiranja i provedbe. Taj holistički pristup omogućuje prilagodbu lokalnim specifičnostima, minimizira rizik otpora i povećava vjerojatnost dugoročnog uspjeha promjena.

2.7. Voditelji i nositelji obrazovnih promjena

Vođenje obrazovnih promjena složen je, višerazinski proces koji zahtijeva istodobno razumijevanje strukturnih uvjeta, međuljudskih odnosa i političko-institucionalnog konteksta. Klasični radovi o kurikularnim promjenama pokazuju da se reforme ne događaju u „praznom prostoru“, već su ukorijenjene u specifične organizacijske strukture, profesionalne kulture i odnose moći unutar sustava (Blenkin, Edwards i Kelly, 1992; Fullan, 2007). House i McQuillan (1998) predlažu analitički okvir s tri perspektive školskih reformi: tehnološkom, koja naglašava racionalno planiranje, učinkovitost i dizajn instruktivnih strategija; političkom, koja ističe interese, pregovore i distribuciju moći; te kulturnom, koja se odnosi na vrijednosti, norme i profesionalne identitete u školama. U literaturi se ove dimenzije često operacionaliziraju kao tehnološka, društveno-politička i strukturalno/kulturna perspektiva, pri čemu se naglašava da je uspješno vođenje promjena moguće tek kada su strateško planiranje, politička podrška i institucionalne strukture međusobno usklađene (Blenkin i sur., 1992; OECD, 2015).

U tom je okviru korisno razlikovati voditelje obrazovnih promjena i nositelje obrazovnih promjena. Ova distinkcija ne proizlazi iz jedne jedinstvene teorije, nego iz niza radova o školskom vodstvu i učiteljskoj profesiji (Fullan, 2010; Hargreaves i Fullan, 2012; Hargreaves, 2000). Voditelji promjena obuhvaćaju donositelje odluka na razini sustava (ministarstva, agencije), ravnatelje i druge formalne vođe koji dizajniraju, koordiniraju i legitimiraju reforme. Nositelji promjena su prvenstveno učitelji i stručni suradnici, ali i drugi praktičari na razini škole, koji reforme „prevode“ u svakodnevnu praksu i kroz svoj rad odlučuju hoće li promjena ostati deklarativna ili će se doista ukorijeniti (Hargreaves i Fullan, 2012; Desimone, 2002).

Tehnološka perspektiva vodstva polazi od pretpostavke da se promjene mogu planirati kroz jasno definirane ciljeve, resurse, vremenske rokove i pokazatelje uspješnosti. Naglasak je na dizajnu strategija i instrumenata koji omogućuju postizanje željenih ishoda učenja i organizacijskih ciljeva (House i McQuillan, 1998; Fullan, 2010). Društveno-politička perspektiva promatra škole kao heterogene prostore u kojima se preklapaju interesi različitih

dionika (učitelja, roditelja, sindikata, političara), pri čemu je vođenje promjena nerazdvojivo od pregovaranja, izgradnje koalicija i upravljanja otporom (Hargreaves i Shirley, 2009; Ungar, 2016). Strukturalno/kulturna perspektiva naglašava da su škole dijelovi šireg društvenog i institucionalnog sustava te da mogućnost promjene ovisi o postojećim normama, profesionalnim kulturama i raspodjeli odgovornosti, ali i o širem političkom i ekonomskom okruženju (Blenkin i sur., 1992; OECD, 2015). Integracija ovih triju perspektiva u praksi znači da voditelji promjena moraju istodobno: (1) osigurati jasan i izvediv tehnološki plan (ciljevi, resursi, faze), (2) upravljati političkim procesima (interesi, konflikti, legitimnost) i (3) djelovati na razini školske kulture (vrijednosti, povjerenje, profesionalne norme), ako žele izbjeći površnu ili simboličku implementaciju reformi (House i McQuillan, 1998; Fullan, 2007; Pietarinen, Pyhäntö i Soini, 2017).

Fullan (2010) naglašava da voditelji obrazovnih promjena moraju biti „pokretači promjena“, odnosno osobe koje znaju pokrenuti ljude, a ne samo dizajnirati dokumente, te istodobno razumiju perspektive onih koji promjenu provode, čak i kada se s njima ne slažu. U novijoj literaturi, vodstvo promjena sve se više opisuje kao proces zajedničkog stvaranja značenja između donositelja odluka i praktičara, a ne kao linearna transmisija odluka „odozgo prema dolje“ (Desimone, 2002; Pietarinen i sur., 2017). Carlyon i Branson (2018) daju snažan empirijski doprinos perspektivi promjene „odozdo prema gore“. U kvalitativnom istraživanju provedenom u osnovnim školama na Novom Zelandu analizirali su iskustva učitelja koji su mijenjali razrednu razinu podučavanja, prateći kako oni doživljavaju, interpretiraju i operacionaliziraju promjene u svakodnevnoj praksi. Rezultati pokazuju da učitelji ustrajno prihvaćaju promjene kada ih mogu povezati s vlastitim pedagoškim uvjerenjima, kada se osjećaju uključenima u odlučivanje i kada dobivaju stalnu podršku kolega i školskog vodstva, dok se reforme doživljene kao nametnute, vremenski nerealne i slabo usklađene s uvjetima rada u razredu najčešće svode na minimalnu, formalističku usklađenost s novim zahtjevima (Carlyon i Branson, 2018).

Bognar ističe da održive obrazovne promjene postaju moguće tek kada učitelji, stručni suradnici i ravnatelji preuzmu aktivnu ulogu nositelja promjena, a škola se razvija kao prostor refleksije, zajedničkog učenja i istraživanja vlastite prakse (Bognar, 2016). Takvo se polazište podudara sa suvremenim shvaćanjima prema kojima su upravo učitelji neposredni nositelji obrazovnih promjena jer se reforme konkretiziraju kroz njihovu svakodnevnu praksu u učionici (Hargreaves i Fullan, 2012). Istraživanja učiteljskih uvjerenja pokazuju da upravo uvjerenja snažno oblikuju način na koji učitelji interpretiraju kurikularne zahtjeve i odlučuju koje će

prakse uvesti ili odbaciti (Kagan, 1992; Pajares, 1992; Mahlios, Shaw i Barry, 2010). U tom smislu, učitelji postaju nositelji promjene ako: (a) imaju jasnu predodžbu o ciljevima promjene i razumiju kako se oni prevode u praksu (Desimone, 2002, 2009), (b) vide vjerodostojnu povezanost između promjene i poboljšanih ishoda za učenike (Darling-Hammond, Hyler i Gardner, 2017), (c) imaju pristup podršci, resursima i kvalitetnom stručnom usavršavanju usmjerenom na konkretne nastavne prakse (Desimone, 2009; Darling-Hammond i sur., 2017) te (d) osjećaju profesionalnu autonomiju i priznanje, odnosno da su partneri, a ne pasivni izvršitelji odluka (Hargreaves i Fullan, 2012; Ungar, 2016). Studije koje koriste metafore za analizu učiteljskih stavova prema reformama pokazuju da učitelji reforme često doživljavaju kao „nametnute“, „bolne“ ili „industrijsko-mehaničke“ kada se zanemare njihova iskustva i profesionalni glas (Mahlios i sur., 2010; Ungar, 2016), što dodatno potvrđuje da je kvaliteta procesa vođenja promjene jednako važna kao i njezin sadržaj.

Empirijski nalazi o dugoročnim programima unaprjeđenja odgojne i obrazovne prakse pokazuju da škole održavaju zamah promjena kada postoji jasna strateška vizija, kontinuirano praćenje napretka, raspodijeljeno vodstvo unutar škole i kultura stalnog poboljšavanja (Boyd, 2016). Ovi nalazi nadovezuju se na koncepte „škola kao organizacija koje uče“, u kojima su profesionalne zajednice učenja, refleksija i zajedničko donošenje odluka ključni mehanizmi održivosti promjena (Hargreaves i Fullan, 2012; Pietarinen i sur., 2017). U tom smislu, voditelji i nositelji obrazovnih promjena ne čine dvije odvojene skupine, nego dinamičnu mrežu aktera čije su uloge komplementarne: bez strateške vizije i institucionalne potpore teško je očekivati održive inovacije, ali bez profesionalnog angažmana i stručne prosudbe učitelja reformske politike ostaju na razini dokumenta, a ne stvarne transformacije prakse.

Komparativne analize obrazovnih sustava pokazuju da mnoge reforme ne propadaju zato što su same ideje suštinski loše, nego zbog pukotina u sustavnom vodstvu i nedovoljno promišljene provedbe. McKinseyjeve studije (Barber i Mourshed, 2007; Barber, Chijioke i Mourshed, 2010) ukazuju na niz tipičnih prepreka: nedostatak strateške usklađenosti i jasnih planova implementacije, diskontinuitet vodstva zbog čestih političkih promjena, ograničene administrativne i analitičke kapacitete te slabu uključenost učitelja i lokalne zajednice u fazi dizajna reforme. OECD (2015) dodatno naglašava da mnoge politike ostaju tek djelomično provedene ili se nikada sustavno ne evaluira njihov učinak. Nasuprot tome, uspješne obrazovne promjene povezuje nekoliko obilježja: dosljedna upotreba dokaza pri odabiru strategija, osobito u kontekstima ograničenih resursa; izgradnja široke koalicije za promjenu koja obuhvaća političko vodstvo, stručne službe i praktičare; sposobnost skaliranja inovacija s pilot-projekata

na razinu sustava te sustavno praćenje učeničkih postignuća i procesa implementacije kao temelja za prilagodbu politika i praksi (Barber i Mourshed, 2007; Barber i sur., 2010; OECD, 2015; Reimers, 2021).

Uspješnost reformi tradicionalno se vrednuje prema ostvarenju eksplicitno postavljenih ciljeva, primjerice poboljšanju ishoda učenja ili smanjenju obrazovnih nejednakosti (Desimone, 2002). Međutim, novija metodološka literatura upozorava da je jednako važno analizirati i sam proces promjene: kojim se tempom odvijala, tko je u njoj sudjelovao te u kakvim je kontekstualnim uvjetima provedena (Desimone, 2009; Pietarinen i sur., 2017). Istraživanja sustavne profesionalne podrške učiteljima pokazuju da su održive promjene najčešće rezultat kombinacije jasne i konzistentne strateške vizije, distribuiranog vodstva te stabilne i dugoročne podrške učiteljima kroz kvalitetan profesionalni razvoj, usmjeren na konkretne nastavne prakse i kolektivno učenje (Darling-Hammond i sur., 2017; Hargreaves i Fullan, 2012; Boyd, 2016). Promjena je održiva tek kada se ne doživljava kao kratkotrajan projekt „izvan“ redovitog rada, nego kada postane integrirani dio svakodnevnog života škole, poveže se s nacionalnim kurikulumom i bude razumljiva te smisleno artikulirana svim dionicima – učiteljima, ravnateljima, učenicima i roditeljima.

U suvremenim teorijama obrazovnog upravljanja naglašava se da je način na koji se promjenom upravlja jednako važan kao i njezin sadržaj (Louis i sur., 2010). Obrazovne se promjene ne odvijaju linearno, nego predstavljaju složen i dinamičan proces koji ovisi o kontekstu, međudjelovanju različitih razina sustava i sudjelovanju brojnih aktera (Fullan, 2005, 2007; Thomson, 2010). Uspjeh reforme stoga manje ovisi o formalnom dizajnu *policy*-dokumenata, a više o tome kako ih škole i učitelji interpretiraju, prilagođavaju i operacionaliziraju u svakodnevnoj praksi (Day i Smethem, 2009; Boyd, 2012). Fullan (2005) ističe da održiva promjena podrazumijeva transformaciju čitavog sustava, od učionice do nacionalne politike, pri čemu su konzistentnost poruka, kontinuitet vodstva i dugoročna potpora ključni čimbenici uspjeha.

Otpor promjenama proizlazi iz vidljivih i nevidljivih elemenata obrazovnog sustava. Vidljivi elementi odnose se na formalne strukture poput organizacije škole, upravljačkih mehanizama, kurikuluma i sustava vrednovanja, dok nevidljivi elementi obuhvaćaju školsku kulturu, profesionalne norme i implicitna očekivanja o tome „kako škola treba funkcionirati“ (Tableman, 2004; Hargreaves, 1998). Školska kultura, shvaćena kao skup zajedničkih uvjerenja, vrijednosti i odnosa, djeluje kao filter kroz koji se reforme mogu doživjeti kao

poželjne i izvedive ili kao prijetnja profesionalnom identitetu i autonomiji učitelja (Hargreaves, 1998; van Veen i Lasky, 2005). Hargreaves (1998) upozorava da mnoge reforme propadaju zbog kombinacije strukturnih i kulturnih čimbenika: slabe konceptualizacije ciljeva, nerealističnog opsega promjena, neusklađenog tempa implementacije, nedostatka resursa i stručne podrške, izostanka dugoročne predanosti političkih i stručnih aktera te zanemarivanja glasova učitelja i učenika. Tyack i Cuban (1995) dodatno ističu sklonost sustava „kozmetičkim popravcima“ koji ne zahvaćaju temeljne strukture i ukorijenjene obrasce rada.

Empirijska istraživanja pokazuju da reforme nametnute odozgo, bez stvarne participacije učitelja, često rezultiraju površnim usvajanjem, formalnom usklađenošću ili pasivnim otporom (Datnow i sur., 2002; Day i Smethem, 2009). Učitelji takve promjene često doživljavaju kao birokratske zahtjeve koji povećavaju administrativno opterećenje, a ne doprinose vidljivom poboljšanju učenja učenika. Schmidt i Datnow (2005) pokazuju da diskrepancija između retorike reforme i stvarnih uvjeta rada u učionici dovodi do frustracije, cinizma i „umora od reformi“. Slično tome, Zhao, Pugh, Sheldon i Byers (2002) ističu da inovacije, osobito one povezane s tehnologijom, propadaju kada zanemaruju školski kontekst, postojeće kompetencije učitelja i raspoloživu infrastrukturu. Ungar (2016) upozorava da se promjene nerijetko percipiraju kroz diskurse rizika i nesigurnosti, što može pojačati defenzivne reakcije i otpor. Otpor promjenama ne proizlazi samo iz racionalne procjene troškova i koristi, nego je snažno vezan uz emocije, profesionalni identitet i uvjerenja učitelja (van Veen i Lasky, 2005). Učitelji su pritom pozvani ne samo mijenjati svoje nastavne strategije, nego i preispitivati dugogodišnja uvjerenja o učenju, podučavanju i ulozi škole, što je emocionalno zahtjevan i potencijalno prijeteći proces (Fullan, 2007; Shirley, 2010). Woodbury i Gess-Newsome (2002) pokazuju da se reformske ideje često „prevode“ kroz postojeće mentalne modele učitelja, pri čemu se novine prilagođavaju tako da što manje remete ustaljene rutine. Ako se ne uvažavaju uvjerenja, iskustva i identitet učitelja, promjena ostaje na razini formalnog usvajanja novih dokumenata, bez stvarne transformacije prakse.

Sarason (1982, 1993) dodatno ističe da je otpor reformama potrebno razumjeti u širem kontekstu kulture škole i povijesti odnosa moći. Kada se promjene planiraju „izvana“ kroz nove propise, programe ili organizacijske modele, a pritom se zanemaruje iskustvo i glas učitelja, razumljivo je da se reforme doživljavaju kao prijetnja profesionalnoj autonomiji, a ne kao prilika za razvoj. Otpor u tom slučaju nije tek „negativan stav“ pojedinaca, nego simptom dubljeg nesklada između deklariranih ciljeva reforme i realnih uvjeta u kojima škole djeluju.

Istodobno, sve veći broj autora naglašava da učitelje ne treba promatrati primarno kao prepreku, nego kao ključne pokretače promjena (Hargreaves i Fullan, 2000; Luttenberg, Meijer i Oolbekkink-Marchand, 2017). Kada učitelji imaju priliku aktivno sudjelovati u oblikovanju reforme, zajednički interpretirati ciljeve i prilagoditi ih lokalnom kontekstu, vjerojatnost uspješne implementacije znatno se povećava (Datnow i sur., 2002; Day i Smethem, 2009). Desimone (2002) pokazuje da su promjene u učiteljskoj praksi održive kada su povezane s kvalitetnim profesionalnim razvojem usmjerenim na konkretne didaktičke prakse, kolektivno učenje i refleksiju. OECD (2015) pritom naglašava da je izgradnja kapaciteta učitelja i škola preduvjet za uspješnu provedbu reformskih politika. Učitelji mogu postati autentični nositelji promjene pod uvjetom da imaju jasno i smisleno artikuliranu sliku ciljeva reforme, uočavaju konkretne koristi za učenike i vlastiti profesionalni razvoj, raspolažu odgovarajućim resursima, vremenom i podrškom te osjećaju profesionalno priznanje i realnu autonomiju u odlučivanju (Hargreaves i Fullan, 2000; Desimone, 2002; Boyd, 2012; Sarason, 1993). U tom smislu, sustavni izazovi i obilježja uspješnih promjena ne mogu se promatrati odvojeno jer upravo način na koji sustav upravlja otporom, prepoznaje ulogu učitelja i razvija institucionalne kapacitete određuje hoće li se reformske politike zadržati na razini deklaracija ili će dovesti do stvarne transformacije obrazovne prakse.

2.8. Istraživanje promjena u odgojno-obrazovnim sustavima

Odgojno-obrazovni sustavi diljem svijeta kontinuirano prolaze kroz procese promjena, pri čemu se implementiraju različite strategije reformi s ciljem unapređenja kvalitete obrazovanja, pravednosti i učinkovitosti. Dok su neke promjene dovele do mjerljivog poboljšanja obrazovnih ishoda, druge su rezultirale stagnacijom ili neuspjehom zbog nedostatka kontekstualne prilagodbe, strateške potpore ili sudjelovanja ključnih dionika (Fullan, 1991; OECD, 2023).

Volante i Klinger (2021) analizirali su utjecaj rezultata PISA istraživanja na obrazovne politike u Estoniji, Finskoj, Francuskoj i Italiji. Njihova analiza pokazala je da je Estonija primjer uspješne integracije preporuka OECD-a, što je rezultiralo visokim obrazovnim postignućima i niskim stupnjem socioekonomske segregacije. Nasuprot tome, Finska se suočila s padom obrazovne pravednosti, dok su rezultati u Francuskoj i Italiji ukazivali na stagnaciju, odnosno nisku učinkovitost sustava.

U kontekstu zemalja u razvoju, Nkosana (2013) naglašava da je neuspjeh reformi često posljedica mehaničkog preuzimanja modela „odozgo prema dolje“, temeljenih na zapadnim

paradigmama, bez uzimanja u obzir lokalnih kulturnih i institucionalnih uvjeta. Ove promjene često nisu naišle na prihvaćanje učitelja i zajednice, što je otežalo njihovu implementaciju i održivost (Chisholm i Leyendecker, 2008; Crossley, 2021).

Leaton Gray i sur. (2015) u analizi reformi u 28 europskih zemalja zaključili su da se odgojno-obrazovni sustavi sve više usmjeravaju prema razvoju kompetencija za život u globaliziranom društvu. Reforma kurikuluma uključivala je naglasak na međupredmetne teme, održivost, etiku, samostalno učenje i transformaciju škole u zajednicu učenja. Uloga učitelja redefinirana je iz prenosioca znanja u facilitatora učenja.

Brezinski (2015), u kvalitativnom istraživanju obrazovnih promjena u američkom kontekstu, identificirala je pet čimbenika koji doprinose održivosti reformi: suradnja, kontinuirano profesionalno učenje, jasnoća ciljeva, praćenje napretka i usmjerenost na lokalne potrebe. Slične nalaze potvrđuju i novije studije (Datnow i Park, 2021; Darling-Hammond i sur., 2020) koje ističu važnost profesionalne autonomije učitelja i dijaloga s lokalnom zajednicom.

U analizi OECD-a (2004), koja obuhvaća Kanadu, Finsku, Englesku, Francusku, Švedsku i Nizozemsku, istaknute su reforme usmjerene prema decentralizaciji, većoj odgovornosti škola, jačanju evaluacije i inkluzivnosti. Finska je uvela fleksibilnije kurikulume, uz jačanje digitalnih kompetencija i autonomiju u upravljanju školama, dok je Engleska standardizirala ocjenjivanje i uspostavila nacionalni kurikulum.

Digitalna transformacija obrazovanja postala je jedno od ključnih područja promjene u Estoniji, Danskoj i Izraelu, pri čemu se pristupi razlikuju prema institucionalnim tradicijama i instrumentima upravljanja sustavom. U Estoniji je razvoj školskih digitalnih rješenja uključio i platforme za upravljanje školskim podacima; primjerice, *eKool* je opisan kao mrežni informacijski sustav koji povezuje učenike, roditelje, učitelje i školske administratore te olakšava dostupnost informacija o napredovanju, izostancima i obvezama, uz jačanje komunikacije škole i obitelji. U Danskoj je naglasak snažno stavljen na digitalizirano vrednovanje: OECD-ov pregled sustava evaluacije ističe ulaganja u računalno podržan adaptivni sustav testiranja, čime se povećava dostupnost podataka o ishodima učenika različitim razinama sustava, dok detaljniji prikazi nacionalnih testova opisuju njihovu online, adaptivnu i obveznu prirodu od 2010. godine. U Izraelu su reforme digitalizacije snažno povezane s razvojem kapaciteta učiteljskog obrazovanja: empirijska studija u visokoškolskom kontekstu pokazuje kako se integracija IKT-a u učiteljskim studijima provodila u okviru

nacionalnog programa prilagodbe učiteljskih koledža obrazovanju 21. stoljeća, uz uočene razine (od osnovne do kreativne) integracije IKT-a među nastavnicima–edukatorima.

Uspješan primjer sustavne reforme predstavlja i Južna Koreja, gdje je, prema Jeongu (2020), vlada okupila relevantne dionike kako bi se osmislile strategije za razvoj ključnih kompetencija 21. stoljeća. U tom su okviru pokrenute inicijative poput programa Besplatni semestar (FSP) i SMART obrazovna politika, kojima se naglasak stavlja na profesionalni razvoj učitelja i fleksibilnu organizaciju nastave. SMART inicijativa podrazumijeva korištenje digitalnih alata za suradničko učenje i razvoj učiteljskih zajednica prakse.

Poljska je kroz postupnu decentralizaciju i uvođenje državne mature ostvarila mjerljiv napredak u rezultatima PISA testiranja. U Australiji je uveden nacionalni kurikulum, ali uz zadržavanje državne nadležnosti nad njegovom primjenom. Južnoafrička Republika pokušala je smanjiti birokratizaciju sustava, te ojačati kapacitete lokalnih zajednica za donošenje obrazovnih odluka (Spaull, 2013; Pons i van Zanten, 2007).

Inkluzivne obrazovne reforme bile su u fokusu Italije i Portugala, gdje je gotovo u potpunosti ukinuta segregacija učenika s teškoćama u razvoju. Umjesto toga, obrazovni sustavi tih zemalja naglašavaju važnost individualiziranog pristupa, timskog rada i profesionalnog osnaživanja učitelja (Giangreco, Doyle i Suter, 2014). Kanada je provodila reforme koje uključuju autohtone zajednice kroz obrazovne politike temeljene na principima kulturne osjetljivosti, pravednosti i jednakog pristupa (OECD, 2019).

2.9. Komparativna međunarodna obrazovna istraživanja

Za razumijevanje komparativnih obrazovnih istraživanja, nužno je osvrnuti se na doprinos Isaaca Leona Kandela (1881. – 1965.), jednog od utemeljitelja suvremene komparativne pedagogije. Kandel je isticao da identifikacija razlika među odgojno-obrazovnim sustavima ne predstavlja kraj istraživačkog procesa, već njegov početak. Naime, ključno je objasniti uzroke tih razlika, a ne samo njihove manifestacije (Pollack, 1993). U tom kontekstu, nacionalna kultura, povijest, politika i vrijednosni sustavi predstavljaju ključne varijable koje oblikuju odgojno-obrazovne sustave, te ih stoga nije moguće razumjeti izvan njihova konteksta. Prema Noah i Eckstein (1993), temeljni ciljevi komparativnih istraživanja su:

1. opisivanje obrazovnih sustava, procesa i ishoda
2. podrška razvoju obrazovnih institucija i praksi

3. istraživanje odnosa obrazovanja i društva
4. formuliranje općih teorijskih spoznaja koje se mogu primijeniti na više obrazovnih sustava.

Tablica 4

Međunarodna obrazovna istraživanja koje provode OECD i IEA⁸

PROVODITELJ ISTRAŽIVANJA	NAZIV ISTRAŽIVANJA	CIKLUSI PROVEDBE ISTRAŽIVANJA
OECD <i>Organisation for Economic Co- operation and Development</i>	PISA - <i>Programme for International Student Assessment</i> – Program međunarodnog ispitivanja znanja i vještina	2000., 2003., 2006., 2009., 2012., 2015., 2018., 2021.
	TALIS - <i>Teaching and Learning International Survey</i> – Međunarodno istraživanje učenja i podučavanja	2008., 2013., 2018.
IEA <i>International Association for the Evaluation of Educational Achievement</i>	PIRLS – <i>Progress in International Reading Literacy Study</i> – Međunarodno istraživanje razvoja čitalačke pismenosti	2001., 2006., 2011., 2016., 2021.
	TIMSS - <i>Trends in International Mathematics and Science Study</i> - Međunarodno istraživanje trendova u znanju matematike i prirodoslovlju	1995., 1999., 2003., 2007., 2011., 2015., 2019.
	ICILS – <i>International Computer and Information Literacy Study</i> – Međunarodno istraživanje računalne i informacijske pismenosti	2013., 2018., 2023.
	ICCS – <i>International Civil and Citizenship Education Study</i> - Međunarodno istraživanje građanskog odgoja i obrazovanja	2009., 2016., 2022.

U europskom kontekstu, posebno se ističu međunarodna komparativna istraživanja poput PISA, TIMSS, PIRLS, TALIS i ICILS, koja se provode u organizaciji međunarodnih tijela poput OECD-a i IEA-e (Tablica 4). Njihov je cilj prikupljanje međunarodno usporedivih podataka o učeničkim postignućima, nastavnim praksama, školskim uvjetima i stavovima različitih dionika obrazovnog procesa (Elezović i Matković, 2020). Ova istraživanja omogućuju analizu i usporedbu obrazovnih sustava u različitim kontekstima te stvaranje temelja za na dokazima utemeljenu obrazovnu politiku. Važno je napomenuti da se u okviru tih istraživanja ne prate samo kognitivna postignuća učenika, već se analiziraju i stavovi, iskustva i uvjeti rada učenika, nastavnika, ravnatelja, roditelja i drugih dionika. Time se omogućuje sveobuhvatnije

⁸ International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

razumijevanje obrazovnih fenomena te utjecaja školskog i izvanškolskog okruženja na obrazovne ishode. Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj (OECD) ima ključnu ulogu u provedbi i interpretaciji rezultata ovih istraživanja, pri čemu rezultati PISA istraživanja u mnogim zemljama služe kao pokretač obrazovnih reformi i redefiniranja nacionalnih kurikulumata (Breakspear, 2012; Pastuović, 2013). S obzirom na sve veći utjecaj međunarodnih istraživanja na obrazovne politike, komparativna analiza postaje neizostavan alat u planiranju i evaluaciji reformskih procesa.

2.9.1. Program za međunarodno ocjenjivanje učenika – PISA

Program za međunarodno ocjenjivanje učenika (PISA) pokrenula je Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj (OECD) krajem 1990-ih, a prvo je istraživanje provedeno 2000. godine s ciljem prikupljanja međunarodno usporedivih podataka o znanju i kompetencijama petnaestogodišnjih učenika pri završetku obaveznog obrazovanja (OECD, 2006, 2019). PISA se provodi u trogodišnjim ciklusima (Tablica 5) u više od 80 zemalja i gospodarstava, pri čemu dvije osnovne kriterijske odrednice uzorka obuhvaćaju dob učenika (15 godina i 3 mjeseca do 16 godina i 2 mjeseca) te završen najmanje sedmi razred, neovisno o vrsti škole ili programu koji pohađaju (OECD, 2006). Za razliku od standardiziranih ispita usmjerenih na provjeru ovladanosti nacionalnim kurikulumom, PISA naglasak stavlja na koncept „pismenosti“ (eng. *literacy*), odnosno na sposobnost učenika da primijene stečeno znanje u autentičnim životnim situacijama, rješavaju probleme i tumače informacije u kontekstima izvan učionice (Schleicher, 2019; Stacey, 2011). U procjenu su sustavno uključena tri temeljna područja pismenosti: čitalačka, matematička i prirodoslovna, uz rotaciju jednog od područja u ulozi glavnog fokusa svakog ciklusa. Uz to se periodično uvode nova područja, primjerice kreativno rješavanje problema, financijska pismenost ili suradničko rješavanje problema, kako bi se obuhvatile vještine relevantne za društvo 21. stoljeća (Volante i sur., 2017). PISA je danas prepoznata kao „globalno mjerilo“ kvalitete, pravednosti i učinkovitosti odgojno-obrazovnih sustava (Schleicher, 2018). Rezultate istraživanja kreatori obrazovnih politika koriste za prepoznavanje relativnih snaga i slabosti vlastitih sustava u usporedbi s drugim zemljama, za oblikovanje referentnih vrijednosti, te za usmjeravanje reformskih prioriteta (Hipkins, 2019; OECD, 2019). U posljednjim ciklusima posebno se ističu sustavi poput Singapura, Estonije, Kanade, Finske, Koreje i Kineskog Tajpeha, koji postižu visoke prosječne rezultate uz relativno nizak utjecaj socioekonomskog statusa na ishode učenja (OECD, 2019). U tom smislu PISA ne pruža samo rang-liste, nego i empirijsku osnovu za analizu veza između obrazovnih politika, školskih praksi i učeničkih postignuća.

Tablica 5

PISA ciklusi počevši od 2000. godine

Glavno područje	PISA ciklusi ⁹							
	2000	2003	2006	2009	2012	2015	2018	2021
	ČP	MP	PP	ČP	MP	PP	ČP	MP
Sporedna područja	MP PP	PP ČP	MP ČP	MP PP	PP ČP	MP ČP	MP PP	PP ČP
Dodatna područja		Sposobnost rješavanja problema			Sposobnost rješavanja problema, financijska pismenost	Suradničko rješavanje problema, financijska pismenost	Globalna kompetencija, financijska pismenost	

2.9.2. Međunarodno istraživanje trendova u znanju matematike i prirodoslovlja – TIMSS

Međunarodno istraživanje trendova u znanju matematike i prirodoslovlja (TIMSS) provodi Međunarodno udruženje za vrednovanje obrazovnih postignuća (IEA) od 1995. godine u četverogodišnjim ciklusima. TIMSS je usmjeren na učenike četvrtog i osmog razreda (otprilike 10 i 14 godina) te istražuje kako učenici napreduju u ovladavanju matematikom i prirodoslovljem u različitim obrazovnim sustavima (Mullis i sur., 2016; Mullis i sur., 2020). Za razliku od PISA-e, TIMSS je izrazito kurikulumski orijentiran te nastoji ispitati u kojoj su mjeri učenici ovladali sadržajima i kognitivnim procesima predviđenim nacionalnim programima (Martin i sur., 2016). Ispit se sastoji od odvojenih testova iz matematike i prirodoslovlja, a prate ga opsežni upitnici za učenike, učitelje, ravnatelje i roditelje, kojima se prikupljaju podaci o kontekstualnim čimbenicima poput školskih resursa, nastavnih metoda, uvjeta učenja kod kuće i stavova učenika prema učenju (Koršňáková i sur., 2022; Mullis i sur., 2016). TIMSS je u međunarodnom kontekstu jedino istraživanje usmjereno isključivo na STEM područje u osnovnoškolskom i nižem srednjoškolskom obrazovanju. Analize trendova potvrđuju da su u brojnim zemljama, osobito nakon završenog četvrtog razreda, uočena poboljšanja prosječnih rezultata iz matematike i prirodoslovlja, ali i pozitivne promjene u školskom okruženju, primjerice sigurnije škole, viša razina kvalifikacija učitelja, veća dostupnost stručnog usavršavanja i bolja pokrivenost kurikulumom (Mullis i sur., 2016, 2020). Zbog dugotrajnog provođenja, TIMSS omogućuje ocjenu učinaka obrazovnih reformi, promjena kurikuluma i ulaganja u nastavu matematike i prirodoslovlja na učenička postignuća.

⁹ U tablici su korištene sljedeće kratice: ČP – čitalačka pismenost, MP – matematička pismenost i PP – prirodoslovna pismenost.

2.9.3. Međunarodno istraživanje čitalačke pismenosti – PIRLS

Međunarodno istraživanje čitalačke pismenosti (PIRLS) također provodi IEA, a usmjereno je na učenike četvrtog razreda osnovne škole, odnosno djecu u dobi od približno 9 do 11 godina. Istraživanje se provodi od 2001. godine u petogodišnjim ciklusima, s ciljem praćenja trendova u čitalačkoj pismenosti te analize faktora koji doprinose uspješnom učenju čitanja (Mullis i Martin, 2019, 2021). U okviru PIRLS-a čitalačka se pismenost definira kao sposobnost razumijevanja i korištenja pisanih jezičnih oblika koji su važni za pojedinca i društvo, uključujući pronalaženje informacija, tumačenje, zaključivanje i procjenu teksta (Mullis i Martin, 2019). PIRLS uvodi četiri međunarodne referentne razine postignuća: osnovnu (≥ 400 bodova), srednju (≥ 475), visoku (≥ 550) i naprednu razinu (≥ 625 bodova), koje omogućuju jasniju diferencijaciju kvalitete čitalačkih vještina među učenicima i zemljama (Mullis i Martin, 2021). Uz rezultate testiranja prikupljaju se i podaci o nastavnim pristupima, školskom i obiteljskom okruženju, dostupnosti obrazovnih materijala i stavovima učenika prema čitanju.

Razlike u postignućima između zemalja i unutar njih često odražavaju kombinaciju strukturnih i pedagoških čimbenika: kvalitetu učitelja, dostupnost knjiga i drugih tekstualnih resursa, poticajno kućno okruženje te intenzitet podrške koju učenici dobivaju od roditelja i škole (Mullis i sur., 2017). Na temelju tih nalaza oblikuju se preporuke za politike i škole usmjerene na smanjenje razlika u čitalačkoj pismenosti i razvoj cjelovitih politika poticanja čitanja od rane dobi.

2.9.4. Međunarodno istraživanje učenja i podučavanja – TALIS

Međunarodno istraživanje učenja i podučavanja (TALIS) provodi OECD s ciljem prikupljanja usporedivih podataka o radnim uvjetima učitelja, njihovim profesionalnim praksama, te stavovima o podučavanju i školskom vodstvu. Istraživanje se provodi u petogodišnjim ciklusima (2008., 2013. i 2018., a novi ciklus je u pripremi) i obuhvaća učitelje i ravnatelje u nižim razredima sekundarnog, a u nekim zemljama i primarnog obrazovanja (OECD, 2019). U hrvatskom kontekstu u TALIS-u sudjeluju učitelji i ravnatelji od petog do osmog razreda osnovne škole (Markočić Dekanić i sur., 2020). U TALIS-u je učitelj definiran kao osoba čija je glavna aktivnost u školi podučavanje učenika, odnosno izvođenje nastave (OECD, 2019). Konceptualni okvir istraživanja obuhvaća nekoliko ključnih područja: karakteristike učitelja (obrazovanje, radno iskustvo), profesionalni razvoj, uvjerenja i stavove o podučavanju, nastavnu praksu, evaluaciju i povratne informacije, školsko vodstvo, radnu klimu i disciplinu u razredu (OECD, 2019; Markočić Dekanić i sur., 2020). Specifična obilježja TALIS-a uključuju

političku relevantnost (fokus na temama važnima za obrazovne politike), dodanu vrijednost u odnosu na postojeće statističke pokazatelje, usmjerenost na međunarodno usporedive indikatore te stroge zahtjeve za valjanost i pouzdanost mjernih instrumenata (OECD, 2019). Dobiveni podaci omogućuju donositeljima politika i školama da usporede radne uvjete i prakse podučavanja u svojem sustavu s drugim zemljama, prepoznaju područja u kojima su potrebna dodatna ulaganja (npr. stručno usavršavanje, podrška početnicima, razvoj vodstava) te procijene učinke prethodnih reformskih mjera (Markočić Dekanić i sur., 2020).

2.9.5. Istraživanje o zdravstvenom ponašanju učenika – HBSC

Istraživanje o zdravstvenom ponašanju učenika (*Health Behaviour in School-aged Children – HBSC*) međunarodno je, interdisciplinarno istraživanje koje se provodi u suradnji Svjetske zdravstvene organizacije (WHO) i nacionalnih istraživačkih timova u više od 40 zemalja Europe i Sjeverne Amerike (Inchley i sur., 2016, 2020). Istraživanje se provodi u četverogodišnjim ciklusima od 1980-ih, a obuhvaća učenike u dobi od 11, 13 i 15 godina. Cilj je sustavno pratiti zdravstvena ponašanja, subjektivno zdravlje i dobrobit adolescenata te njihovo obiteljsko, školsko i vršnjačko okruženje.

HBSC se temelji na standardiziranom upitniku koji obuhvaća teme poput prehrambenih navika, tjelesne aktivnosti, konzumacije alkohola i drugih sredstava ovisnosti, rizičnih ponašanja, psihosocijalnog zdravlja, vršnjačkih odnosa, doživljaja škole i akademskog opterećenja (Inchley i sur., 2016, 2020). Škola je u tom okviru prepoznata kao jedno od ključnih razvojnih okruženja; pozitivno iskustvo škole, osjećaj pripadnosti i podržavajući odnosi s nastavnicima djeluju zaštitno na mentalno zdravlje i smanjuju vjerojatnost rizičnih ponašanja, dok visoko akademsko opterećenje, loši odnosi i negativna školska klima mogu djelovati kao rizični čimbenici (Inchley i sur., 2020).

Za potrebe ovog rada osobito su važni pokazatelji vezani uz stavove učenika prema školi, razinu školskog stresa i doživljaj opterećenja školskim obvezama. Rezultati pokazuju da učenici koji doživljavaju veće opterećenje školom češće prijavljuju psihosomatske tegobe, niže samopoštovanje te veću sklonost rizičnim ponašanjima (Inchley i sur., 2016, 2020). HBSC stoga pruža vrijednu dopunu podacima iz kognitivnih istraživanja poput PISA-e, TIMSS-a i PIRLS-a, jer omogućuje razumijevanje kako školski kontekst i zadovoljstvo školom utječu na zdravlje učenika.

2.10. Rezultati komparativnih istraživanja u odgoju i obrazovanju

Huang (2024) je komparativnom analizom odgojno-obrazovnih sustava Singapura i Finske došao do rezultata da ova dva sustava imaju sličnosti i razlike, a analiza je provedena uspoređujući sljedeće elemente: učinkovitost sustava, društveni i kulturni čimbenici, obrazovne filozofije i ciljevi, kvaliteta učitelja i profesionalni razvoj. Rezultati analize utvrdili su da obje zemlje postižu visoke rezultate u PISA istraživanjima, dok se obrazovne filozofije, društveni čimbenici te kulturni kontekst značajno razlikuju.

Krišto i Rajić (2024) usporedile su obvezno obrazovanje u Hrvatskoj i Sloveniji. Metodom pregleda literature, važećih zakona i propisa, napravljena je usporedna analiza nacionalnih kurikuluma za obvezno obrazovanje. Rezultati su pokazali da postoje razlike u broju predmeta koji se podučavaju osnovnim školama, kao i u broju sati nastave pojedinih predmeta.

Nandy i Pramanik (2024) provele su kvalitativnu analizu u okviru komparativne istraživačke strategije, uspoređujući nastavne planove i programe iz područja prirodoslovlja u Indiji i Singapuru. Rezultati su pokazali da indijski plan i program naglašava učenje napamet, za razliku od singapurskog plana i programa koji naglašava kreativnost i rješavanje problema.

Vicente i sur. (2024) istraživali su odgojno-obrazovne sustave Singapura i Japana te utvrdili razlike u strukturi obrazovanja. U Japanu je sustav organiziran kroz šest godina osnovnog obrazovanja, tri godine nižeg srednjeg obrazovanja i tri godine višeg srednjeg obrazovanja, dok u Singapuru obuhvaća četiri godine niže osnovne razine, četiri godine više osnovne razine i četiri godine sekundarnog obrazovanja. Zatim, uočili su razlike koje ti odgojno-obrazovni sustavi stavljaju u fokus, dok je u Japanu naglasak na nacionalnim standardima i učenju napamet u Singapuru je fokus na kritičkom mišljenju, rješavanju problema i kreativnosti. Metode podučavanja u Japanu su tradicionalne i usmjerene na učitelja, a u Singapuru se učenje odvija kroz projekte i suradničko učenje.

Yang i Lin (2024) koristeći metodu analize sadržaja usporedili su udžbenike matematike iz finskog, singapurskog i tajvanskog odgojno-obrazovnog sustava. U sve tri zemlje većina matematičkih zadataka vezanih uz funkcije bila je predstavljena u simboličkom obliku. Međutim, finški udžbenici bili su uravnoteženiji u tom pogledu, uključujući neke zadatke predstavljene vizualno ili verbalno, dok su tajvanski i singapurski udžbenici bili skloniji korištenju isključivo simboličkih prikaza. Singapurski udžbenici sadržavali su više zadataka otvorenog tipa u usporedbi s finskim ili tajvanskim udžbenicima. U usporedbi s udžbenicima

iz dvije azijske zemlje, finski udžbenici su uključivali i veći ukupan broj zadataka i manje zahtjevne zadatke.

Bărnuțiu-Sârca i Ciascai (2021) provele su komparativnu analizu nastavnih planova i programa SAD-a, Singapura, Finske i Rumunjske. Analiza je provedena temeljem proučavanja dokumenata dostupnih na mrežnim stranicama ministarstava odgoja i obrazovanja. Rezultati su pokazali da razvijenije zemlje imaju integrirani kurikulum koji se fokusira na egzaktnu znanost, kao i kurikulum usmjeren na inovativnost i kreativnost. Zajedničko je svim kurikulumima što promiču vještine kao što su *kako učiti*, suradnju te komunikaciju i međusobne odnose.

Babić, Bukvić i Tadić (2021) komparativno su analizirali slovenski, hrvatski i estonski odgojno-obrazovni sustav, te zaključili da su sustavi strukturno usporedivi, ali se razlikuju u mehanizmima osiguravanja kvalitete i obrazovnim ishodima. Posebno ističu da Estonija i Slovenija postižu bolje rezultate od Hrvatske na međunarodnim provjerama (PISA 2018), pri čemu je Hrvatska ispod prosjeka OECD-a u čitalačkoj, matematičkoj i prirodoslovnoj pismenosti. Autori razlike interpretiraju kroz nekoliko obilježja sustava: veći obuhvat predškolskim odgojem u Estoniji i Sloveniji (uz zakonski zajamčenu dostupnost), dulje obvezno obrazovanje (9 godina naspram 8 u Hrvatskoj) i veći ukupni minimalni fond sati tijekom obveznog školovanja, kao i razvijenije kombiniranje vanjskog vrednovanja i samovrednovanja škola u Estoniji i Sloveniji. Na razini resursa, Estonija izdvaja nešto veći udio BDP-a za obrazovanje od Slovenije i Hrvatske, no autori naglašavaju da su za poboljšanje ishoda presudniji kontinuitet i dosljednost provedbe strateških ciljeva i mehanizama kvalitete nego sama razina izdvajanja. U širem smislu, usporedba pokazuje i povoljnije pokazatelje ljudskog kapitala u Estoniji i Sloveniji (viši udio visokoobrazovanih 30 – 34) te znatno veću uključenost odraslih u obrazovanje, dok Hrvatska u tim pokazateljima zaostaje (Babić i sur., 2021).

Nshimiyimana (2021) je proveo usporednu analizu obrazovnih politika Finske i Estonije, koristeći OECD-ove profile obrazovnih politika kao okvir za usporedbu. Usporedba je obuhvatila ključne aspekte odgojno-obrazovnih sustava uključujući jednake šanse u obrazovanju, kvalitetu obrazovnih praksi, školsku organizaciju, financiranje i evaluaciju. Prema rezultatima istraživanja Finska i Estonija postigle su visoke obrazovne rezultate kroz različite pristupe: Finska se ističe visokim standardima učiteljske kvalitete i socijalne jednakosti, dok

Estonija ulaže u digitalizaciju i obrazovne inovacije kako bi smanjila obrazovne nejednakosti, iako se suočava s izazovima zbog kulturnih i jezičnih razlika.

Tan (2019) je usporedila tri visokoučinkovita odgojno-obrazovna sustava: Singapur, Šangaj i Hong Kong. Navedeni sustavi poznati su po visokim rezultatima na međunarodnim istraživanjima poput PISA, TIMSS i PIRLS istraživanja. U istraživanju je korištena kvalitativna metodologija analizirajući službene dokumente i relevantnu stručnu i znanstvenu literaturu. Rezultati ukazuju na sličnosti u odgojno-obrazovnim sustavima Singapura, Šangaja i Hong Konga na području kulture, te visoko kvalitetnih učitelja. S druge strane postoje i razlike, a tiču se upravljanja sustavom, pri čemu je sustav Singapura visoko centraliziran.

Matias (2019) je izvršila komparaciju obrazovnih postignuća učenika uspoređujući odgojno-obrazovne sustave Sjedinjenih Američkih Država i Finske na temelju relevantne dokumentacije koja regulira odgoj i obrazovanje. Rezultati istraživanja pokazali su razlike u fokusima škola. U Finskoj se nastoji omogućiti učenicima da više uče, a u SAD-u je fokus na postizanju visokih rezultata u odnosu na ostale škole u okruženju, također, primjetne su značajne razlike u učeničkoj populaciji, točnije u socioekonomskom statusu te kulturi.

Wilk (2017) provela je komparativnu analizu odgojno-obrazovnih sustava nekoliko zemalja. Usporedila je visokoučinkovite azijske i nordijske sustave: Južnu Koreju, Japan, Singapur, Hong Kong i Finsku, te dodatno dvije europske zemlje u tranziciji: Rumunjsku i Poljsku. Analiza se temeljila na sekundarnim izvorima, ponajprije na međunarodnim obrazovnim statistikama i rangiranjima izdavačke kuće Pearson (*The Learning Curve 2014*), kao i na preglednoj komparativnoj metodologiji koja kvalitativno uspoređuje ključne značajke sustava (npr. status učitelja, jezične politike, ulaganja u obrazovanje, strukturu kurikuluma) među državama. Zaključno, Wilk (2017) je istaknula da se najuspješniji odgojno-obrazovni sustavi svijeta, osobito oni u Južnoj Koreji, Japanu, Singapuru, Hong Kongu i Finskoj odlikuju kombinacijom visokih ulaganja u obrazovanje, snažne profesionalizacije učitelja i društvene usmjerenosti na akademska postignuća. Unatoč velikim razlikama između azijskih i nordijskih pristupa, oba modela postižu vrlo visoke razine obrazovnih ishoda. Azijske sustave karakterizira kultura intenzivnog rada, stroga selekcija i snažan ispitni pritisak, dok finski model počiva na visokoj autonomiji učitelja, malim razrednim odjelima, odsutnosti standardiziranih ispita i egalitarnom pristupu obrazovanju.

Boman (2019) usporedio je Estoniju i Singapur kroz sljedeće jedinice analize: razina postignuća u međunarodnim testiranjima i nacionalni IQ, plaće učitelja, nacionalna kultura i percepcija učitelja. Podaci o zemljama prikupljeni su iz OECD-ovih publikacija. Prema rezultatima istraživanja gospodarstvo Estonije nije na razini singapurskog gospodarstva, Estonija je demokratičnija zemlja, nacionalna razina IQ je više u Singapuru (102), nego u Estoniji (99,4). Uz to, Singapur ima visokoobrazovane učitelje koji su bolje plaćeni u odnosu na estonske učitelje.

Domović i Godler (2005) su na temelju rezultata PISA 2000 usporedile učinkovitost odgojno-obrazovnih sustava Finske i Njemačke, te zaključile da se razlike u učeničkim postignućima najbolje objašnjavaju kombinacijom strukturnih i pedagoških obilježja sustava. Finska postiže vrlo visoke rezultate uz relativno malu varijabilnost među učenicima (npr. 18% učenika na najvišoj razini čitalačke pismenosti, uz nizak udio učenika na najnižim razinama), dok Njemačka ostvaruje rezultate ispod prosjeka uz izražene unutar-sustavne razlike i visok udio učenika s niskim postignućima. Autorice razlike interpretiraju ponajprije kroz organizaciju školovanja: finski sustav obilježava jedinstvena devetogodišnja sveobuhvatna škola, naglasak na jednakosti i prilagodbi učenicima, te visoka kvalifikacija i autonomija učitelja, što pridonosi smanjenju utjecaja socioekonomskog podrijetla na postignuća. Nasuprot tomu, njemački sustav karakterizira rana vanjska diferencijacija i selektivnost (uz čestu pojavu ponavljanja razreda i odgode upisa), što je povezano s većim razlikama među školama i slabijim obrazovnim ishodima dijela učenika.

Hong (2017) je komparativnom analizom istražio jesu li postignuća učenika povezana sa socioekonomskim podrijetlom u odgojno-obrazovnim sustavima Finske i Singapura. Na temelju analize podataka PISA 2012, koristeći kvantitativnu analizu otkrivena je jaka veza između socioekonomskog podrijetla i postignuća, pri čemu se pokazalo da socioekonomsko podrijetlo predviđa postignuće. Također, rezultati su pokazali da je u Singapuru odnos između socioekonomskog podrijetla i postignuća jači nego u Finskoj.

3. EMPIRIJSKI DIO

3.1. Metodologija

3.1.1. Komparativna metoda

U općem smislu, komparativna metoda podrazumijeva usporedbu najmanje dva elementa. Miri i Dehdashti (2019) definiraju ovu metodologiju kao pristup istraživanju u kojem se aspekti društvenih znanosti ili života analiziraju kroz prizmu različitih kultura ili zemalja. To je vrsta istraživanja koja omogućava istraživačima da primjenjuju razne metode u cilju rasvjetljavanja sličnosti i razlika između entiteta ili zemalja. Opisani istraživački pristup kombinira teorijske koncepte s procesom prikupljanja podataka (Given, 2008). Osnovno pitanje u ovoj vrsti istraživanja odnosi se na razumijevanje postojećih sličnosti i razlika. U relevantnoj literaturi ne postoji konsenzus o tome kako definirati komparativno istraživanje. Analiza sadržaja časopisa *Comparative Education* (Broadfoot, 1999, prema Spasenović, 2013) potvrđuje heterogenost pristupa, pri čemu je utvrđeno da se 31 rad bavi jednom zemljom, 29 uključuje komparaciju, a 21 je teorijski ili tematski.

Prema Miri i Dehdashti (2019), prije nego što se započne s usporedbom odabranih stavki, komparativisti bi trebali pružiti povijesni opis koji smješta predmete u njihov odgovarajući društveno-povijesni i diskurzivni kontekst. Komparativno istraživanje predstavlja metodu koja analizira fenomene, te ih povezuje s ciljem utvrđivanja sličnosti i razlika (Holt i Turner, 1970; MokhtarianPour, 2016). Konkretno, komparativna analiza obuhvaća opisivanje i objašnjavanje sličnosti i razlika među društvenim jedinicama, uključujući regije, nacije, društva i kulture. Ova vrsta istraživanja može uključivati kvalitativne i kvantitativne usporedbe (Mills i sur., 2006). Pickvance (2005) naglašava da je svrha komparativnih istraživanja objasniti ili bolje razumjeti procese koji su uključeni u odnose između entiteta koji se uspoređuju.

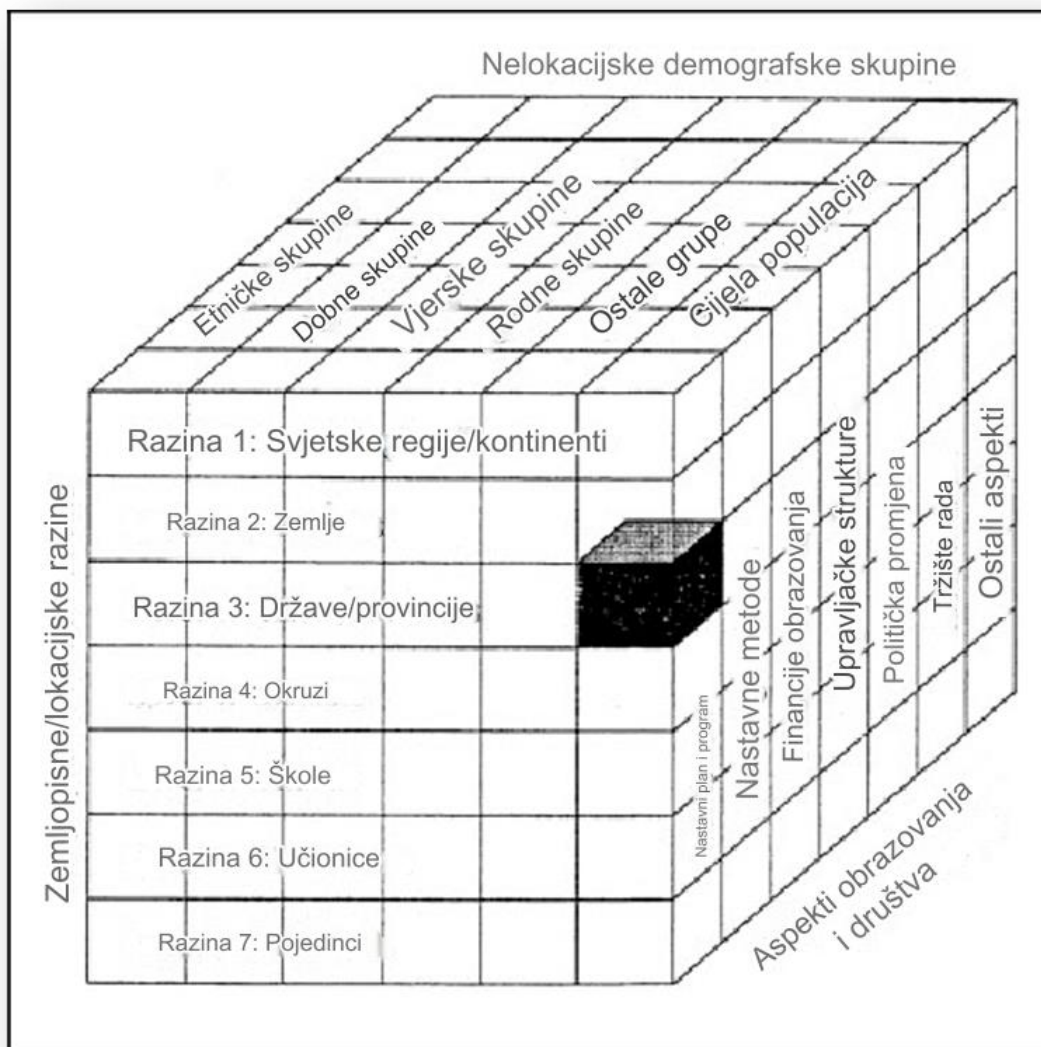
Tilly (1984) je prvi istaknuo različite kategorije komparativnih istraživanja, a to su: a) individualna usporedba; b) univerzalna usporedba; c) usporedba pronalaženja varijacija; d) sveobuhvatna usporedba. Individualna usporedba podrazumijeva analizu manjeg broja slučajeva s ciljem razumijevanja specifičnosti svakog pojedinačnog slučaja. Ovaj oblik usporedbe uključuje detaljno opisivanje karakteristika svakog od analiziranih slučajeva. Univerzalna usporedba ima za cilj utvrditi da svaki fenomen prati ista pravila uključujući primjenu usporedbe za razvoj temeljnih teorija s posve širokom primjenom. Usporedba pronalaženja varijacija nastoji uspostaviti načelo varijacije u karakteristikama ili intenzitetu

fenomena putem ispitivanja sustavnih razlika. Ova analiza teži identifikaciji logičkih razlika kako bi se utvrdio standard varijacije ili intenzitet određenog fenomena. Sveobuhvatna usporedba postavlja različite primjere na specifične pozicije unutar istog sustava, s ciljem objašnjenja njihovih osobina kao funkcije njihovih različitih odnosa prema sustavu u cjelini.

Komparativna istraživanja omogućuju smještanje podataka u širi društveni i institucionalni kontekst, čime se olakšava njihova evaluacija, interpretacija i stvaranje analitičkih generalizacija utemeljenih na sustavnoj usporedbi slučajeva (Zelenika, 2000; Ragin, 1987; Phillips i Schweisfurth, 2014). U tom okviru, Ciavatta Franco (1992) ističe da se razumijevanje “drugoga” u komparaciji koristi i kao put dubljeg razumijevanja vlastitih obrazovnih i društvenih obrazaca. Pritom se suvremena komparativna istraživanja sve češće oslanjaju na međunarodne usporedbe i indikatore, koji postaju i instrumenti oblikovanja politika (npr. kroz PISA i srodne usporedbe), pa se “uspoređivanje” može promatrati kao relevantna društvena praksa u širim režimima natjecanja i vrednovanja (Werron, 2015; Grek, 2009). Dodatno, komparativna analiza u pravilu zahtijeva istodobno prepoznavanje zajedničkih obrazaca i razlika specifičnih za pojedini kontekst, što je ključno za teorijsko-metodološko utemeljenje zaključaka (Lima i Afonso, 2002; Ragin, 1987).

Khakpour (2012) izdvaja dvije ključne komponente u komparativnim istraživanjima: 1) holistički pristup, u ovom kontekstu od esencijalnog je značaja uključiti spoznaje različitih znanosti, poput ekonomije, sociologije i antropologije, a također je važno razmotriti kako kultura te društveni, ekonomski i politički uvjeti utječu na odgojno-obrazovni sustav; 2) nužnost primjene raznovrsnih metoda u skladu sa svrhom istraživanja. Spasenović (2013) ističe prednosti komparativnih istraživanja u odgoju i obrazovanju, uključujući mogućnost istraživanja alternativnih rješenja u odnosu na postojeće odgojno-obrazovne sustave. Nadalje, putem analize iskustava i praksi drugih, može se pravovremeno identificirati utjecaj određenih reformi te dublje razumjeti obrazovne fenomene.

Metodologija ovog rada ima uporište u okviru za komparativnu analizu obrazovanja, koji je predstavljen u radu Bray i Thomas (1995), a poznat je kao "kocka obrazovanja" (Slika 4).



Slika 4. Okvir za komparativnu analizu obrazovanja (prema Bray i Thomas, 1995)

Okvir na Slici 4 predstavlja višedimenzionalni analitički model za proučavanje odgojno-obrazovnih sustava i njihovih interakcija s društvenim aspektima na različitim razinama. „Kocka“ je strukturirana kroz tri glavne dimenzije:

1. zemljopisna ili lokacijska razina (okomita os)

Razine u ovom dijelu modela prikazuju različite prostorne i administrativne jedinice koje se koriste za analizu obrazovanja. Kreće se od makrorazine, poput svjetskih regija/kontinenata (razina 1), do mikrorazine, poput pojedinaca (razina 7). Ovaj raspored omogućuje analizu obrazovnih fenomena na globalnom, nacionalnom, regionalnom i individualnom nivou.

2. demografske skupine (gornja os)

Ova dimenzija kategorizira populacije prema različitim demografskim karakteristikama, uključujući: etničke skupine, dobne skupine, vjerske skupine, rodne skupine i druge. Time se omogućuje proučavanje kako određene skupine doživljavaju ili pridonose obrazovanju u specifičnim kontekstima.

3. aspekti obrazovanja i društva (vodoravna os)

Dimenzija prikazuje ključne aspekte koji utječu na obrazovne sustave i njihov širi društveni kontekst, kao što su: nastavni planovi i programi, nastavne metode, financiranje obrazovanja, upravljačke strukture, političke promjene, tržište rada i drugi društveni čimbenici. Ova dimenzija omogućuje proučavanje različitih tema povezanih s obrazovanjem i ulogom u društvenim sustavima.

Model je koristan za komparativnu analizu odgojno-obrazovnih sustava jer omogućuje istraživanje kako se različiti aspekti odgoja i obrazovanja manifestiraju na specifičnim razinama i unutar različitih demografskih skupina. Primjena navedenog okvira za komparativnu analizu u ovom radu podrazumijeva sljedeće: u odabiru zemljopisne/lokacijske razine razina 1, odnosno razina 2, analiziraju se države kao samostalne jedinice analize. U dimenziji demografske skupine analizira se obvezni odgoj i obrazovanje. Dok se u aspektu obrazovanja i društva analiziraju unaprijed određene jedinice analize koje obuhvaćaju obrazovne politike, postignuća učenika, obrazovanje i status učitelja u društvu kao i nositelje promjena u obrazovanju.

Pored toga u cilju produbljenog razumijevanja procesa obrazovnih promjena u obveznom odgoju i obrazovanju, kao dopuna analizi sekundarnih izvora, u okviru ovog istraživanja proveden je strukturirani intervju sa stručnjacima koji su neposredno ili posredno sudjelovali u oblikovanju, implementaciji ili evaluaciji obrazovnih reformi.

3.1.2. Cilj istraživanja i istraživačka pitanja

Cilj je ovog doktorskog rada analizirati i usporediti promjene u sustavima obveznog odgoja i obrazovanja Estonije, Finske i Singapura te Hrvatske, Slovenije i Srbije primjenom komparativne analize sa svrhom donošenja zaključaka o ključnim elementima koji doprinose uspješnosti obrazovnog sustava.

S obzirom na navedeni cilj, postavljena su sljedeća istraživačka pitanja:

- a) Koje su se obrazovne promjene i reforme dogodile u odabranim odgojno-obrazovnim sustavima posljednjih 30-ak godina?

- b) Kakva obrazovna postignuća postižu učenici na međunarodnim testiranju PISA, TIMSS i PIRLS?
- c) Koje su se promjene dogodile u obrazovanju i društvenom statusu učitelja?
- d) Tko su nositelji obrazovnih promjena?

3.1.3. Odabir zemalja

Kako bi se dobio uvid u razlike uspješnih i manje uspješnih odgojno-obrazovnih sustava, odabrana su tri visoko rangirana sustava prema PISA testiranju: Singapur, Finska i Estonija, te tri odgojno-obrazovna sustava iz postsocijalističkog konteksta s različitim razinama postignuća i zajedničkim povijesnim naslijeđem: Hrvatska, Slovenija i Srbija. Postsocijalističke zemlje prema Silovu (2009) dijele neke od obrazovnih karakteristika, što se ogleda u naslijeđu socijalističkog režima i proklamiranih težnji da se prihvate zapadne obrazovne vrijednosti. Zapravo kada se govori o zapadnim vrijednostima govori se o demokratizaciji ili višestranačkom pluralizmu.

Uz to, treba uzeti u obzir da su Hrvatska, Slovenija i Srbija pripadale istoj državi, prvo Kraljevini Jugoslaviji a zatim Socijalističkoj Federativnoj Republici Jugoslaviji te su se raspadom te države osamostalile. Premda su u tim zemljama na početku postojali slični odgojni i obrazovni sustavi, njihovim osamostaljivanjem nastale su pretpostavke za njihov različit razvoj što se očituje i u rezultatima međunarodnih istraživanja kao što je PISA istraživanje.

3.1.4. Elementi usporedbe

U ovom radu izdvojit će se četiri osnovna elementa komparacije obrazovnih sustava:

1. obrazovna politika i pravci razvoja odgoja i obrazovanja
2. postignuća učenika
3. obrazovanje i status učitelja u društvu
4. nositelji promjena u obrazovanju.

U okviru svakog elementa određene su jedinice analize:

1. u okviru obrazovnih politika i pravaca razvoja odgoja i obrazovanja to su:
 - a) povijesni razvoj obveznog sustava odgoja i obrazovanja
 - b) zakonske regulative
 - c) promjene i reformski pravci razvoja u sustavu obveznog odgoja i obrazovanje
2. u okviru postignuća učenika jedinice analize su:

- a) obrazovna postignuća učenika na međunarodnom testiranju PISA, TIMSS i PIRLS
- b) zadovoljstvo učenika školom

3. u okviru obrazovanja i statusa učitelja jedinice analize su:

- a) trajanje obrazovanja učitelja
- b) pedagoške kompetencije učitelja
- c) status učitelja u društvu

4. u okviru nositelja promjena u odgoju i obrazovanju jedinice analize su:

- a) individualni nositelji promjena
- b) institucionalni nositelji promjena

3.1.5. Postupci prikupljanja i analize podataka

Podaci koji su korišteni u ovom radu prikupljeni su metodom analize dokumentacije, uključujući stručnu i znanstvenu literaturu koja se bavi tematikom odgojno-obrazovnih sustava, izvore iz znanstvenih baza podataka, publikacije OECD-a i pripadajuće baze podataka, kao i zakonske propise odabranih zemalja koji reguliraju obvezni odgoj i obrazovanje. Uz to, podaci su prikupljeni pregledom i analizom mrežnih stranica ministarstava obrazovanja, analizom dokumenata koji uređuju studij učiteljskih programa, te normativnih okvira koji reguliraju učiteljsku profesiju i slično.

Za potrebe ovog istraživanja primijenjen je i strukturirani intervju. Strukturirani intervju podrazumijeva skup unaprijed precizno definiranih pitanja koja se svim sudionicima postavljaju istim redoslijedom i istom formulacijom, čime se postiže visoka razina standardizacije i usporedivosti odgovora (Cohen, Manion, i Morrison, 2018; Brinkmann i Kvale, 2015). Takav je oblik intervjua osobito primjeren kada je cilj sustavno usporediti percepcije i iskustva različitih dionika u odnosu na unaprijed postavljena istraživačka pitanja, te smanjiti utjecaj istraživača na tijek i sadržaj odgovora (Cohen i sur., 2018; Creswell i Creswell, 2018).

Intervju-protokol konstruiran je na temelju teorijskog okvira i ciljeva istraživanja te je obuhvaćao skup jasno formuliranih pitanja grupiranih u četiri glavne tematske cjeline: (1) promjene u sustavu obveznog odgoja i obrazovanja, (2) obrazovanje i društveni status učitelja, (3) obrazovna postignuća učenika na međunarodnim testiranjima (PISA, TIMSS, PIRLS) i (4) nositelji obrazovnih promjena. Svaka je tematska cjelina sadržavala niz zatvorenih i otvorenijih pitanja, pri čemu su redoslijed i formulacija svih pitanja bili fiksni za sve sudionike. Na taj je

način osigurano da svi sugovornici daju iskaze o istim temama i u istim logičkim cjelinama. Strukturirani intervjui provedeni su s odabranim sugovornicima koji zauzimaju različite pozicije u odgojno-obrazovnom sustavu (npr. bivša ministrica obrazovanja, stručnjak za obrazovnu politiku, ravnatelj, učitelj).

Ova metoda kvalitativnog istraživanja omogućuje stjecanje dubljeg uvida u kontekstualne, iskustvene i perceptivne aspekte reformskih procesa koji nisu u potpunosti dohvatljivi analizom dokumentacije (Flick, 2018; Merriam i Tisdell, 2016). Odabir sudionika proveden je metodom hotimičnog uzorkovanja, pri čemu su u istraživanje uključene osobe koje posjeduju znanje i iskustvo o odgojno-obrazovnom sustavu. Intervjui su vođeni prema unaprijed definiranom vodiču koji uključuje tematska pitanja u skladu s istraživačkim problemima: reforme i promjene, status i obrazovanje učitelja, obrazovna postignuća učenika, te institucionalni i individualni nositelji obrazovnih promjena. Interpretacija podataka omogućava usporednu sintezu stavova stručnjaka iz različitih zemalja, čime se dodatno kontekstualiziraju rezultati iz analize dokumentacije.

Odabir sudionika bio je namjeran s ciljem da se obuhvati spektar perspektiva relevantnih za razumijevanje reformskih procesa i njihovih učinaka. Svim sudionicima unaprijed su dostavljene informacije o svrsi i ciljevima istraživanja, načinu korištenja podataka i mjerama zaštite povjerljivosti, a od svakog sudionika zatražen je informirani pristanak za sudjelovanje, sukladno etičkim smjernicama istraživanja u društvenim znanostima (Cohen i sur., 2018; Creswell i Creswell, 2018).

3.2. Rezultati i rasprava

3.2.1. Kontekstualni prikaz odabranih zemalja

Za cjelovito razumijevanje strukture i dinamike odgojno-obrazovnih sustava potrebno je polaziti od šireg društvenog, povijesnog i institucionalnog konteksta svake zemlje. Odgojno-obrazovni sustavi ne djeluju izolirano, već su oblikovani nizom vanjskih i unutarnjih čimbenika koji određuju njihov razvojni put i specifična obilježja. U ovom se istraživanju analiziraju ključni društveni, povijesni i gospodarski čimbenici koji su imali presudnu ulogu u oblikovanju obrazovnih politika i praksi u odabranim državama. Svi ovi čimbenici zajednički doprinose razumijevanju sličnosti i razlika među odgojno-obrazovnim sustavima promatranih država u ovom radu te omogućuju dublju, teorijski i empirijski utemeljenu interpretaciju rezultata provedenog istraživanja.

3.2.2. Republika Estonija

3.2.2.1. Geografski položaj



Slika 5. Geografski položaj Republike Estonije

Izvor: <https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=18437>



Slika 6. Zastava Republike Estonije

Izvor: <https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=18437>

Estonija je smještena na sjeveroistoku Europe, na istočnoj obali Baltičkoga mora, između Latvije na jugu i Rusije na istoku, dok s Finskom na sjeveru dijeli Finski zaljev. Površina zemlje iznosi približno 45 227 km², a uz kontinentalni dio obuhvaća i velik broj otoka. Procjenjuje se da ima oko 1500 otoka, te više od 1400 jezera, što reljef Estonije čini izrazito razvedenim i

vodenim prostorom (OECD, 2001; Statistics Estonia, 2023). Glavni i najveći grad je Tallinn, smješten na sjevernoj obali, koji je ujedno političko, gospodarsko i kulturno središte države. Takav geografski položaj, na prijelazu između sjeverne i istočne Europe, povijesno je činio Estoniju važnim prometnim i trgovačkim čvorištem te je znatno utjecao na njezine političke i kulturne mijene (Kasekamp, 2010).

3.2.2.2. Povijesni kontekst

Povijest Estonije obilježena je izmjenama vlasti velikih sila i stalnim pregovaranjem o prostoru nacionalne autonomije. U ranom novom vijeku teritorij su obilježavali snažni njemački utjecaji, osobito kroz ulogu baltičko-njemačkog plemstva i luteranske crkve (Raun, 2001). Tijekom 17. stoljeća sjeverni dio Estonije dospio je pod švedsku vlast, a švedska uprava uvela je niz institucionalnih reformi, uključujući razvoj školstva i svećeničkih škola, čime su postavljeni temelji formalnog obrazovanja na tom prostoru (Raun, 2001). Nakon završetka Velikog sjevernog rata početkom 18. stoljeća, Estonija ulazi u sastav Ruskoga Carstva. To razdoblje obilježava postupna centralizacija, promjene u društvenoj strukturi, te jačanje ruskog političkog utjecaja, uz istodobno očuvanje određenih lokalnih autonomija i uloge baltičko-njemačkih elita (Kasekamp, 2010). U 19. stoljeću razvija se estonski nacionalni preporod, koji uključuje afirmaciju estonskog jezika, narodnih pjesama, književnosti i povijesti, te postupno prerasta u politički pokret za nacionalnu samostalnost (Raun, 2001). Neovisnost Estonije proglašena je 24. veljače 1918. godine, čime započinje razdoblje Prve Estonske Republike, u kojem se uspostavljaju ključne državne institucije, uključujući samostalni pravni i odgojno-obrazovni sustav (Raun, 2001). Nakon proglašenja neovisnosti institucionalizacija državnosti odvijala se kroz konsolidaciju središnje uprave i lokalne administracije, te postupno uspostavljanje normativnih i provedbenih mehanizama vlasti, osobito nakon završetka Rata za neovisnost i međunarodnog priznanja (Kasekamp, 2010; Raun, 2001). U pravnom smislu, ključan iskorak predstavljalo je ustavnopravno utemeljenje i razvoj nacionalnog zakonodavstva, čime se diferencirao novi državni poredak u odnosu na prethodne imperijalne režime (Kasekamp, 2010; Raun, 2001). U području obrazovanja država je tijekom razdoblja 1918. – 1940. izgradila funkcionalan nacionalni sustav općeg obrazovanja (mrežu škola, upravljanje i kurikularno usmjeravanje), pri čemu su reformske mjere bile dio šireg projekta modernizacije i izgradnje nacije (Krull, 2006; Raun, 2001). Usto, pravni okvir je regulirao i jezično-obrazovna prava, što pokazuje da su obrazovne institucije istodobno djelovale kao instrument nacionalne integracije i upravljanja pluralnošću (Brown, 2000). Od 1941. do 1944. nalazila se pod okupacijom nacističke Njemačke, a nakon 1944. ponovno je integrirana u Sovjetski Savez (Kasekamp,

2010). Sovjetsko razdoblje obilježavaju prisilne deportacije, rusifikacijske politike i ograničavanje kulturne autonomije, uz snažnu ideologizaciju odgojno-obrazovnog sustava (Tannberg i Mäeorg, 2018). Unatoč represiji, estonski je identitet očuvan kroz jezik, književnost i kulturne manifestacije. Tijekom 1980-ih javlja se snažan val kulturnog i političkog otpora, poznat kao „Pjevajuća revolucija“, u kojem masovno pjevanje narodnih i domoljubnih pjesama postaje simbol mirnog otpora i nacionalnog jedinstva (Lauristin, 2003). Proces političke tranzicije kulminira 1990. odlukom Komunističke partije Estonije o razdruživanju od središnje sovjetske partije, a Estonska Sovjetska Socijalistička Republika preimenovana je u Republiku Estoniju (OECD, 2001). Estonija je službeno obnovila neovisnost 20. kolovoza 1991., nakon raspada Sovjetskog Saveza, te se usmjerila prema demokratskoj konsolidaciji i članstvu u euroatlantskim strukturama (Raun, 2001; Ehin i Berg, 2009).

3.2.2.3. Društvene i kulturne prilike

Suvremeno estonsko društvo oblikovano je slojevitim povijesnim utjecajima; njemačkim, skandinavskim i ruskim, te snažnim nacionalnim pokretom koji je u 19. i 20. stoljeću afirmirao estonski jezik i kulturu (Raun, 2001; Kasekamp, 2010). U vrijednosnom smislu, Estonija se nakon 1991. jasno pozicionira kao liberalna demokracija s tržišnim gospodarstvom, visokim stupnjem zaštite ljudskih prava i naglašenom proeuropskom orijentacijom (Ehin i Berg, 2009). Obrazovanje je u tom kontekstu percipirano kao ključni instrument društvenog napretka i socijalne mobilnosti. Posebno u razdobljima ekonomskih izazova tijekom 20. stoljeća, školovanje je za mnoge građane predstavljalo glavni put prema boljem životnom standardu i kulturnom uzdizanju (Teichmann i sur., 2014). Stoga ne čudi da je izgradnja kvalitetnog, inkluzivnog i inovativnog odgojno-obrazovnog sustava postala središtem nacionalne razvojne strategije, osobito nakon stjecanja neovisnosti i pristupanja Europskoj uniji (OECD, 2016; Teichmann i sur., 2014). Jedno od najupečatljivijih obilježja suvremene Estonije jest transformacija u visoko digitalizirano „društvo znanja“. Estonija je međunarodno prepoznata po konceptu e-države: velik dio javnih usluga, uključujući porezni sustav, zdravstvene evidencije, registraciju poduzeća i elektroničko glasovanje, dostupan je putem jedinstvenog digitalnog identiteta, a država je 2014. prva u svijetu uvela program e-državljanstva (e-Estonia, 2023). Razvoj digitalne infrastrukture i e-uprave dodatno je ojačao povjerenje u javne institucije, povećao transparentnost i stvorio povoljno okruženje za inovativno poduzetništvo (Broager Öhrling, 2019; OECD, 2023).

3.2.2.4. Demografske karakteristike

Estonija je jedna od najmanjih država Europske unije prema broju stanovnika. Prema procjenama Statistics Estonia, zemlja je 2023. imala oko 1,32 milijuna stanovnika (Statistics Estonia, 2023). Demografski profil obilježavaju negativan prirodni prirast, starenje stanovništva i migracijska kretanja, što su obilježja zajednička brojnim postsocijalističkim državama srednje i istočne Europe (Tammaru, 2001). Nakon 1991. zabilježena je znatna emigracija, osobito mlađih i visokoobrazovanih osoba, što je otvorilo pitanje dugoročne održivosti radne snage i regionalnog razvoja (Tammaru, 2001; Statistics Estonia, 2023). Posebno je važna etnička struktura stanovništva. Prema popisu stanovništva iz 2021. godine, etnički Estonci čine približno 69 % ukupne populacije, dok najveću manjinu čine etnički Rusi, s udjelom od oko 24 %, a slijede Ukrajinci, Bjelorusi i Finci (Statistics Estonia, 2021). Ovakva etnička heterogenost rezultat je intenzivnih migracija u sovjetskom razdoblju, kada je u Estoniju doseljavalo stanovništvo iz drugih dijelova Sovjetskog Saveza (Kasekamp, 2010). Integracija ruskojezične manjine, osobito u pogledu jezične politike, obrazovanja i državljanstva, jedno je od ključnih društveno-političkih pitanja nakon obnove neovisnosti (Ehin i Berg, 2009).

3.2.2.5. Gospodarstvo i ulaganje u odgojno-obrazovni sustav

Estonija je od početka 1990-ih prošla kroz duboku gospodarsku transformaciju, prelazeći iz planskog socijalističkog u moderno tržišno gospodarstvo. Tranzicija je uključivala liberalizaciju cijena, privatizaciju, fiskalnu disciplinu i snažnu orijentaciju prema otvorenoj ekonomiji i stranim ulaganjima (Kasekamp, 2010). U prvim godinama 21. stoljeća Estonija je bilježila iznadprosječne stope rasta BDP-a, a približavanje prosjeku Europske unije odvijalo se relativno brzo, premda je zemlju snažno pogodila globalna financijska kriza 2008. – 2009. (OECD, 2016). Prema Europskoj komisiji, BDP po stanovniku u Estoniji 2022. godine iznosio je oko 30 000 eura, što je nešto ispod prosjeka EU-a od približno 35 500 eura, ali bitno iznad razine iz 1990-ih (European Commission, 2024). Estonija se etablirala kao jedna od najdigitaliziranijih ekonomija u Europi, pri čemu značajnu ulogu imaju inovativna rješenja poput digitalne identifikacije, e-rezidencije i e-uprave (Azzopardi i sur., 2020). Tallinn i njegova okolica razvili su se u tehnološki klaster s brojnim start-up poduzećima, a Estonija prednjači i po broju start-upova i unicorn tvrtki po glavi stanovnika (Menshikov, Ruza i Semeneca, 2024). Prepoznat je i institucionalni okvir koji podržava razvoj digitalnog poduzetništva, uključujući programe poput *Startup Estonia* te sustave podrške kroz obrazovne i istraživačke institucije (Himma-Kadakas i Kõuts-Klemm, 2023).

Ulaganja u obrazovanje zauzimaju važno mjesto u javnim politikama. Prema podacima OECD-a, godišnji izdaci po učeniku od primarnog do tercijarnog obrazovanja u Estoniji viši su od četvrtine BDP-a po stanovniku, što je nešto iznad prosjeka OECD-a, iako su apsolutne vrijednosti izdvajanja po učeniku još uvijek nešto niže od prosjeka ekonomski razvijenijih članica (OECD, 2018, 2023).

3.2.2.6. Nadležnost i upravljanje odgojno-obrazovnim sustavom

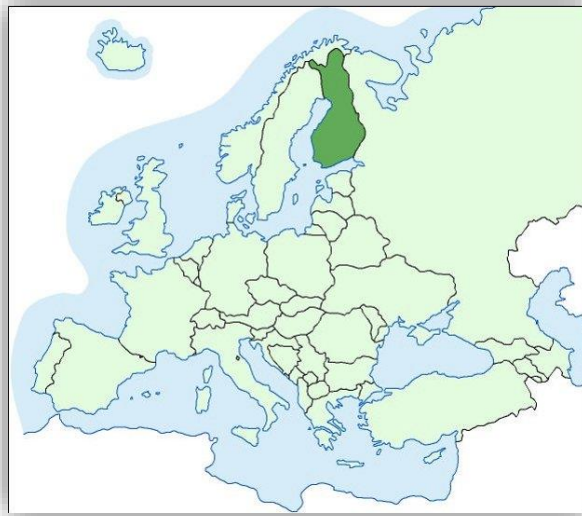
Estonski odgojno-obrazovni sustav ističe se visokom razinom decentralizacije i školskom autonomijom u europskom kontekstu. Upravljanje obrazovanjem organizirano je kroz državnu i lokalnu razinu. Ministarstvo obrazovanja i istraživanja odgovorno je za oblikovanje nacionalne obrazovne politike, donošenje zakonskog okvira, definiranje nacionalnog kurikulumu i strateških ciljeva, dok su lokalne samouprave (općine) nadležne za osnivanje i upravljanje većinom osnovnih i srednjih škola, te za osiguravanje materijalnih uvjeta rada (OECD, 2016; Santiago i sur., 2016). Škole u Estoniji uživaju znatnu financijsku i organizacijsku autonomiju. Nacionalni standardi definiraju opće ciljeve, ishode učenja i okvirnu strukturu kurikulumu, dok se na razini škole razvijaju školski kurikulumi, rasporedi, programi izvannastavnih aktivnosti i načini unutarnjeg vrednovanja (Santiago i sur., 2016). Takav model omogućuje prilagodbu lokalnim potrebama, eksperimentiranje s inovativnim pristupima podučavanju i jača profesionalnu odgovornost učitelja i ravnatelja (OECD, 2016). Sustav osiguravanja kvalitete obuhvaća kombinaciju vanjskog vrednovanja i samovrednovanja. Nacionalne institucije prate učenička postignuća, uvjete rada i učinkovitost škola, dok se na razini škole potiče kultura kontinuirane refleksije i razvoja, uz naglasak na profesionalnom usavršavanju nastavnika i razvojnim planovima ustanova (Santiago i sur., 2016; OECD, 2016).

3.2.3. *Republika Finska*

3.2.3.1. Geografski položaj

Finska je nordijska država u sjevernoj Europi i jedna od najsjevernijih te najrjeđe naseljenih članica Europske unije. Graniči sa Švedskom na zapadu, Norveškom na sjeveru i Rusijom na istoku, dok je na zapadu i jugozapadu omeđena Botničkim zaljevom, a na jugu Finskim zaljevom koji je povezuje s Estonijom. Glavni grad Helsinki smješten je na južnoj obali zemlje. Ukupna površina Finske iznosi približno 338 500 km², čime se ubraja među prostorno najveće države Europske unije po teritoriju (Statistics Finland, 2025). Zbog iznimno razvedene mreže

voda Finska je poznata kao „zemlja tisuću jezera“ pri čemu se procjenjuje da ima oko 187 888 jezera.



Slika 7. Geografski položaj Republike Finske (<https://www.enciklopedija.hr/clanak/finska>)



Slika 8. Zastava Republike Finske (<https://www.enciklopedija.hr/clanak/finska>)

3.2.3.2. Povijesni kontekst

Povijest Finske oblikovala se na razmeđu utjecaja između istočne i zapadne Europe. Od 12. stoljeća pa sve do 1809. godine Finska je bila pod vlašću Švedske, nakon čega postaje autonomna Velika Kneževina unutar Ruskoga Carstva. Neovisnost je proglašena 6. prosinca 1917., nakon čega je uslijedio građanski rat 1918. između "bijelih" (konzervativnih snaga) i "crvenih" (socijalista), pri čemu su bijeli uz podršku Njemačke uspostavili novu parlamentarnu republiku (*Britannica*, 2023). U međuratnom razdoblju Finska je postupno stabilizirala svoje

demokratske institucije, unatoč političkoj polarizaciji. Tijekom Drugog svjetskog rata, zemlja se borila protiv Sovjetskog Saveza u Zimskom ratu (1939. – 1940.) a u poslijeratnom razdoblju institucionalizirala je vanjsku politiku pragmatične neutralnosti prema Sovjetskom Savezu (Paasikivi–Kekkonenova doktrina¹⁰), usmjerenu na očuvanje sigurnosti i političke autonomije kroz stabilne, predvidive i kooperativne odnose sa SSSR-om (Forsberg i Vaahtoranta, 2001).

Nakon rata, Finska se transformirala iz agrarnog u industrijalizirano i urbanizirano društvo, s naglaskom na izgradnji nordijskog modela socijalne države i jačanju obrazovnog i zdravstvenog sustava (Kettunen, 2001). Od kraja 1980-ih Finska se sve više integrira u europske političke i gospodarske strukture, a 1995. godine postaje punopravna članica Europske unije, čime potvrđuje svoju orijentaciju prema zapadnoeuropskim integracijama (Tiilikainen, 2006).

3.2.3.3. Demografske karakteristike

Finska je država s relativno malim brojem stanovnika koja se suočava s demografskim izazovima tipičnima za mnoge razvijene europske zemlje, uključujući nisku stopu fertiliteta, starenje stanovništva i promjene u migracijskim tokovima (Hoorens i sur., 2011; OECD, 2023). Prema službenim statističkim podacima, Finska je krajem 2024. imala oko 5,64 milijuna stanovnika, uz gustoću naseljenosti od približno 18 – 19 stanovnika po km², što je svrstava među najrjeđe naseljene države Europske unije (Eurostat, 2019; Statistics Finland, 2025). Ukupna stopa fertiliteta smanjila se na oko 1,25 djeteta po ženi u 2024. godini, a istodobno raste udio starijeg stanovništva, što stvara pritisak na održivost socijalne države, osobito mirovinskog i zdravstvenog sustava (Ministry of Social Affairs and Health, 2025; OECD, 2023). Službeni jezici su finski i švedski; približno 84% stanovnika navodi finski kao materinski jezik, oko 5% švedski, dok 10,8% stanovništva govori neki drugi jezik, što upućuje na rastuću jezičnu i kulturnu raznolikost (Statistics Finland, 2025). U takvom demografskom kontekstu javne politike nastoje očuvati socijalnu koheziju i funkcionalnost ključnih sustava, pri čemu se kao osobito važno ističe povezivanje populacijske politike, migracijske politike i politika obrazovanja te tržišta rada (Bank of Finland, 2025; OECD, 2023; Ministry of Social Affairs and Health, 2025).

¹⁰ Paasikivi–Kekkonenova doktrina (ili Paasikivi–Kekkonenova linija) označava poslijeratni finski vanjskopolitički pristup tijekom Hladnog rata utemeljen na realističnom uvažavanju sovjetskog susjedstva: cilj je bio očuvati finsku državnu neovisnost i političku autonomiju kroz vojnu nesvrstanost/neutralnost te predvidive i kooperativne odnose sa SSSR-om, uz izbjegavanje poteza koji bi mogli biti interpretirani kao sigurnosna prijetnja Moskvi; važan institucionalni oslonac bio je Sporazum o prijateljstvu, suradnji i uzajamnoj pomoći (YYA) iz 1948. (Aunesluoma, 2016; Eliasson, 2004; Forsberg i Vaahtoranta, 2001).

3.2.3.4. Društvene i kulturne prilike

Povijesno gledano, Finska je dugo zauzimala periferni položaj u okviru švedske, a potom ruske državne strukture, što je tijekom 19. i 20. stoljeća potaknulo razvoj snažnog osjećaja nacionalne samosvijesti, teritorijalnog identiteta i društvene kohezije (Paasi, 1997). U suvremenom kontekstu, finsko se društvo često opisuje kao kombinacija nordijskog modela socijalne države, visokih razina društvenog povjerenja i političke stabilnosti. Naglasak na demokratskim vrijednostima, uključivosti i ravnopravnosti spolova važan je aspekt javnog diskursa i obrazovne politike (Välimaa, 2021; OECD, 2021). Međunarodna istraživanja dosljedno potvrđuju da je razina povjerenja građana u javne institucije uključujući vladu, sudove, policiju i obrazovni sustav u Finskoj među najvišima u Europi (OECD, 2021; Blind, 2006; Eurofound, 2020). To se povezuje s visokom kvalitetom javnih usluga, niskom razinom korupcije, transparentnim upravljanjem i doživljenom pravednošću u društvu (Kumlin i sur., 2018). Takve društvene značajke omogućile su visoku razinu društvene kohezije i otpornost na krizne situacije, što se pokazalo i tijekom pandemije COVID-19 (OECD, 2021).

3.2.3.5. Gospodarstvo i ulaganje u odgojno-obrazovni sustav

Finsko gospodarstvo karakterizira visok stupanj inovativnosti, digitalne sofisticiranosti i snažna orijentacija prema znanju, što je rezultat dugoročnih ulaganja u ljudski kapital, istraživanje i obrazovanje (OECD, 2023; Sahlberg, 2011; World Bank, 2024). Nakon duboke recesije početkom 1990-ih, Finska je razvila koherentnu strategiju gospodarskog oporavka koja je uključivala modernizaciju obrazovnog sustava, poticanje tehnoloških inovacija i jačanje istraživačke infrastrukture (Dahlman, 2006; Ylä-Anttila i Palmberg, 2007). Time je Finska učvrstila svoju poziciju među najuspješnijim europskim „ekonomijama znanja“, s jakim IKT sektorom, brojnim start-up poduzećima i visokom razinom javnih ulaganja u obrazovanje i znanost (European Commission, 2023; OECD, 2021). Prema podacima OECD-a i Svjetske banke, ukupni izdaci za obrazovanje u Finskoj čine oko 5,8 % BDP-a, što je iznad prosjeka OECD-a (OECD, 2023; World Bank, 2024). Većina financiranja dolazi iz javnih izvora, čime se osigurava jednak pristup kvalitetnom obrazovanju na svim razinama, od predškolskog do visokoškolskog. Uz to, Finska kontinuirano ulaže u cjeloživotno učenje i obrazovanje odraslih, što se smatra ključnim za dugoročnu konkurentnost i socijalnu inkluziju (European Commission, 2023; Sahlberg, 2011).

3.2.3.6. Nadležnost i upravljanje odgojno-obrazovnim sustavom

Finski odgojno-obrazovni sustav temelji se na decentraliziranom modelu upravljanja u kojem se kombiniraju snažna državna regulacija i široka autonomija na lokalnoj razini. Ministarstvo obrazovanja i kulture određuje nacionalne prioritete, zakonodavni okvir te okvirne ciljeve i smjernice obrazovne politike (OECD, 2020). Zajedno s Finskom nacionalnom agencijom za obrazovanje (Finnish National Agency for Education – EDUFI), nadležno je za izradu nacionalnih kurikuluma, kvalifikacijskih zahtjeva, praćenje kvalitete te razvojne politike u obrazovanju (Finnish National Agency for Education, 2025.; Halinen, 2018).

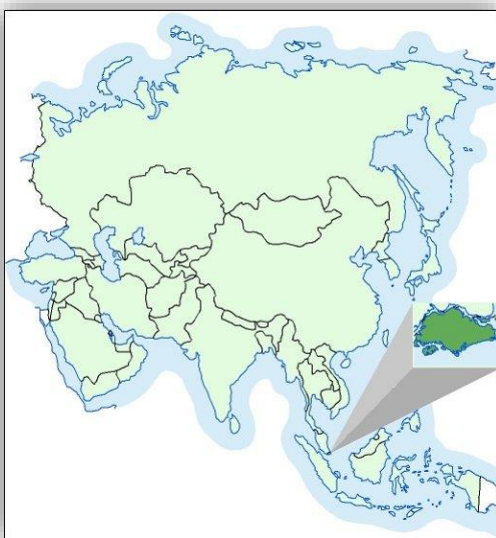
Na operativnoj razini, glavnu odgovornost za organizaciju i svakodnevno funkcioniranje obrazovanja imaju lokalne vlasti, prvenstveno općine. One su zadužene za osnivanje i upravljanje školama, zapošljavanje nastavnog kadra, upravljanje proračunom i osiguravanje jednakog pristupa obrazovanju za svu djecu na svom području (OECD, 2020; Finnish National Agency for Education, 2025). Većina osnovnih škola u Finskoj je javna i financirana iz kombinacije državnih i lokalnih izvora, dok školski kurikulumi mogu biti dodatno prilagođeni lokalnim potrebama, u skladu s nacionalnim smjernicama i okvirima nacionalnog kurikuluma (Halinen, 2018). Značajna razina profesionalne autonomije dodijeljena je i školama samima, posebice ravnateljima i nastavnicima, koji imaju mogućnost donošenja odluka o metodama podučavanja, rasporedu sati i unutarnjem vrednovanju (Lavonen, 2017). Ovakav model povjerenja, decentraliziranog upravljanja i profesionalne odgovornosti potiče inovacije i fleksibilnost te je prepoznat kao jedan od ključnih čimbenika uspješnosti finskog obrazovanja na međunarodnim usporednim testiranjima poput PISA-e (OECD, 2020; Sahlberg, 2011).

3.2.4. Republika Singapur

3.2.4.1. Geografski položaj

Singapur je grad-država smješten na južnom vrhu Malajskog poluotoka, između Malezije na sjeveru i indonezijskog arhipelaga na jugu, uz Malajski tjesnac koji predstavlja jednu od najprometnijih svjetskih pomorskih ruta. Površina države iznosi oko 728 km², a uz glavni otok obuhvaća još 60-ak manjih otoka, pri čemu je veći dio teritorija urbaniziran ili prenamijenjen za potrebe gospodarstva i prometa (Department of Statistics Singapore, 2023). Tropska klima s visokom temperaturom i vlagom tijekom cijele godine pogoduje cjelogodišnjem pomorskom prometu, što dodatno učvršćuje položaj Singapura kao ključnog

prometnog i logističkog čvorišta između Europe, Bliskog istoka i istočne Azije (Dobbs, 2003; Turnbull, 2009).



Slika 9. Geografski položaj Republike Singapur
(<https://www.enciklopedija.hr/clanak/singapur>)



Slika 10. Zastava Republike Singapur (<https://www.enciklopedija.hr/clanak/singapur>)

3.2.4.2. Povijesni kontekst

Povijest Singapura obilježena je prijelazom iz malog naselja u regionalno, a zatim i globalno središte trgovine i financija. Iako se prvi tragovi naseljenosti vežu uz srednjovjekovno kraljevstvo Temasek, prekretnicu predstavlja 1819. godina kada Sir Stamford Raffles, u ime Britanske istočnoindijske kompanije, uspostavlja trgovačku luku koja vrlo brzo postaje strateško središte britanske kolonijalne mreže u jugoistočnoj Aziji (Turnbull, 2009; Barnard,

2019). Rafflesova uloga dugo je slavljenja kao "utemeljiteljska", no novija istraživanja ukazuju na politički konstrukt te interpretacije u svrhu kolonijalnog legitimiranja i kasnije izgradnje nacionalnog identiteta (Huang, 2018). Kolonijalno razdoblje obilježeno je snažnim priljevom radne snage iz Kine, Indije i Malaje, čime nastaje trajno multietničko društvo (Yeoh i Tan, 1995). Tijekom Drugog svjetskog rata Singapur je bio pod japanskom okupacijom (1942. – 1945.), što je oslabilo legitimitet britanske vlasti i potaknulo jačanje lokalnih političkih pokreta. Nakon rata slijedi postupna dekolonizacija; 1959. uspostavljena je samoupravna vlada, a 1963. Singapur se kratko priključuje Malezijskoj federaciji. Zbog političkih i etničkih napetosti, 1965. istupa iz federacije i 9. kolovoza 1965. proglašava potpunu neovisnost (Turnbull, 2009; Hill i Lian, 1995).

3.2.4.3. Demografske karakteristike

Singapur je jedna od najgušće naseljenih država na svijetu, s procijenjenom populacijom od oko 5,9 milijuna stanovnika 2023. godine i gustoćom naseljenosti višom od 7 500 stanovnika po km² (Department of Statistics Singapore, 2023). Etnička struktura zemlje izrazito je raznolika: prema posljednjim podacima, Kinezi čine približno 74,3 %, Malejci 13,5 %, Indijci 9 %, dok ostatak otpada na druge skupine uključujući Eurazijce i strane radnike (Department of Statistics Singapore, 2023; Rahim, 2012). Jedan od ključnih demografskih izazova je brzo starenje stanovništva pri čemu udio osoba starijih od 65 godina značajno raste, čime se povećava pritisak na zdravstveni, mirovinski i obrazovni sustav (Ng, 2017). U tom kontekstu sve je važnija uloga useljavanja i integracije kvalificiranih stranih radnika, čija prisutnost pridonosi stabilnosti radne snage i inovacijskoj sposobnosti gospodarstva (Yeoh i Lin, 2013). Pored toga, visoka obrazovna postignuća lokalnog stanovništva i strateški fokus na ljudski kapital pozicioniraju Singapur kao vodeće regionalno središte znanja, obrazovanja i istraživanja (Tan, 2008).

3.2.4.4. Društvene i kulturne prilike

Društveni i kulturni razvoj Singapura obilježen je snažnom ulogom države u oblikovanju identiteta i društvenih vrijednosti, u kombinaciji s globalizacijskim utjecajima (Ortmann, 2023; Lim i sur., 2014). Od neovisnosti 1965., Singapur je razvio model „upravljanog multikulturalizma“ koji promovira četiri službena jezika: engleski, mandarinski, malajski i tamilski. Pri čemu je engleski glavni jezik administracije, obrazovanja i poslovanja, dok ostali jezici služe kao jezici etničke identifikacije (Chua, 2017; Chia i Chen, 2023). Država koristi

odgojno-obrazovni sustav, medije i kampanje za jačanje vrijednosti kao što su društvena kohezija, meritokracija i osobna odgovornost (Barr i Skrbiš, 2008; Geetha, 2016). Pojam „klimatizirane nacije“ (George, 2000) simbolizira državno nastojanje za održavanjem reda i sigurnosti kroz regulaciju svih aspekata javnog i privatnog života. Urbanistički plan Singapura, uključujući smještaj stambenih zona i vjerskih objekata reflektira službenu politiku „rasne harmonije“ i socijalnog inženjeringa (Yeoh i Tan, 1995; Hamnett i Yuen, 2019). Usporedno s tim, globalizacija donosi promjene u potrošačkom ponašanju i načinu života, no hijerarhijski obiteljski odnosi i tradicionalne vrijednosti ostaju prisutni u privatnoj sferi (Kennedy i Lee, 2018; Ortmann, 2023). Singapurski model društva tako istovremeno afirmira tehnološki napredak i tradicionalne norme, uz jasan ideološki okvir koji naglašava stabilnost, učinkovitost i pragmatizam.

3.2.4.5. Gospodarstvo i ulaganje u odgojno-obrazovni sustav

Tijekom posljednjih desetljeća Singapur je od relativno siromašne luke izrastao u poslovno orijentiranu državu, pri čemu su ekonomska strategija i obrazovna politika promatrane kao komplementarni instrumenti izgradnje ljudskog kapitala i međunarodne konkurentnosti (Low, 2001; World Bank, 2025; Gopinathan, 2007). U novijem razdoblju ekonomska struktura i rast oslanjaju se ponajprije na usluge visoke dodane vrijednosti, te na industrijske segmente povezane s globalnim lancima vrijednosti; službeni pregledi gospodarskih kretanja redovito ističu značajan doprinos sektora poput financija i osiguranja, informacijsko-komunikacijskih djelatnosti, trgovine i proizvodnje u ukupnim kretanjima BDP-a (Ministry of Trade and Industry [MTI], 2024). U pogledu javnih ulaganja u obrazovanje, međunarodno usporedivi pokazatelji za Singapur upućuju na relativno niži udio državne potrošnje na obrazovanje u odnosu na prosjek OECD-a; usporedno, OECD prosjek iznosi oko 4.9% BDP-a (OECD; NCES). Obrazovna politika pritom eksplicitno podupire cjeloživotno učenje i prilagodbu radne snage tehnološkim promjenama kroz nacionalni okvir *SkillsFuture* (Ng, 2017; Kim i sur., 2021).

3.2.4.6. Nadležnost i upravljanje odgojno-obrazovnim sustavom

Odgojno-obrazovni sustav Singapura temelji se na snažno centraliziranom modelu upravljanja, u kojem ključnu ulogu ima Ministarstvo obrazovanja (Ministry of Education – MOE). Ministarstvo je nadležno za oblikovanje nacionalne obrazovne politike, definiranje kurikula i standarda postignuća, razvoj sustava ispita, inicijalno obrazovanje i profesionalni razvoj nastavnika, te raspodjelu proračunskih sredstava (Ng, 2008; Tan, 2015; OECD, 2011). Ovakav

sustav omogućuje visoku razinu usklađenosti između obrazovnih politika i nacionalnih razvojnih ciljeva, što je ključno za učinkovitu implementaciju reformi. Iako postoji ograničen prostor za lokalnu autonomiju, škole u Singapuru djeluju u diferenciranom institucionalnom okviru koji uključuje državne škole, „autonomne škole“, te „neovisne i specijalizirane škole“. Autonomne i neovisne škole imaju više slobode u dizajniranju nastavnih programa, zapošljavanju i upravljanju resursima, no i dalje su podložne strogo definiranim nacionalnim evaluacijskim standardima (Ministry of Education Singapore, 2023; Tan, 2015). Kvaliteta obrazovanja osigurava se kroz sustav koji obuhvaća standardizirane nacionalne ispite, vanjske evaluacije i unutarnje procese samovrednovanja na razini škole. Veliki se naglasak stavlja na profesionalnu odgovornost školskih ravnatelja i nastavnika za obrazovne ishode, što se potiče sustavom nagrađivanja i kontinuirane profesionalne edukacije (Ng, 2008; OECD, 2011; Goh i Gopinathan, 2008).

3.2.5. Republika Hrvatska

3.2.5.1. Geografski položaj



Slika 11. Geografski položaj Republike Hrvatske
(<https://enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=26390>)



Slika 12. Zastava Republike Hrvatske (<https://enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=26390>)

Republika Hrvatska zauzima oko 56 600 km² kopnenog teritorija, dok more i unutarnje morske vode obuhvaćaju približno 31 500 km², pa ukupna površina državnog prostora iznosi nešto više od 88 000 km² (Državni zavod za statistiku, 2022). Hrvatski dio Jadranskog mora obuhvaća 1 244 otoka, otočića i hridi, zbog čega se hrvatska obala ubraja među najrazvedenije na Sredozemlju te morski akvatorij zauzima važno mjesto u prostornoj i prometnoj strukturi države (Duplančić Leder i sur., 2004). Na sjeveru Hrvatska graniči sa Slovenijom i Mađarskom, na istoku sa Srbijom, na jugoistoku s Bosnom i Hercegovinom, a na krajnjem jugu s Crnom Gorom. Glavni grad Zagreb predstavlja političko, administrativno, gospodarsko, kulturno i znanstveno središte države, a službeni jezik u javnoj i službenoj uporabi jest hrvatski.

3.2.5.2. Povijesni kontekst

Povijesni razvoj Hrvatske obilježen je dugotrajnim isprepletanjem procesa očuvanja nacionalnog identiteta i političke integracije u šire državne tvorbe. Od kasnog srednjeg vijeka Hrvatska ulazi u personalnu uniju s Ugarskom, a nakon 1527. godine postaje sastavnim dijelom Habsburške Monarhije, pri čemu zadržava određene elemente ustavne autonomije, osobito kroz instituciju Sabora i određena staleška prava (Goldstein, 1999). U 19. stoljeću, u kontekstu europskih nacionalnih preporoda, razvija se Hrvatski narodni preporod koji kroz jezičnu standardizaciju, kulturno stvaralaštvo i političko djelovanje afirmira hrvatski nacionalni identitet te artikulira zahtjeve za političkom samostalnošću i ujedinjenjem hrvatskih zemalja (Stančić, 2008). Ti procesi stvaraju preduvjete za kasnije političke projekte i sukobe oko državnog ustroja. Nakon raspada Austro-Ugarske 1918. godine, Hrvatska ulazi u sastav Kraljevine Srba, Hrvata i Slovenaca, kasnije Kraljevine Jugoslavije. U tom je okviru često dolazilo do napetosti između hrvatskih zahtjeva za autonomijom i centralističkih koncepcija

vlasti (Goldstein, 2008; Ramet, 2006). Tijekom Drugog svjetskog rata uspostavljena je Nezavisna Država Hrvatska kao marionetski poredak pod snažnim utjecajem nacističke Njemačke i fašističke Italije, obilježen masovnim zločinima i represijom, što je ostavilo duboke tragove u povijesnom pamćenju i kasnijim političkim interpretacijama (Matković, 2002). U istom razdoblju, antifašistički pokret (narodnooslobodilački pokret) razvio je i političko-reprezentativnu dimenziju kroz ZAVNOH, koji se u historiografiji tumači kao ključna institucija obnove hrvatske državnosti u okviru budućeg federativnog poretka te kao važna osnova legitimacije poslijeratnog ustroja Hrvatske (Goldstein, 2008; Ramet, 2006). Nakon 1945. Hrvatska postaje jedna od šest republika u okviru Federativne Narodne Republike Jugoslavije, kasnije Socijalističke Federativne Republike Jugoslavije, s formalno federalnim ustrojem i pravom na samoodređenje, ali sa snažnom koncentracijom moći u savezним institucijama (Goldstein, 2008; Ramet, 2006). Krajem 1980-ih, u uvjetima produbljene gospodarske i političke krize jugoslavenskog sustava, započinju procesi demokratizacije i jačanja nacionalnih pokreta u republikama. U Hrvatskoj se taj proces odvijao kroz uspon višestranačja, prve višestranačke izbore 1990. godine i postupno napuštanje jednostranačkog socijalističkog poretka (Goldstein, 2010; Ramet, 2006). Referendum o neovisnosti održan je 19. svibnja 1991., a velika većina birača izjasnila se za suverenu hrvatsku državu. Proglašenje neovisnosti 25. lipnja 1991. dovelo je do izbijanja Domovinskog rata, u kojem je Hrvatska bila izložena vojnoj agresiji Jugoslavenske narodne armije i srpskih paravojnih snaga. Međunarodno priznanje Hrvatske uslijedilo je 15. siječnja 1992., a iste je godine primljena u Ujedinjene narode (Goldstein, 2010; Ramet, 2006). Poslijeratno razdoblje obilježeno je obnovom, konsolidacijom demokratskih institucija i postupnom europskom i euroatlantskom integracijom. Hrvatska se, nakon autoritarno-nacionalističke faze 1990-ih, postupno transformira u konsolidiranu demokraciju, uz istodobnu reinterpretaciju nedavne prošlosti i preispitivanje odnosa prema jugoslavenskom nasljeđu (Jović, 2003, 2017). Ulazak u NATO 2009. i Europsku uniju 2013. često se u literaturi tumači kao dovršetak „druge tranzicije“, odnosno kao završna institucionalna potvrda hrvatske državnosti i stabilne orijentacije prema zapadnoeuropskom političkom i vrijednosnom okviru (Goldstein, 2010; Jović, 2017).

3.2.5.3. Demografske karakteristike

Prema podacima Popisa stanovništva 2021., Hrvatska ima 3 871 833 stanovnika, što predstavlja pad od gotovo 10 % u odnosu na 2011. godinu (Državni zavod za statistiku, 2022). Negativan prirodni prirast, dugotrajno niska stopa fertiliteta i porast smrtnosti dodatno produbljuju proces demografskog starenja te smanjuju udio radno sposobnog stanovništva (Državni zavod za

statistiku, 2023; Croatia country profile, 2023). Ulazak Hrvatske u Europsku uniju 2013. godine dodatno je intenzivirao emigracijske tokove prema zapadnoeuropskim državama, posebice Njemačkoj, Irskoj i Austriji. Procjenjuje se da je u razdoblju nakon pristupanja EU zemlju napustio velik broj, ponajprije mlađih i obrazovanih osoba, što je pridonijelo produbljivanju regionalnih demografskih i razvojnih nejednakosti, osobito u istočnim i sjevernim dijelovima Hrvatske (Puljiz, 2014). Etnička i jezična struktura Hrvatske relativno je homogena. Prema Popisu stanovništva 2021., Hrvati čine nešto više od 91 % stanovništva, dok najveće nacionalne manjine čine Srbi, Bošnjaci i Romi, uz prisutnost niza drugih manjinskih zajednica (Državni zavod za statistiku, 2022). Hrvatski jezik službeni je jezik države, a ustavni i zakonski okvir osigurava nacionalnim manjinama pravo na očuvanje vlastitog jezika i kulture te na političku zastupljenost na lokalnoj i nacionalnoj razini.

3.2.5.4. Društvene i kulturne prilike

Društvene i kulturne prilike u suvremenoj Hrvatskoj oblikovane su kroz višeslojno povijesno nasljeđe, uključujući razdoblje socijalizma, Domovinski rat, tranzicijske procese te integraciju u Europsku uniju. Istraživanja vrijednosnih orijentacija pokazuju da se u hrvatskom društvu istodobno očituju modernizacijski trendovi, jača usmjerenost na individualno ostvarivanje, obrazovanje i osobni uspjeh, te snažno ukorijenjene tradicionalne vrijednosti, osobito u području obitelji, religioznosti i shvaćanja društvene uloge države (Domitrović, Ivanešić i Žagmešter, 2020; Baloban i sur., 2014). Takva kombinacija modernog i tradicionalnog vrijednosnog sklopa stvara specifičan kontekst u kojemu se oblikuju obrazovne politike, očekivanja od škole i percepcije društvene uloge obrazovanja. Religija, ponajprije rimokatolička, i dalje ima značajnu ulogu u oblikovanju kolektivnih vrijednosti i društvenih normi, a rezultati popisa iz 2021. pokazuju da se više od 78 % stanovništva izjašnjava katolicima (Državni zavod za statistiku, 2022). Kulturni identitet Hrvatske rezultat je složenih povijesnih i geopolitičkih utjecaja, mediteranskog, srednjoeuropskog, balkanskog, osmanskog i habsburškog koji su ostavili tragove u arhitekturi, jeziku, običajima, gastronomiji i kulturnim praksama. Također su izraženi regionalni identiteti, primjerice dalmatinski, slavonski ili istarski, što dodatno doprinosi kulturnoj raznolikosti. Suvremeno hrvatsko društvo suočava se s izazovima niske razine institucionalnog povjerenja, izraženih regionalnih nejednakosti te rizika od siromaštva i socijalne isključenosti, posebice među ranjivim skupinama. Prema istraživanjima, građani često iskazuju nepovjerenje u političke stranke, pravosuđe i javnu upravu, što negativno utječe na društvenu koheziju i osjećaj pravednosti (Baloban i Rimac, 1998). U takvom kontekstu, obrazovna i socijalna politika, kao i javne politike usmjerene na

regionalni razvoj, prepoznaju se kao ključni alati u borbi protiv društvenih nejednakosti i u promicanju aktivnog građanstva.

3.2.5.5. Gospodarstvo i ulaganje u odgojno-obrazovni sustav

Hrvatsko gospodarstvo karakterizira struktura male, otvorene i pretežito uslužne ekonomije, s izrazito snažnim osloncem na turizam, trgovinu i logistiku. Udio usluga u BDP-u iznosi oko 70%, što Hrvatsku čini jednom od najuslužnijih ekonomija EU, ali i osjetljivom na globalne ekonomske šokove, kao što su bile kriza 2008. i pandemija COVID-19 (World Bank, 2023). Tranzicija iz socijalističkog u tržišno gospodarstvo nakon 1991. godine uključivala je privatizaciju državnih poduzeća, liberalizaciju tržišta te fiskalne reforme. Ulazak Hrvatske u Europsku uniju 2013. omogućio je pristup strukturnim i investicijskim fondovima EU, koji čine važan instrument javnih ulaganja, uključujući infrastrukturna i reformska ulaganja u obrazovni sustav (European Commission, 2023; Cvitanović i Jurlina Alibegović, 2022).

Prema podacima Eurostata, Hrvatska je 2022. za obrazovanje izdvajala oko 3,1% BDP-a, što je znatno ispod prosjeka Europske unije od 4,6% BDP-a, pri čemu se ističe ograničen fiskalni prostor u odnosu na rastuće potrebe sustava (Eurostat, 2025). Istodobno, međunarodne analize ukazuju da se unatoč provedbi kurikularnih promjena i jačanju STEM područja i dalje održavaju izražene regionalne razlike te nepovoljni obrazovni ishodi u demografski i socioekonomski ranjivim sredinama (European Commission, 2023; OECD, 2025). Osim formalnog obrazovanja, europski i nacionalni strateški dokumenti snažno naglašavaju važnost cjeloživotnog učenja i razvoja vještina za tržište rada, što se odražava u usmjerenosti obrazovne politike na zapošljivost i konkurentnost u kontekstu zelene i digitalne tranzicije (Cedefop, 2023; Eurydice, 2025; OECD, 2025).

3.2.5.6. Nadležnost i upravljanje odgojno-obrazovnim sustavom

Upravljanje odgojno-obrazovnim sustavom u Republici Hrvatskoj obilježeno je pretežito centraliziranim normativnim i strateškim usmjeravanjem, uz djelomično decentraliziranu provedbu na razinama osnivača i školskih ustanova. Eurydice navodi da se ključne odluke o okvirima sustava (zakonodavni i kurikularni okvir, strateško planiranje i nacionalne politike) oblikuju na središnjoj razini, dok lokalne i regionalne vlasti imaju važnu osnivačku i operativnu ulogu u funkcioniranju škola (Eurydice, 2025a, 2025b). Središnje tijelo odgovorno za razvoj i koordinaciju obrazovne politike jest ministarstvo nadležno za obrazovanje, koje usmjerava sustav strateškim dokumentima, među kojima se Nacionalni plan razvoja sustava obrazovanja

do 2027. ističe kao ključan instrument povezivanja obrazovnih ciljeva s razvojnim prioritetima države (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2023; Vlada Republike Hrvatske, 2023).

U hrvatskoj znanstvenoj literaturi promjene obrazovne politike nakon 1990. opisuju se i kroz širi okvir tranzicije i europeizacije: Žiljak (2013) razlikuje fazu nesustavnih promjena u 1990-ima od faze strateškog usmjeravanja i jačanja reformske agende nakon 2000-ih, pri čemu se naglašava rast važnosti europskih ciljeva i policy-mehanizama u nacionalnom odlučivanju. U segmentu strukovnog obrazovanja, Buković (2021) pokazuje da su tijela središnje države pozicionirana kao najmoćniji akteri te da nastoje zadržati kontrolu nad pitanjima financiranja, sadržaja učenja i standarda provedbe, uz povremene inkrementalne ustupke drugim dionicima. Takvi nalazi podupiru interpretaciju sustava kao centraliziranog u odlučivanju, osobito u strateški osjetljivim područjima, uz višerazinsko pregovaranje u implementaciji.

U provedbi obrazovnih politika važnu ulogu imaju nacionalne stručne institucije. Agencija za odgoj i obrazovanje (AZOO), sukladno posebnom zakonu, obavlja poslove stručnog unaprjeđenja odgojno-obrazovnoga rada te provodi stručno-pedagoški nadzor (Hrvatski sabor, 2006/2022), a u praksi se pozicionira i kao važan posrednik u profesionalnoj podršci nastavnicima i u procesima implementacije kurikularnih promjena. Dodatno, empirijski uvidi iz istraživanja percepcija učitelja i nastavnika upućuju da uspješnost reformi nije samo pitanje normativnih odluka, nego i kvalitete komunikacije te uključivanja dionika; Kovač, Rafajac, Buchberger i Močibob (2014) naglašavaju potrebu snažnijeg uključivanja učitelja i nastavnika u oblikovanje obrazovne politike i jačanja mehanizama praćenja implementacije na razini škole. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja (NCVVO) provodi vanjsko vrednovanje, organizira državnu maturu i sudjelovanje u međunarodnim istraživanjima, čime osigurava podatkovnu osnovu za praćenje ishoda učenja i donošenje politika utemeljenih na dokazima (Hrvatski sabor, 2004/2021; Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja, 2022).

Decentralizirana dimenzija upravljanja očituje se ponajprije kroz ulogu jedinica lokalne i područne (regionalne) samouprave kao osnivača školskih ustanova te nositelja dijela financijskih i organizacijskih zadaća, što potvrđuje njihovu operativnu važnost u osiguravanju uvjeta rada škola (Eurydice, 2025a, 2025b; Hrvatski sabor, 2008/2023). U cjelini, hrvatski se model upravljanja može opisati kao centraliziran u normiranju i strateškom usmjeravanju, ali mješovit u provedbi, gdje rezultati reformi ovise i o institucionalnim kapacitetima agencija, osnivača i škole kao mjesta implementacije (Buković, 2021; Kovač i sur., 2014; Žiljak, 2013).

3.2.6. Republika Slovenija

3.2.6.1. Geografski položaj



Slika 13. Geografski položaj Republike Slovenije
(<https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=56693>)



Slika 14. Zastava Republike Slovenije
(<https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=56693>)

Geografski položaj Slovenije čini je strateški važnim prostorom u srednjoj Europi, smještenu na sjecištu četiriju velikih makrogeografskih cjelina: Alpa, Dinarskog gorja, Panonske nizine i Sredozemlja (Erhartić i Zorn, 2012). Taj složeni geografski kontekst rezultira izrazitom morfološkom i krajobraznom raznolikošću, što Sloveniju čini jedinstvenom u europskom prostoru. U literaturi se stoga često opisuje kao "mala, ali izrazito raznolika" zemlja u pogledu reljefa, klimatskih uvjeta i prirodnih krajolika (Fridl i sur., 1998; Komac i Zorn, 2007; Zorn,

2016). Prema podacima Statističkog ureda Republike Slovenije (2022), ukupna površina države iznosi oko 20.273 km². Slovenija graniči s Italijom na zapadu, Austrijom na sjeveru, Mađarskom na sjeveroistoku te Hrvatskom na jugu i jugoistoku, dok na jugozapadu izlazi na Jadransko more s obalom dugom oko 46,6 kilometara. Glavni grad Ljubljana predstavlja središnje čvorište države, tj. političko, administrativno, kulturno, znanstveno i prometno središte.

3.2.6.2. Povijesni kontekst

Povijest Slovenije oblikovana je kroz višestoljetne procese smjene vlasti i kulturnih utjecaja, pri čemu je zemlja zauzimala važnu geopolitičku poziciju između germanskog, romanskog i slavenskog svijeta. Od kraja srednjeg vijeka pa sve do 1918. godine, zemlja je bila pod vlašću Habsburške Monarhije, što je utjecalo na razvoj pravnog i upravnog sustava te na jezik i obrazovanje (Fischer i sur., 2005). Tijekom 19. stoljeća jača slovenski nacionalni pokret, s naglaskom na kulturni razvoj i borbu za jezičnu ravnopravnost, a kulminira osnivanjem Narodnog vijeća Slovenaca, Hrvata i Srba 1918. godine. Nakon Prvog svjetskog rata Slovenija postaje dijelom Kraljevine SHS, a kasnije Kraljevine Jugoslavije. Drugi svjetski rat donosi okupaciju teritorija od strane Njemačke, Italije i Mađarske, uz snažan otpor partizanskog pokreta i značajnu mobilizaciju stanovništva u antifašističku borbu (Vodopivec, 2006). U poslijeratnoj Jugoslaviji Slovenija postaje jedna od šest republika sa sve većom razinom autonomije, osobito u gospodarskom i obrazovnom sustavu. Demokratski procesi krajem 1980-ih rezultirali su referendumom o neovisnosti u prosincu 1990., kada se preko 88 % birača izjasnilo za samostalnu državu. Neovisnost je proglašena 25. lipnja 1991., što je izazvalo kratki Desetodnevni rat s JNA, nakon kojeg slijedi međunarodno priznanje. Ulaskom u EU i NATO 2004. godine, Slovenija je simbolično i institucionalno potvrdila svoju europsku orijentaciju (Šabić i Brglez, 2002; Klemencic i Žagar, 2004).

3.2.6.3. Demografske karakteristike

Prirodno kretanje stanovništva Slovenije već dulje vrijeme ima negativan predznak: broj umrlih kontinuirano premašuje broj rođenih, pa se ukupni broj stanovnika sve više oslanja na migracijsku kompenzaciju. Prema podacima Statističnog ureda Republike Slovenije, ukupna stopa fertiliteta u 2022. godini iznosila je približno 1,55 djeteta po ženi, što je znatno ispod razine potrebne za jednostavnu reprodukciju stanovništva (Statistični urad Republike Slovenije, 2023a). Očekivano trajanje života pri rođenju kreće se oko 81 godine, čime se Slovenija

svrstava među dugovječnije europske zemlje (OECD i European Observatory on Health Systems and Policies, 2023). Istodobno, udio osoba starijih od 65 godina doseže oko 22 % stanovništva, što se u europskim izvješćima prepoznaje kao važan izvor fiskalnog pritiska na mirovinski, zdravstveni sustav i sustav dugotrajne skrbi (European Commission, 2023).

Etnička struktura Slovenije ostaje relativno homogena. Prema posljednjem popisu stanovništva koji je uključivao pitanje etničke pripadnosti (2002.), Slovenci čine nešto više od 83 % stanovništva, dok su među najbrojnijim manjinama Srbi, Hrvati, Bošnjaci i Albanci (Statistični urad Republike Slovenije, 2002). Autohtone talijanska i mađarska nacionalna zajednica uživaju poseban ustavni status, koji uključuje pravo na uporabu vlastitog jezika u obrazovanju i javnoj upravi na područjima gdje tradicionalno žive, kao i zajamčenu političku zastupljenost (Constitution of the Republic of Slovenia, 1991; Council of Europe, 2025). Službeni jezik u državi je slovenski, dok talijanski i mađarski imaju status službenih jezika na lokalnoj razini u dvojezičnim općinama sukladno ustavnom i podzakonskom okviru.

3.2.6.4. Društvene i kulturne prilike

Suvremeno slovensko društvo oblikovano je spojem postsocijalističkog nasljeđa, procesa tranzicije u tržišno gospodarstvo, članstva u Europskoj uniji, te globalizacijskih utjecaja. Analize društvenog razvitka ukazuju na relativno visoku razinu društvene kohezije i razvijen sustav socijalnih politika, ali i na rastuće izazove povezane s demografskim starenjem, regionalnim razlikama, niskim povjerenjem u institucije, te integracijom migranata (European Commission, 2023). Slovenski vrijednosni obrasci karakterizirani su kombinacijom modernizacijskih tendencija (porast individualizma, prihvaćanje rodne ravnopravnosti, jačanje ekološke svijesti) te trajne važnosti obitelji i lokalne zajednice kao temeljnih društvenih okvira (Ule i Kuhar, 2003). Brojna istraživanja potvrđuju da mladi u Sloveniji teže većoj autonomiji, ali istovremeno pokazuju visok stupanj emocionalne i ekonomske povezanosti s obitelji. Kulturni identitet Slovenije snažno je vezan uz slovenski jezik, književnost i bogatu folklornu tradiciju. Unatoč maloj površini, zemlja je kulturno i regionalno raznolika, pri čemu se prepliću srednjoeuropski, mediteranski i balkanski utjecaji, vidljivi u arhitekturi, običajima i kulturnim praksama. Kulturne institucije (kazališta, muzeji, knjižnice) te lokalne manifestacije i festivali važan su instrument oblikovanja nacionalnog identiteta, a država ih aktivno podupire kroz sustav kulturnih politika (Ministrstvo za kulturo, 2023).

Religija u Sloveniji ima izrazito privatiziran karakter, a trendovi pokazuju pad institucionalne religioznosti. Prema podacima popisa stanovništva iz 2002. godine, oko 57,8 % stanovništva

izjasnilo se kao rimokatolici, dok se znatan udio građana (više od 10 %) ne izjašnjava religiozno ili odbija navesti pripadnost (Eurel, 2023). Ovi trendovi ukazuju na postupni sekularizacijski proces, koji je posebno izražen među mlađim generacijama i u urbanim sredinama.

3.2.6.5. Gospodarstvo i ulaganje u odgojno-obrazovni sustav

Gospodarstvo Republike Slovenije razvilo se u otvoreno, izvozno orijentirano tržišno gospodarstvo snažno integrirano u europske i globalne tokove. Kao članica Europske unije od 2004. i europodručja od 2007., Slovenija ostvaruje značajan dio BDP-a kroz izvoz industrijskih proizvoda, posebno u sektoru automobilske industrije, farmaceutike, strojarstva i elektroničke opreme (IMAD, 2022; OECD, 2022). Uslužne djelatnosti, osobito logistika, IT i turizam, dodatno pridonose gospodarskoj strukturi. Prema podacima Eurostata, BDP po stanovniku Slovenije 2022. godine iznosio je oko 90% prosjeka EU-a, a nastavak rasta temelji se na inovacijama i digitalnoj transformaciji (Eurostat, 2023b).

Ulaganja u obrazovanje čine jedan od ključnih stupova razvojne strategije. Prema istim podacima, Slovenija izdvaja oko 4,8% BDP-a za javno financirano obrazovanje, što je usporedivo s prosjekom država članica EU-a (Eurostat, 2022). Sustav uključuje kvalitetno organizirano predškolsko, osnovnoškolsko i srednjoškolsko obrazovanje, dok je pristup visokom obrazovanju u velikoj mjeri javno financiran. Obvezno osnovno obrazovanje traje devet godina, a prema izvješćima mreže Eurydice, stopa sudjelovanja mladih u srednjoškolskom i tercijarnom obrazovanju vrlo je visoka, pri čemu većina učenika pohađa javne ustanove (Eurydice, 2023).

3.2.6.6. Nadležnost i upravljanje odgojno-obrazovnim sustavom

Upravljanje odgojno-obrazovnim sustavom u Republici Sloveniji temelji se na kombinaciji snažnog nacionalnog normativnog okvira i relativno visoke profesionalne autonomije obrazovnih ustanova. Središnje tijelo odgovorno za obrazovnu politiku je Ministarstvo za vzgoju i obrazovanje, koje donosi zakone i podzakonske akte, utvrđuje nacionalne kurikulare, definira obrazovne standarde te osigurava proračunska sredstva za javno obrazovanje (Eurydice, 2023). Ministarstvo također koordinira strateški razvoj mreže škola i usklađuje obrazovne politike s europskim smjernicama, poput strategije cjeloživotnog učenja i digitalizacije obrazovanja (OECD, 2021). Lokalne samouprave (općine) imaju ključnu ulogu u upravljanju predškolskim ustanovama i osnovnim školama. One djeluju kao osnivači većine vrtića i škola te osiguravaju materijalne uvjete i dio financiranja, dok su pedagoški aspekti pod

nadzorom države i profesionalnih tijela (Eurydice, 2023). Takva decentralizacija zahtijeva koordinaciju između lokalne i državne razine kako bi se osigurala jednakost pristupa obrazovanju u svim regijama, uključujući demografski ugrožena područja. Obrazovne ustanove u Sloveniji uživaju visoku profesionalnu autonomiju. Škole imaju mogućnost prilagodbe kurikularnih sadržaja, metodologije podučavanja i organizacije nastave u skladu s lokalnim kontekstom i potrebama učenika. Ravnatelji su odgovorni za upravljanje ustanovama, a nastavnici aktivno sudjeluju u procesima samoevaluacije, kreiranju razvojnih planova i stručnom usavršavanju (Ministry of Education, Science and Sport, 2001.; Eurydice, 2023). Sustav osiguravanja kvalitete temelji se na kombinaciji vanjskog vrednovanja (državni inspekcijski nadzor, vanjske evaluacije, međunarodna istraživanja poput PISA) i unutarnjeg samovrednovanja ustanova. Time se promiče profesionalna odgovornost i potiče razvoj kulture kvalitete u obrazovanju (OECD, 2021).

3.2.7. Republika Srbija

3.2.7.1. Geografski položaj

Republika Srbija smještena je u jugoistočnoj Europi, na raskrižju srednje Europe, Balkanskog poluotoka i prostora Male Azije. Zbog takvog položaja često se opisuje kao geopolitički i prometni most između podunavsko-panonskog, balkanskog i egejskog prostora, odnosno kao važno čvorište regionalnih i transkontinentalnih kopnenih i riječnih prometnih pravaca (Republički zavod za statistiku, 2023; Cvijić, 2020). Srbija zauzima površinu od približno 88499 km², a kao kontinentalna država nema izlaz na more. Graniči s osam država: Mađarskom na sjeveru, Rumunjskom i Bugarskom na istoku, Sjevernom Makedonijom i Albanijom (preko teritorija Kosova) na jugu, te Crnom Gorom, Bosnom i Hercegovinom i Hrvatskom na zapadu (Pavlowitch, 2002). Ovakav granični položaj uvjetovao je ulogu Srbije kao prometnog koridora i tranzitnog prostora, ali i područja dugotrajnih političkih, kulturnih i gospodarskih interakcija. Ključnu ulogu u tom kontekstu ima Beograd, smješten na ušću Save u Dunav, koji predstavlja političko, upravno, gospodarsko, kulturno i obrazovno središte države. Beograd je također jedan od najvažnijih prometnih čvorova jugoistočne Europe i ima značajnu ulogu u regionalnoj infrastrukturi i suradnji (European Commission, 2022).



Slika 15. Geografski položaj Republike Srbije.

Izvor: <https://enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=57565>



Slika 16. Zastava Republike Srbije

Izvor: <https://enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=57565>

3.2.7.2. Povijesni kontekst

Povijesni razvoj Srbije obilježen je višestoljetnom borbom za očuvanje i obnovu državnosti, ponajprije u kontekstu osmanske dominacije i kasnijih južnoslavenskih integracija. Od kraja srednjeg vijeka, srpske zemlje postupno ulaze pod vlast Osmanskog Carstva, što je trajalo sve do početka 19. stoljeća. Tijekom Prvog (1804.) i Drugog srpskog ustanka (1815.) postupno se formira autonomna Kneževina Srbija, koja je 1830. stekla formalnu autonomiju, a Berlinskim kongresom 1878. i međunarodno priznatu nezavisnost kao Kraljevina Srbija (Ćirković, 2004; Pavlowitch, 2002). U drugoj polovici 19. stoljeća jača ideja nacionalne države, potaknuta

panslavenskim i jugoslavenskim težnjama, kao i teritorijalnim širenjem prema jugu. Nakon Prvog svjetskog rata, Srbija postaje ključna sastavnica novostvorene Kraljevine Srba, Hrvata i Slovenaca, kasnije Kraljevine Jugoslavije. Unatoč nominalno zajedničkom karakteru države, politička struktura bila je obilježena centralizacijom vlasti u Beogradu i dominacijom srpske političke elite, što je izazivalo nezadovoljstvo i političke napetosti (Ramet, 2006; Djokić, 2003).

Tijekom Drugog svjetskog rata, teritorij Srbije bio je pod njemačkom okupacijom i kvislinškom vlašću Milana Nedića, dok je paralelno djelovao snažan partizanski pokret otpora, koji je imao ključnu ulogu u antifašističkoj borbi (Pavlowitch, 2002; Tomasevich, 2001). Nakon rata, Srbija postaje jedna od republika Federativne Narodne Republike Jugoslavije, kasnije Socijalističke Federativne Republike Jugoslavije, s formalno federalnim ustrojem, ali snažnim utjecajem Srbije u saveznim institucijama (Ramet, 2006). Slabljenje jugoslavenske federacije krajem 1980-ih, gospodarska kriza i rast nacionalističkih tendencija doveli su do raspada države i ratova 1990-ih. Srbija je tada prolazila kroz međunarodnu izolaciju, sankcije i autoritarni politički režim, čime se dodatno produbila društvena kriza. Političke promjene nakon 2000. godine, pad režima Slobodana Miloševića i pobjeda demokratske opozicije, otvorile su prostor za postupnu demokratizaciju, institucionalne reforme i približavanje Europskoj uniji (Ramet, 2006; Bieber, 2018).

3.2.7.3. Društvene i kulturne prilike

Društvene i kulturne prilike u Srbiji oblikovane su slojevitim povijesnim nasljeđem u kojem se isprepliću bizantski, osmanski, srednjoeuropski i jugoslavenski utjecaji. Taj hibridni kulturni okvir doveo je do razvoja specifične društvene i kulturne identifikacije, smještene između „istoka“ i „zapada“. U literaturi se ova pozicija često interpretira kroz koncepte „balkanizma“ i „orijentalizma“, koji ukazuju na način na koji se Balkan, uključujući Srbiju, simbolički konstruira kao prostor „drugacijeg“ unutar Europe (Bakić-Hayden, 1995; Todorova, 2009). Pravoslavno kršćanstvo, putem Srpske pravoslavne crkve, ima važnu ulogu u oblikovanju nacionalnog identiteta, kolektivnog sjećanja i svakodnevne simbolike, iako religioznost u suvremenom društvu pokazuje veliku varijabilnost, od ritualne i tradicionalne prakse do sekulariziranih i individualiziranih pristupa vjeri (Ćirković, 2004; Blagojević, 2008). Popis stanovništva iz 2022. godine pokazuje da se 84,6 % stanovnika izjašnjava kao pravoslavci, iako se to ne mora nužno odražavati u svakodnevnoj religioznoj praksi. Socijalistički period ostavio je snažan trag na vrijednosne orijentacije, posebice u pogledu solidarnosti, društvene pravednosti i uloge države, dok su tranzicijski procesi 1990-ih – obilježeni ratovima,

sankcijama i ekonomskim kolapsom – doveli do društvene fragmentacije, porasta siromaštva i erodiranog povjerenja u institucije (Lazić, 2011; Bieber, 2018). Uz to, postoji izražena polarizacija društvenih vrijednosti, osobito kod mladih, gdje se istodobno očituje modernizacija i retradicionalizacija (Popadić i sur., 2019). Istraživanja ukazuju na trajnu važnost obitelji, rodbinskih i prijateljskih mreža kao ključnih izvora socijalne podrške, što potvrđuje dugotrajnu kolektivističku orijentaciju srpskog društva, unatoč formalnoj individualizaciji (Lazić, 2011). Kulturni život karakterizira dinamična kombinacija tradicijskih elemenata, poput narodne glazbe, običaja i lokalnih svetkovina s novim oblicima kulturne produkcije, osobito u urbanim središtima, gdje se razvijaju filmska, glazbena i kazališna scena, uz rastuću popularnost digitalne kulture. U posljednjim desetljećima vidljiv je i porast civilnih inicijativa, nevladinih organizacija i pokreta koji se bave ljudskim pravima, rodnom ravnopravnošću, zaštitom okoliša i suočavanjem s prošlošću, čime se potiče pluralizacija javnog prostora i demokratska kultura (Ramet, 2006; Todorova, 2009; Bieber, 2018).

3.2.7.4. Demografske karakteristike

Republika Srbija se, slično mnogim državama srednje i jugoistočne Europe, suočava s izraženim demografskim padom, negativnim prirodnim prirastom, niskom stopom fertiliteta i ubrzanim starenjem stanovništva. Prema rezultatima Popisa stanovništva iz 2022. godine, Srbija ima oko 6,6 milijuna stanovnika, što predstavlja značajan pad u odnosu na prethodna desetljeća i potvrđuje dugotrajni trend depopulacije (Republički zavod za statistiku, 2023a). Stopa ukupnog fertiliteta u Srbiji iznosi oko 1,5 djeteta po ženi, što je ispod razine jednostavne reprodukcije stanovništva. Prosječna starost stanovništva Srbije iznosi oko 44 godine, a udio osoba starih 65 i više godina oko 22 %, što Srbiju svrstava među demografski najstarije zemlje u Europi (Eurostat, 2023; Republički zavod za statistiku, 2023b; United Nations Development Programme, 2022). Istodobno, dugotrajna depopulacija dodatno je pojačana iseljavanjem, osobito mladih i visokoobrazovanih osoba prema zemljama zapadne Europe (Popadić, Pavlović i Mihailović, 2019; United Nations Development Programme, 2022).

Etnička struktura Srbije pokazuje relativno visok stupanj homogenosti. Etnički Srbi čine oko 81 % ukupnog stanovništva, dok su najveće manjinske zajednice Mađari, Bošnjaci, Romi, Albanci, Slovaci i Hrvati, koncentrirani uglavnom u Vojvodini, Raškoj oblasti i Preševskoj dolini (Republički zavod za statistiku, 2023a). Službeni jezik je srpski, a u Autonomnoj Pokrajini Vojvodini i u nekim lokalnim samoupravama službeno su u upotrebi i jezici

nacionalnih manjina (npr. mađarski, slovački, rumunjski, rusinski), što je regulirano Zakonom o službenoj upotrebi jezika i pisama.

3.2.7.5. Gospodarstvo i ulaganje u odgojno-obrazovni sustav

Suvremeno gospodarstvo Srbije obilježeno je dugotrajnim procesom tranzicije iz planskog socijalističkog sustava u tržišnu ekonomiju, s postupnim otvaranjem prema stranim ulaganjima, privatizacijom i integracijom u međunarodne gospodarske tokove. Glavne grane ekonomije uključuju prerađivačku industriju (osobito automobilska, prehrambena i kemijska industrija), uslužni sektor te poljoprivredu, s naglaskom na rastuću ulogu informacijsko-komunikacijskih tehnologija, logistike i izvoza (World Bank, 2023).

Prema podacima Svjetske banke i Eurostata, javna izdvajanja za obrazovanje u Srbiji iznose oko 3,7% BDP-a, što je ispod prosjeka zemalja članica Europske unije, gdje se ta razina kreće između 4,5% i 6% (Eurostat, 2022; World Bank, 2023). Iako je financiranje ograničeno, reformski naponi usmjereni su na unapređenje kvalitete i pristupa obrazovanju, s naglaskom na rano obrazovanje, stručno usavršavanje nastavnika, modernizaciju obrazovne infrastrukture i digitalizaciju nastavnog procesa (European Training Foundation, 2023). Također, sve veću važnost imaju mjere cjeloživotnog učenja i usklađivanja obrazovnih ishoda s potrebama tržišta rada, što je ključno za podizanje konkurentnosti radne snage i održivi razvoj zemlje (OECD, 2022).

3.2.7.6. Nadležnost i upravljanje odgojno-obrazovnim sustavom

Upravljanje odgojno-obrazovnim sustavom Republike Srbije pretežno je centralizirano, iako određeni aspekti provedbe politika i financiranja uključuju elemente decentralizacije na razini lokalnih samouprava. Temeljni zakonodavni dokument je Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (ZOSOV), koji definira strukturu obrazovnog sustava, nadležnosti institucija, prava i obveze sudionika u sustavu te osigurava standarde kvalitete (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2017/2023). Ministarstvo prosvete Republike Srbije odgovorno je za donošenje obrazovne politike, izradu propisa, licenciranje ustanova i zaposlenih, usvajanje nastavnih planova i programa te upravljanje sredstvima državnog proračuna namijenjenim obrazovanju. Na nacionalnoj razini djeluju i Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja (ZUOV), koji pruža stručnu podršku obrazovnim radnicima, razvija nastavne programe i profesionalne standarde, te Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja (ZVKOV), nadležan za vanjsko vrednovanje, standardizaciju postignuća i razvoj

nacionalnih ispita (ZUOV, 2023; ZVKOV, 2023). Lokalne samouprave imaju ulogu osnivača većine predškolskih ustanova i osnovnih škola te su odgovorne za infrastrukturne i logističke aspekte obrazovanja (zgrade, oprema, grijanje, prehrana, prijevoz), dok su ključne pedagoške odluke i dalje pod ingerencijom nacionalnih tijela. Ovakav sustav zahtijeva snažnu koordinaciju između državne i lokalne razine, posebno u cilju osiguravanja jednakog pristupa obrazovanju u svim dijelovima zemlje, uključujući ruralna i demografski ranjiva područja (ETF, 2023).

3.2.8. Komparativna analiza kontekstualnih obilježja odabranih zemalja

Usporedni kontekst odabranih zemalja (Estonija, Finska, Singapur, Hrvatska, Slovenija i Srbija) pokazuje da se odgojno-obrazovni sustavi ne mogu razumjeti izvan povijesnih putanja državnosti, tipa političke ekonomije i institucionalnih kapaciteta upravljanja. Estonija i Finska pripadaju sjevernoeuropskom prostoru, ali polaze iz bitno različitih povijesnih iskustava: dok je Finska nakon neovisnosti 1917. postupno konsolidirala demokratske institucije i poslijeratno izgradila nordijski model socijalne države, Estonija je nakon obnove neovisnosti 1991. razvijala institucije u uvjetima postsocijalističke tranzicije i snažne euroatlantske reorijentacije (Kasekamp, 2010; Raun, 2001).

U tom okviru Estonija je međunarodno prepoznata po ubrzanoj modernizaciji javne uprave i digitalnoj transformaciji države (npr. infrastrukturni sustavi interoperabilnosti i digitalnog identiteta), što je postalo širi institucionalni preduvjet i za digitalizaciju obrazovanja (e-Governance Academy, 2016; Kotka i sur., 2015). Finska se, nasuprot tome, u literaturi često opisuje kao „sustav povjerenja“ u kojemu se decentralizacija te visoka profesionalna autonomija škola i učitelja povezuju s dugoročnom stabilnošću javnih politika, a empirijski se visoke razine institucionalnog povjerenja smatraju važnim resursom za provedbu i legitimaciju obrazovnih promjena (OECD, 2021; Sahlberg, 2011).

Singapur predstavlja treći, strukturno drukčiji slučaj: riječ je o gradu-državi i razvojnem modelu u kojem se obrazovanje tretira kao ključna poluga nacionalne konkurentnosti te se njime upravlja izrazito centralizirano, uz snažne mehanizme usklađivanja kurikuluma, ispita i profesionalnog razvoja s razvojnim prioritetima države (Kwek, 2023; TIMSS and PIRLS International Study Center, 2017). Istodobno, dio singapurskih politika uključuje „kontroliranu autonomiju“ kroz autonomne i neovisne škole, što se u literaturi tumači kao pokušaj balansiranja inovativnosti i diferencijacije unutar strogo postavljenog nacionalnog okvira odgovornosti (Tan, 1998).

U postsocijalističkom prostoru (Hrvatska, Slovenija i Srbija) kontekst obilježavaju kasnosocijalističko naslijeđe, tranzicijske reforme i, osobito za Hrvatsku i Srbiju, dugoročne posljedice ratova 1990-ih na institucije i javne sustave. Istodobno, Slovenija je ranije stabilizirala eurointegracijski put (EU i NATO 2004.), dok su Hrvatska (EU 2013.) i Srbija (status kandidata i pretpristupni proces) prolazile različite faze institucionalne konsolidacije, što se reflektira i u reformskim kapacitetima obrazovnih sustava (Bieber, 2020).

U komparativnoj perspektivi ova raznolikost konteksta upućuje na to da se slični reformski instrumenti (kurikularne promjene, standardi, vanjsko vrednovanje, digitalizacija) implementiraju pod različitim institucionalnim pretpostavkama: od visokog povjerenja i profesionalne autonomije (Finska), preko digitalno podržane javne uprave i decentralizacije lokalnih osnivača (Estonija), do centralno koordiniranih mehanizama oblikovanja i provedbe javnih politika s diferenciranom autonomijom škola (Singapur), te tranzicijskih sustava čija je provedbena stabilnost snažno uvjetovana političko-institucionalnim razvojem i eurointegracijskim okvirom (Bieber, 2020; e-Governance Academy, 2016; OECD, 2021; Sahlberg, 2011; Tan, 1998).

3.3. Obrazovna politika i pravci razvoja odgoja i obrazovanja

U okviru obrazovnih politika i pravaca razvoja u odgoju i obrazovanju provedena je analiza: (a) povijesnog razvoja sustava obveznog odgoja i obrazovanja, (b) zakonskih regulativa koje uređuju ovo područje, te (c) reformskih pravaca u razvoju sustava obveznog odgoja i obrazovanja. Ovi elementi omogućuju razumijevanje načina na koji su se u različitim društveno-političkim kontekstima oblikovali institucionalni i pedagoški temelji suvremenih odgojno-obrazovnih sustava, kao i načina na koji se oni razvijaju u odnosu na globalne izazove (npr. digitalna transformacija, migracije, demografske promjene) i lokalne prioritete javnih politika.

3.3.1. Estonija

Razvoj estonskog sustava obveznog odgoja i obrazovanja nerazdvojivo je povezan s povijesnim kontekstom i višestrukim promjenama državnog okvira. U različitim razdobljima, od njemačke i švedske vlasti, preko ruskog carstva do sovjetske dominacije i naposljetku obnove neovisnosti, obrazovanje je služilo kao ključni instrument oblikovanja društvenog poretka, ali i kao sredstvo očuvanja nacionalnog identiteta (OECD, 2001). U sovjetskom razdoblju školski je sustav bio

izrazito centraliziran, ideologiziran i usklađen s općim obrazovnim principima Sovjetskog Saveza. Nastava je bila usmjerena na socijalističke vrijednosti, kolektivizam i lojalnost sustavu, dok su nacionalni sadržaji i uporaba estonskog jezika bili ograničeni, osobito u školama s nastavom na ruskom jeziku (OECD, 2001). Krajem 1980-ih započinje proces nacionalnog buđenja koji kulminira tzv. „pjevačkom revolucijom“. U tom kontekstu odgoj i obrazovanje postaje jedno od središnjih područja političkog i društvenog preispitivanja. Učitelji, strukovne udruge i civilno društvo sve snažnije zagovaraju napuštanje ideološkog kurikuluma, jačanje estonskog jezika i kulture te povećanje profesionalne autonomije učitelja. Ovi su zahtjevi postali temelj za reforme nakon obnove neovisnosti 1991. godine (Lees, 2016).

Nakon uspostave neovisnosti, Estonija je započela sveobuhvatnu reformu svog obrazovnog sustava s ciljem distanciranja od sovjetskog modela i uspostavu obrazovanja utemeljenog na demokratskim vrijednostima i europskim standardima (Santiago i sur., 2016). Temeljni zakonodavni okvir uspostavljen je Zakonom o obrazovanju (Education Act, 1992) i Zakonom o osnovnim i gimnazijskim školama (1993), kojim se osnovno obrazovanje strukturira u devet razreda i normira obveznost školovanja do završetka 9. razreda (Estonian Parliament, 1992, 1993). U novijem razdoblju reformski smjer uključuje i konceptualno važan pomak s “obveze pohađanja škole” prema “obvezi učenja” do 18. godine, pri čemu se obveznost ispunjava ili završetkom srednjoškolskog/strukovnog programa ili navršenjem 18 godina, ovisno o individualnoj obrazovnoj putanji (European Commission/EACEA/Eurydice, 2024; Ministry of Education and Research, 2025). Time se normativno jača vertikalna kohezija obrazovnih putova i smanjuje rizik ranog prekida obrazovanja, uz fleksibilnije prijelaze između općeg i strukovnog obrazovanja (European Commission/EACEA/Eurydice, 2024).

Središnji instrument reformi postaje nacionalni kurikulum. Reforma kurikuluma odvijala se u tri važna vala. Prvi okvir razvijen je 1996., kada se napušta sovjetski sadržajno opterećen model i uvodi kurikulum utemeljen na demokratskim vrijednostima, razvoju identiteta i ključnih vještina (Sarv i Rõuk, 2020). Drugi reformski val početkom 2000-ih (2002., 2004.) dodatno jača koncept ključnih kompetencija (građanske vrijednosti, digitalna pismenost, participacija učenika) (Gordon i sur., 2009; Läänemets, 2018). Treći val započinje 2011. uvođenjem nacionalnih kurikuluma za osnovne i srednje škole, s definiranim ishodima učenja i razvojnim ciklusima, uz kasnija ažuriranja radi usklađivanja s društvenim i tehnološkim promjenama (Republic of Estonia, 2011a, 2011b; Education Estonia, 2023). Kurikulum iz 2011. uvodi jasniju kompetencijsku logiku i ishode učenja te razvojne cikluse (3., 6., 9. i 12. razred) kao ključne točke provjere postignuća, istodobno kombinirajući nacionalno propisane ciljeve

sa značajnim prostorom za školski kurikulum, čime se pojačava profesionalna odgovornost nastavničkog kolektiva (OECD, 2016; Republic of Estonia, 2011a, 2011b).

Transformacija sustava bila je praćena i razvojem mehanizama osiguranja kvalitete, uključujući uvođenje nacionalnih ispita, vanjskog vrjednovanja i sustava samovrednovanja škola. Nacionalne institucije prikupljaju podatke o učeničkim postignućima, uvjetima rada te profesionalnom razvoju nastavnika, dok se rezultati koriste za oblikovanje obrazovnih politika i ciljanih intervencija (OECD, 2016; Santiago i sur., 2016). Ovakav pristup omogućio je stvaranje relativno koherentnog okvira u kojem se kombiniraju školska autonomija i odgovornost za rezultate.

Jedno od prepoznatljivih obilježja estonskog obrazovnog razvoja jest rana i sustavna digitalizacija. Godine 1996. pokrenut je program *Tiigrihüpe* („Tigrov skok“), nacionalna inicijativa kojoj je cilj bio opremiti škole računalima, osigurati pristup internetu i razviti digitalne kompetencije učitelja i učenika (Runnel i sur., 2010). Program je uključivao ulaganja u infrastrukturu, organizirano osposobljavanje nastavnika te razvoj digitalnih nastavnih materijala i obrazovnih portala. Programi poput *ProgeTiger* i digitalne platforme *eKool* omogućili su sveobuhvatnu integraciju tehnologije u obrazovni sustav (Education Estonia, 2020, 2021). Krajem 1990-ih gotovo su sve estonske osnovne i srednje škole bile povezane na internet, što je stvorilo preduvjete za kasniji razvoj koncepta e-države i sustavnu uporabu digitalnih alata u nastavi (Runnel i sur., 2010; OECD, 2016). Digitalizacija obrazovanja postala je sastavni dio šire digitalne transformacije estonskog društva.

Na strateškoj razini, obrazovna politika Estonije tijekom 2010-ih godina oblikovana je u skladu s ciljevima Europske unije i vlastitim nacionalnim prioritetima. Nacionalni reformski program „Estonia 2020“ predstavljao je ključni dokument kojim su ciljevi strategije Europa 2020, poput povećanja zaposlenosti, poticanja inovacija i podizanja razine obrazovanja operacionalizirani u estonskom kontekstu (Eisenschmidt, 2023). Unutar tog okvira obrazovanje i razvoj ljudskog kapitala prepoznati su kao temeljni preduvjeti dugoročne konkurentnosti.

Posebnu ulogu ima *Estonian Lifelong Learning Strategy 2020*, koju su zajedno izradili Ministarstvo obrazovanja i istraživanja, *Estonian Cooperation Assembly* i *Estonian Education Forum* (Ministry of Education and Research i sur., 2014). Strategija definira pet međusobno povezanih ciljeva: promjenu pristupa učenju prema individualiziranom i kompetencijski usmjerenom učenju, osiguravanje kompetentnih i motiviranih učitelja i ravnatelja, usklađivanje

obrazovnih mogućnosti s potrebama tržišta rada, razvoj digitalnog okruženja za učenje te osiguravanje jednakih mogućnosti za sudjelovanje u obrazovanju tijekom cijelog životnog vijeka (Eisenschmidt, 2023; Ministry of Education and Research i sur., 2014). Na taj je način cjeloživotno učenje postavljeno kao zajednički nazivnik svih razina obrazovanja, od ranog i predškolskog do visokog i obrazovanja odraslih. Nakon 2020. estonska obrazovna politika ulazi u novo plansko razdoblje.

Education Strategy 2021 – 2035 nadovezuje se na prethodnu strategiju te definira tri strateška cilja: (1) raznolike i dostupne mogućnosti učenja koje omogućuju fleksibilne prijelaze između različitih razina i vrsta obrazovanja; (2) kompetentne i motivirane učitelje i ravnatelje te okruženje učenja usmjereno na učenika; i (3) ponudu obrazovanja koja odgovara razvojnim potrebama društva i tržišta rada (Ministry of Education and Research, 2020; Lifelong Guidance in Estonia, 2021). Strategija ističe potrebu za daljnjim razvojem digitalnih kompetencija, podrškom mentalnom zdravlju učenika i nastavnika, kao i prilagodbom sustava demografskim i migracijskim promjenama. Paralelno s kurikularnim i strateškim dokumentima, provodi se sustavna profesionalizacija učiteljske profesije.

S obzirom na demografske i društvene izazove, osobita pozornost pridaje se jednakosti i inkluziji: potpora se pruža školama u ruralnim područjima, učenicima s teškoćama i pripadnicima ranjivih skupina, a razrađeni su i modeli karijernog usmjeravanja (Euroguidance Estonia, 2021; Cedefop, 2020).

3.3.2. Finska

Razvoj finskoga odgojno-obrazovnog sustava odražava duboke društvene, političke i ekonomske promjene kroz posljednja dva stoljeća. Počeci institucionaliziranog obrazovanja vezani su uz luteransku tradiciju i naglasak na čitanju Biblije, pri čemu su župne i kasnije pučke škole imale ključnu ulogu u širenju osnovne pismenosti (Rinne i Kivirauma, 2005; Simola, 2014).

Prekretnicu predstavlja Zakon o narodnim školama iz 1866., kojim se uspostavlja nacionalni okvir za mrežu pučkih škola i standardiziranje nastavne planove, te Zakon o obveznom obrazovanju iz 1921., kojim se uvodi šestogodišnje obvezno školovanje za svu djecu u dobi od sedam do trinaest godina (Finnish National Agency for Education, 2022; Risku, 2014). Provedba je, osobito u ruralnim područjima, napredovala postupno zbog infrastrukturnih i kadrovskih ograničenja, pa se univerzalni pristup obrazovanju u punom smislu ostvaruje tek

sredinom 20. stoljeća (Risku, 2014). Time se postupno uspostavlja jedinstvena struktura obveznog obrazovanja koja će kasnije biti proširena devetogodišnjom peruskoulom, a od 2021. i produljena do 18. godine života uključivanjem gornje srednje razine (Ministry of Education and Culture, 2020; Eurydice, 2021).

Najveći reformski zahvat u povijesti finskog obrazovanja započinje krajem 1960-ih uvođenjem sveobuhvatne devetogodišnje osnovne škole (*peruskoulu*). Basic Education Act iz 1968. predvidio je zamjenu dotadašnjeg paralelnog sustava u kojem su se učenici rano razdvajali u opće i strukovne smjerove jedinstvenom javno financiranom školom za svu djecu u dobi od sedam do šesnaest godina (Aho, Pitkänen i Sahlberg, 2006; Sahlberg, 2006). Reforma je fazno implementirana između 1972. i 1977. te je imala izrazito socijalno-političku dimenziju, odnosno cilj je bio smanjiti nejednakosti u obrazovnim ishodima i osigurati da socioekonomski status obitelji ne određuje obrazovnu putanju učenika (Antikainen, 2006; Simola, 2005). *Peruskoulu* se u literaturi stoga opisuje kao srž nordijskog modela javno financiranog sveobuhvatnog školstva, koje spaja načela socijalne pravde, države blagostanja i visokih akademskih očekivanja, uz kasniji prijelaz učenika u različite programe tek nakon završetka obveznog obrazovanja (Antikainen, 2006; Kauko, 2019).

Od kasnih 1980-ih i tijekom 1990-ih Finska prelazi s izrazito centraliziranog na decentralizirani model upravljanja obrazovanjem. Na razini zakonodavnog i upravljačkog okvira to znači jačanje uloge općina kao glavnih nositelja organizacije osnovnog obrazovanja, uz zadržavanje nacionalnog kurikulumu kao „krovnog“ dokumenta (Risku, 2014; Simola i sur., 2009). Nacionalni kurikulum ostaje obvezujući okvir za ciljeve i strukturu učenja, ali lokalne vlasti i škole dobivaju znatnu autonomiju u operacionalizaciji ciljeva, organizaciji nastave i izboru pedagoških pristupa, što predstavlja pomak prema modelu u kojem država definira ishode, a škole biraju put do njih (Rinne, Kivirauma i Simola, 2002; OECD, 2020). Istodobno se sustav školskih inspekcija postupno napušta u korist koncepta profesionalne odgovornosti i školskog samovrednovanja, pri čemu ključnu ulogu u praćenju kvalitete imaju nacionalna vrednovanja, međunarodna istraživanja i stručna procjena učitelja (Simola, 2005; Sahlberg, 2007). Finski sustav tako uvodi važne promjene u sustavu vrednovanja; u obveznom obrazovanju nema nacionalnih standardiziranih ispita, a jedini nacionalni ispit jest državna matura na kraju višeg srednjeg obrazovanja (Simola, 1998; Sahlberg, 2007).

Kurikularne reforme u Finskoj od 1990-ih nadalje odražavaju širi globalni prijelaz sa sadržajno orijentiranih nastavnih planova na ishodišne i kompetencijski usmjerene kurikulume.

Strukturna obilježja nacionalnog kurikuluma iz 1994. poput jasnijeg definiranja obrazovnih ciljeva i povećane autonomije škola u razradi sadržaja i metoda podučavanja mogu se razumjeti kao početak sustavnijeg pomaka prema konceptu ključnih kompetencija i školama kao „lokalnim kurikulskim zajednicama“ (Krokfors, Vitikka i Rikabi, 2016); Vahtivuori-Hänninen i sur., 2014). Kasnije revizije kurikuluma (2004., 2014./implementacija od 2016.) dodatno naglašavaju transverzne kompetencije, poput učenja kako učiti, kulturne i višepismenosti, IKT vještina i građanske odgovornosti, te uvode međupredmetne teme i fenomenološki organizirane multidisciplinarnе module koji povezuju više nastavnih područja (Finnish National Board of Education, 2016; Halinen, 2018; Lähdemäki, 2019; Kangas i Rasi, 2021; Schaffar i Wolff, 2024). U tim se dokumentima istodobno predviđa revizija opsega gradiva kroz vertikalno i horizontalno usklađivanje sadržaja kako bi se smanjilo preopterećenje učenika i stvorio veći prostor za dubinsko učenje, istraživačku nastavu i projektni rad, pri čemu se posebna pozornost posvećuje usklađenosti kurikuluma i obrazovanja učitelja s ciljem razvoja kompetencija za 21. stoljeće (Halinen, 2018; Lavonen, 2020).

Jedan od najprepoznatljivijih aspekata finskih reformi odnosi se na jednakost, inkluziju i podršku učenicima. Uvođenje jedinstvene peruskoule značilo je napuštanje ranog praćenja i segregiranih specijalnih škola u korist inkluzivnog modela u kojemu svi učenici, uključujući one s teškoćama, pohađaju istu školu uz diferenciranu podršku (Antikainen, 2006; Hidayat i Suoranta, 2022). Tijekom 2000-ih uvodi se trostupanjski model podrške (opća, pojačana i posebna podrška), kojim se nastoji osigurati rana intervencija i individualizirani kurikulumi za učenike s dodatnim potrebama, uz blisku suradnju nastavnika, stručnih suradnika i lokalnih socijalnih i zdravstvenih službi (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017; Ekstam i sur., 2015).

Učenici imaju pravo na besplatne obroke, zdravstvenu skrb, udžbenike i savjetodavne usluge, što je izravno povezano s nordijskim modelom socijalne države i ciljem da „najbliža škola bude ujedno i najbolja škola“ (Renfors i Suoranta, 2018; OECD, 2022). Financiranje se temelji na progresivnom poreznom sustavu i raspodjeli sredstava prema potrebama, a ne prema postignućima, pri čemu se dodatna sredstva usmjeravaju u „rizične“ regije i škole kako bi se smanjile teritorijalne razlike i spriječila segregacija (Sahlberg, 2015; OECD, 2022).

Digitalna i infrastrukturna transformacija također je važan sloj reformskog procesa. Od sredine 1990-ih nacionalne strategije kao što je Obrazovanje, osposobljavanje i istraživanje u informacijskom društvu (*Education, Training and Research in the Information Society*)

usmjerene su na sustavna ulaganja u IKT opremu, umrežavanje škola i razvoj digitalnih kompetencija učenika i učitelja (Ministry of Education, 1995, 1999; Sinko i Lehtinen, 1999). Do početka 2000-ih gotovo sve škole bile su umrežene, a učitelji uključeni u programe stručnog usavršavanja za uporabu digitalnih alata u podučavanju (Kankaanranta i Linnakylä, 2004). Noviji strateški dokumenti i kurikul iz 2014. dodatno integriraju digitalne kompetencije kao transverzalnu vještinu te potiču razvoj nacionalnih digitalnih platformi, e-udžbenika i hibridnih oblika učenja, čime se digitalna transformacija ugrađuje u „regularni“ sustav, a ne promatra kao izdvojeni projekt (Finnish National Board of Education, 2016; Ministry of Education and Culture, 2020).

3.3.3. Singapur

Razvoj obveznog obrazovanja u Singapuru usko je povezan s političkim i društvenim transformacijama koje su oblikovale ovu otočnu državu od druge polovice 20. stoljeća. Iako su prve škole nastajale još u doba britanske kolonijalne uprave (npr. Raffles Institution, osnovana 1823.), obrazovni je sustav dugo bio fragmentiran, elitistički i pretežito dostupan privilegiranim slojevima društva (Goh i Gopinathan, 2008). Nakon stjecanja unutarnje samouprave 1959. i neovisnosti 1965. obrazovanje postaje ključni instrument nacionalnog razvoja: širi se mreža osnovnih škola, provodi se masovna kampanja opismenjavanja i uvodi dvojezična politika prema kojoj je engleski nastavni jezik, a „matični“ jezici triju glavnih etničkih skupina (kineski, malajski i tamilski) zadržavaju ulogu nositelja kulturnog identiteta (Sharpe i Gopinathan, 2002). Time se obrazovanje od početka definira kao alat i ekonomske konkurentnosti i očuvanja multikulturne kohezije.

Tijekom 1970-ih i 1980-ih Singapur se suočava s visokim stopama napuštanja školovanja i slabom učinkovitošću sustava, osobito među učenicima iz radničkih i migrantskih obitelji. Kao odgovor, 1979. uveden je novi obrazovni sustav uvodi sustav ranog usmjeravanja učenika, pri čemu se oni nakon nekoliko godina osnovnog obrazovanja raspoređuju u različite programe (ubrzani program, redovni akademski program i redovni tehnički program) prema rezultatima standardiziranih ispita (Goh i Gopinathan, 2008; Tan, 2013).

Ova reforma uspješno je smanjila stope ranog napuštanja škole i bolje uskladila tokove obrazovanja s heterogenim sposobnostima učenika, ali je istodobno otvorila pitanja socijalne pravednosti i moguće reprodukcije klasnih i etničkih razlika, budući da su učenici iz malajske

zajednice i nižeg socioekonomskog statusa češće završavali u niže vrednovanim programima (Deng i Gopinathan, 2016; Tan, 2013).

Obvezno obrazovanje u Singapuru utemeljeno je na jasnom i strogo definiranom zakonodavnom okviru koji odražava nacionalne prioritete meritokracije, društvene kohezije i ekonomskog razvoja. Zakon o obveznom obrazovanju (eng. *Compulsory Education Act*) iz 2000. godine propisuje da je osnovno obrazovanje obvezno za svu djecu singapurskog državljanstva od navršene šeste do petnaeste godine života, a provedba započinje 2003. (Government of Singapore, 2000; Ministry of Education Singapore, 2018). Cilj je osigurati da svako dijete stekne temeljne vještine pismenosti, računanja, informacijske pismenosti i građanske odgovornosti nužne za sudjelovanje u visoko urbaniziranom i tehnološki naprednom društvu. Zakon uključuje i kaznene odredbe za roditelje koji neopravdano ne upišu djecu u školu, čime se naglašava obrazovanje kao društvena obveza, a ne puka privatna odluka. U kombinaciji s Education Actom (1957./rev. 1985.), koji definira širu institucionalnu strukturu (nadležnosti Ministarstva obrazovanja, upravljanje školama, standarde kvalitete), stvoren je snažan regulatorni okvir koji omogućuje istodobno centralizirano planiranje i postupno uvođenje fleksibilnijih politika (Government of Singapore, 2020).

Reforme obveznog obrazovanja od 1990-ih najčešće se opisuju kroz nekoliko razvojnih faza koje prate šira društveno-gospodarska razdoblja. Analitičari se uglavnom slažu da je nakon faze „preživljavanja“ (*survival-driven education*) i „učinkovitosti“ (*efficiency-driven education*) uslijedila faza „obrazovanja vođenog sposobnostima“ (*ability-driven education*), obilježena vizijom „Škole koje misle, nacija koja uči“ (eng. *Schools that think, nation that learns*) koju je tadašnji premijer Goh Chok Tong predstavio 1997. (Goh, 1997; Gopinathan, 2015). Ova faza označava pomak od dominantno kvantitativnog širenja prema kvaliteti i diferencijaciji, umjesto da odgojno-obrazovni sustav primarno proizvodi discipliniranu radnu snagu, cilj postaje razvoj kreativnih, refleksivnih i cjeloživotnom učenju sklonih građana.

U tom se razdoblju uvodi čitav niz inicijativa koje mijenjaju karakter obveznog obrazovanja. Strategija "Podučavati manje, učiti više" (eng. *Thinking Schools, Learning Nation* – TSLN) potiče kritičko mišljenje, problemsko učenje i korištenje informacijsko-komunikacijskih tehnologija, uz snažan oslonac na stručno usavršavanje učitelja i razvoj istraživački utemeljene prakse (Luke i sur., 2005; Deng i Gopinathan, 2016). Istodobno navedena strategija nastoji smanjiti preopterećenje nastavnim sadržajima te potaknuti škole na napuštanje „podučavanja

za ispit“ u korist dubljeg razumijevanja i razvoja viših kognitivnih vještina (Tan i Dimmock, 2014; OECD, 2010).

Inicijative poput interdisciplinarnog projektnog učenja i integriranog programa omogućuju učenicima istraživačke projekte, dulje vremenske blokove nastave i fleksibilnije obrazovne putove, a digitalni masterplanovi za IKT u obrazovanju (Masterplan 1–3) integriraju tehnologiju u svakodnevnu nastavu (Deng i Gopinathan, 2016).

Od početka 2010-ih reformski naglasak pomiče se s primarno kognitivnih ishoda na „holistične ishode“, pri čemu Singapur postupno razvija okvir kompetencija za 21. stoljeće i koncept obrazovanje usmjereno na učenika i vođeno vrijednostima“ (Goh i Lourdusamy, 2001; 2020; Kwek, Ho i Wong, 2023). U središtu su vrijednosno utemeljene kompetencije poput samoupravljanja, socijalne i suradničke vještine, medijska i informacijska pismenost, građanska odgovornost i globalna svijest. Kwek i sur. (2023) pokazuju da su reforme nakon 2010. usmjerene na ublažavanje negativnih efekata ranog usmjeravanja (npr. uvođenje grupiranja po razinama znanja prema predmetima u višim razredima osnovne škole, najava ukidanja grupiranja po razinama znanja u srednjim školama do 2024.), jačanje socioemocionalnog učenja i širenje definicije obrazovnih ishoda izvan kognitivnih postignuća.

U istom razdoblju naglasak se stavlja i na učeničku dobrobit te uravnotežen razvoj akademskih i neakademskih područja. Programi za razvoj karaktera i građanskih vrijednosti, prošireni kurikulum tjelesnog odgoja, umjetnosti i glazbe, te naglasak na volontiranju i sudjelovanju u zajednici dio su strategije kojom se nastoji nadvladati percepcija Singapura kao „ispitno usmjerene“ kulture (Ng, 2017; Goh i Lourdusamy, 2001). Pritom se PISA i drugi međunarodni pokazatelji više ne interpretiraju samo kao mjera akademske izvrsnosti, nego i kao poticaj za razmišljanje o jednakosti, dobrobiti i motivaciji učenika, osobito onih iz ranjivih skupina (Deng i Gopinathan, 2016; OECD, 2020).

Strukturne reforme ne bi bile održive bez snažne profesionalizacije i jasno profiliranog statusa učiteljske profesije. Singapurski model počiva na uskoj suradnji triju ključnih institucija: Ministarstva obrazovanja (MOE), Nacionalnog instituta za obrazovanje (NIE) i škola, koje tvore tzv. „trokut odgovornosti“ (Ng, 2017). Učiteljski programi pri Nacionalnom institutu za obrazovanje selektivni su i istraživački utemeljeni, a profesionalni razvoj strukturiran je kroz jasno definirane karijerne putove (nastavni karijerni put, rukovoditeljski

karijerni put i specijalistički karijerni put), te institucije poput Akademije učitelja Singapura, koja funkcionira kao centar pedagoške izvrsnosti (Goh i Lourdusamy, 2001; Ng, 2017).

Na razini škola razvijaju se profesionalne zajednice učenja i umrežene zajednice učenja koje podupiru zajedničko planiranje, analizu podataka o učenju i refleksiju o praksi (Hairon i Dimmock, 2012). Time se nastoji postići ravnoteža između snažne državne regulacije (nacionalni ispiti, standardi, evaluacija) i profesionalne autonomije na razini nastavnčkih timova. Deng i Gopinathan (2016) naglašavaju da je upravo ova kombinacija, jasnih nacionalnih ciljeva, upravljanja utemeljenog na rezultatima i povjerenja u učitelje kao ključne nositelje promjene, jedan od glavnih razloga zbog kojih Singapur istodobno postiže visoke prosječne rezultate i relativno nizak udio učenika s vrlo slabim postignućima u međunarodnim istraživanjima.

Unatoč impresivnim rezultatima, recentna literatura upozorava i na izazove s kojima se sustav suočava. Rezultati PISA-e ukazuju na vrlo visoka postignuća, ali i na snažnu povezanost između socioekonomskog statusa i obrazovnih ishoda, osobito u području čitalačke pismenosti i dobrobiti učenika (OECD, 2019, 2020). Kwek i sur. (2023) te Deng i Gopinathan (2016) ističu da se Singapur u posljednjem desetljeću aktivno pokušava odmaknuti od reputacije „iznimno selektivnog i natjecateljskog sustava“ prema modelu koji više cijeni različite definicije uspjeha, uključujući strukovno, umjetničko i građansko postignuće.

Kao ključni čimbenici uspjeha singapurskih reformi u obveznom obrazovanju literatura izdava: (1) dugoročnu, koherentnu viziju obrazovanja kao poluge ekonomskog i društvenog razvoja; (2) snažan, ali adaptivan centralni upravljački okvir; (3) sustavno ulaganje u selekciju, obrazovanje i profesionalni razvoj učitelja; (4) kontinuirano praćenje ishoda i spremnost na postupne korekcije politika te (5) nastojanje da se akademska izvrsnost poveže s razvojem socioemocionalnih i građanskih kompetencija (Deng i Gopinathan, 2016; Kwek i sur., 2023; Ng, 2017; OECD, 2010, 2020). U tom smislu, singapurski model obrazovnih reformi primjer je strukturirane, iterativne i empirijski utemeljene promjene koje mogu dovesti do održive kombinacije kvalitete, učinkovitosti i premda još uvijek nesavršenog nastojanja za većom pravednošću u obveznom obrazovanju.

3.3.4. Hrvatska

Razvoj obveznog odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj nakon 1990. odvija se u kontekstu političke tranzicije, rata, izgradnje državnosti i postupne europeizacije javnih politika. U prvoj fazi

(1990-e) reforme su ponajprije imale simboličko-kurikularni karakter: naglasak je stavljen na „nacionalizaciju“ sadržaja (posebno povijesti, geografije i jezika), uklanjanje socijalističke ideologije i afirmaciju nacionalnog identiteta, dok je struktura osmogodišnje osnovne škole uglavnom zadržana iz jugoslavenskog razdoblja (Žiljak, 2013). Iako su se u stručnom diskursu otvarala pitanja o potrebi produljenja obveznog obrazovanja i modernizacije nastavnih planova i programa, ratne okolnosti, nedostatak sredstava i institucionalne nestabilnosti ograničile su opseg sustavnih promjena (Klapan i sur., 2001).

Ustav Republike Hrvatske u članku 66. potvrđuje da je osnovno obrazovanje obvezno i besplatno za svu djecu, a ova je odredba operacionalizirana Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/08 i kasnije izmjene), kojim se osmogodišnja osnovna škola definira kao temeljna razina obveznog obrazovanja (Narodne novine, 2010; Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, 2008/2023). Od početka 2010-ih uvodi se i obvezna godina predškolskog programa za djecu u godini prije polaska u školu, čime se formalno produljuje razdoblje obveznog odgoja i obrazovanja te nastoji smanjiti početne nejednakosti u pripremljenosti djece za školu (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2023; European Commission/EACEA/Eurydice, 2023).

Prvi pokušaj sustavnije modernizacije nakon osamostaljenja predstavlja *Projekt hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava za 21. stoljeće* (razdoblje 2001. – 2003., s ključnim dokumentom iz 2002.). Projekt je predviđao niz promjena, uključujući produljenje obveznog školovanja na devet godina, drukčiju organizaciju osnovne škole u više ciklusa, te programsko rasterećenje i dulju nastavnu godinu. U projektnoj koncepciji posebno se naglašavaju cjeloživotno učenje i “društvo koje uči”, uz isticanje novih kompetencija važnih za cjeloživotno učenje (npr. informatičke vještine, strani jezici, poduzetništvo i socijalne vještine) (Ministarstvo prosvjete i športa, 2002). Ujedno se predlagalo jačanje izbornosti kroz izborne i fakultativne programe te uvođenje *izbornih modula* u završnoj godini, pri čemu se modul opisuje kao zaokružena cjelina koja povezuje praktična i teorijska znanja.

Bognar i Lukaš (2016) dodatno pojašnjavaju da je projekt nastao spajanjem dvaju prethodnih dokumenata, te da je reformu pratio prijedlog prelaska s tradicionalnih nastavnih planova i programa na kurikulum koji, uz sadržaje, uključuje ciljeve učenja, nastavne medije, metode, strategije te modele i procese vrednovanja. Autori navode i da je, zbog složenosti promjena i ograničenih resursa, bilo planirano postupno uvođenje, ali da koncept u konačnici nije usvojen u Saboru, uz obrazloženja koja uključuju nedostatnu evaluaciju postojećeg stanja, ograničene

reformske kapacitete i nedostatna sredstva, kao i izostanak konsenzusa oko ključnih elemenata (osobito oko devetogodišnje osnovne škole).

Sljedeća promjena u obveznom odgoju i obrazovanju pod nazivom Hrvatski nacionalni obrazovni standard (HNOS) za osnovne škole, predstavljena je 1. lipnja 2005. godine, te predstavlja značajan reformski iskorak u razvoju hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava. HNOS je izrađen uz sudjelovanje 500 stručnjaka te uz podršku Svjetske banke. Dokument je usmjeren na unaprijeđenje kvalitete nastave kroz rasterećenje učenika od enciklopedijskog sadržaja i pomicanje fokusa prema kreativnosti, rješavanju problema i cjeloživotnom učenju.

Eksperimentalna provedba HNOS-a započela je u 50 osnovnih škola, pri čemu je naglašena važnost istraživački orijentirane nastave i fleksibilnosti u nastavnom planiranju (Vlada Republike Hrvatske, 2005; Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2005). U reformskom kontekstu, HNOS označava i konceptualni pomak s tradicionalnih, sadržajno orijentiranih planova prema standardima znanja i kompetencija, odnosno jasno definiranim ishodima učenja. Umjesto detaljnog propisivanja sadržaja, standard određuje što učenici trebaju znati i moći učiniti na kraju obrazovnih ciklusa, pri čemu se uvode razine postignuća (osnovna, srednja i napredna) te se jača profesionalna autonomija učitelja (Bašić, 2007; Baranović, 2006; Kovač i Kolić-Vehovec, 2008). HNOS istodobno promiče interdisciplinarnost, aktivne metode podučavanja i diferencirano vrednovanje, čime se usklađuje s europskim kurikularnim trendovima i pristupima usmjerenima na kompetencije (Baranović, Domović i Vizek Vidović, 2013).

Međutim, unatoč reformskim ambicijama, njegova implementacija nailazila je na brojne prepreke, uključujući nedovoljno i neadekvatno stručno usavršavanje učitelja, nedostatak didaktičkih resursa i slabije razvijenu evaluacijsku kulturu u školama (Puljak, 2008; Skupnjak, 2011). Analize pokazuju da su učitelji nerijetko standarde doživljavali kao dodatno administrativno opterećenje, a ne kao instrument profesionalne autonomije, što je ograničilo puni transformacijski učinak reforme (Bašić, 2007; Skupnjak, 2011). Posljedično, transformacijski potencijal HNOS-a u praksi je ostao djelomično iskorišten, osobito u pogledu promjene učioničke prakse i stabilnog razvoja škole kao učeće zajednice (Baranović, Domović i Vizek Vidović, 2013; Puljak, 2008). U tom kontekstu Strugar dodatno upozorava da je kasnije usmjeravanje prema izradi Nacionalnog okvirnog kurikuluma (NOK), premda zamišljeno kao integrativni korak i konsolidacija ranijih zahvata, otvorilo pitanje koherentnosti reformskih dokumenata (kontinuitet pojmova, logike i očekivanja), kao i pitanje jasnoće ciljeva koje je

potrebno prevesti u operativne zahtjeve na razini školskog i predmetnog kurikulumu (Strugar, 2012). Kritički naglasak pritom je na riziku normativnog formalizma: ako se kurikulski okvir postavlja bez dostatno razrađenih mehanizama provedbe (sustavne podrške učiteljima, vremena, materijalnih uvjeta i usklađenog vrednovanja), reformske se intencije mogu zadržati na razini deklaracije, dok se didaktičko-kurikulska logika kvalitetnog učenja ostvaruje fragmentarno i neujednačeno (Strugar, 2012).

Važan empirijski oslonac za takvo tumačenje pruža dokument *Vrednovanje eksperimentalne provedbe Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda (HNOS)*, nastao kao rezultat vanjskog vrednovanja eksperimentalne primjene elemenata HNOS-a tijekom školske godine 2005./2006. u 49 osnovnih škola, pri čemu je provedba vrednovanja povjerena istraživačima Instituta društvenih znanosti „Ivo Pilar“, a rezultati su javno predstavljani 19. lipnja 2006. i potom objavljeni u studiji (Narodne novine, 2006; Šakić i Rimac, 2006). Nalazi vrednovanja, uz ishode same eksperimentalne provedbe, eksplicitno tematiziraju i zatečene uvjete u školama u vrijeme evaluacije, čime se reforma interpretira kao proces koji je snažno ovisan o organizacijskim i profesionalnim kapacitetima sustava, a ne samo o kvaliteti normativnog dokumenta (Šakić i Rimac, 2006). U kombinaciji sa Strugarovom analizom, takvi nalazi podupiru zaključak da su ključne slabosti reforme nastajale upravo u „prijelazu“ s dokumenta na praksu: između administrativno postavljenih standarda/okvira i realnih uvjeta za promjenu poučavanja, profesionalnog učenja učitelja te razvoja škole kao refleksivne i evaluacijski utemeljene organizacije (Strugar, 2012; Šakić i Rimac, 2006).

Važan strukturni iskorak u razvoju vanjskog vrednovanja u Hrvatskoj predstavlja osnivanje Nacionalnog centra za vanjsko vrednovanje obrazovanja (NCVVO), utemeljenog Zakonom iz 2004. godine, pri čemu se kao datum osnutka ustanove navodi 4. ožujka 2005. (Hrvatski sabor, 2004; Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja, 2016). Dodatno jačanje sustava standardiziranih ispita ostvareno je uvođenjem državne mature, koja je prvi put provedena u školskoj godini 2009./2010. (Vlada Republike Hrvatske, 2025.; Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja, 2010). U području osnovnoškolskog vrednovanja, nacionalni ispiti uvedeni su postupno: provedba je započela eksperimentalno u školskoj godini 2021./2022. (npr. u osmom razredu), a 2022. godine provedeni su nacionalni ispiti u 81 školi u četvrtim i osmim razredima (Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja, 2022; Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2022). U školskoj godini 2022./2023. NCVVO je proveo nacionalne ispite u osmome razredu u svim osnovnim školama, dok je četvrti razred obuhvaćen reprezentativnim uzorkom škola, čime se uspostavlja stabilniji okvir praćenja postignuća u ključnim obrazovnim

prijelazima (Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja, 2024). Ipak, OECD ističe da je, uz uvođenje novih standardiziranih mjerenja, i dalje potrebno jačati kapacitete sustava za analizu i diseminaciju podataka te njihovu formativnu uporabu u unapređenju školske i nastavne prakse (OECD, 2025).

Drugu veliku reformsku fazu otvara Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije Republike Hrvatske usvojena 2014. godine. Strategija predstavlja pokušaj cjelovitog redefiniranja sustava, s naglaskom na kvalitetu, pravednost, digitalizaciju i jačanje povezanosti obrazovanja s gospodarstvom i društvom znanja (NN, 124/2014). U području općeg i osnovnog obrazovanja, dokument predviđa kurikularnu reformu utemeljenu na kompetencijama 21. stoljeća (digitalna, matematička, znanstvena i građanska pismenost, učenje za poduzetnost), razvoj sustava vanjskog i unutarnjeg osiguranja kvalitete, profesionalizaciju učiteljske profesije i jačanje inkluzije (Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, 2014). Iz Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije proizašla je Cjelovita kurikularna reforma (CKR), jedan od najambicioznijih reformskih zahvata u hrvatskom školstvu nakon osamostaljenja. Reformski proces, koji je vodio ekspertni tim na čelu s Borisom Jokićem, zamišljen je kao participativan: u različite radne skupine i faze izrade kurikuluma uključeno je više stotina učitelja, stručnih suradnika, sveučilišnih nastavnika, savjetnika i istraživača (Jokić, 2017; Jokić i Ristić Dedić, 2018). CKR je počivala na nekoliko ključnih načela: uvođenju ishoda učenja kao temelja kurikularnog planiranja, kompetencijskom pristupu i jačanju međupredmetnih tema, povećanju autonomije škola i učitelja te pomaku s dominantno sumativnog prema formativnom vrednovanju (Jokić, 2017; Matanović, 2017). Okvir nacionalnog kurikuluma i povezani kurikularni dokumenti trebali su uspostaviti konzistentan skup vrijednosti, ciljeva i područja kurikuluma, dok su predmetni i međupredmetni dokumenti operacionalizirali ishode učenja po odgojno-obrazovnim ciklusima (Hrvatski sabor, 2014; Jokić, 2017).

Iako je CKR u značajnom dijelu stručne i šire javnosti dočekana kao pozitivan iskorak, proces je 2016. godine prekinut uslijed političkih promjena i intenzivnih javnih rasprava o odnosu struke, politike i ideologije u obrazovnoj reformi (Paar i Šetić, 2017; Matanović, 2017). Analize ističu da je otvorena, stručna i participativna procedura izrade kurikuluma predstavljala važnu kvalitativnu novinu u hrvatskoj obrazovnoj politici, neovisno o ograničenoj implementaciji prvotno izrađenih dokumenata (Jokić i Ristić Dedić, 2018; Matanović, 2017). Unatoč formalnom zaustavljanju procesa, brojna rješenja CKR-a, osobito ishodi učenja, kompetencijski pristup i naglasak na formativnom vrednovanju, kasnije su inkorporirana u

novе kurikularne dokumente i eksperimentalni program *Škola za život* (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2018, 2020).

Program *Škola za život*, koji se od školske godine 2018./2019. uvodi najprije eksperimentalno, a zatim od 2019./2020. u sve osnovne škole, predstavlja operativnu fazu kurikularnih promjena s naglašenom komponentom digitalizacije i podrške učiteljima (Divjak, 2019). U okviru programa izrađeni su i usvojeni novi predmetni kurikulumi, Nacionalni kurikulum za osnovno obrazovanje te niz smjernica za vrednovanje i uporabu digitalnih tehnologija. Naglasak je stavljen na razvoj funkcionalnih znanja, kritičkog mišljenja, rješavanja problema i suradnje, uz intenzivnu implementaciju formativnog vrednovanja i međupredmetnih tema (MZO, 2018).

„Škola za život“ uključuje i opsežan program stručnog usavršavanja učitelja i ravnatelja putem kombinacije online tečajeva, webinarâ i radionica uživo. Evaluacije ukazuju da su učitelji u prosjeku pozitivno procijenili dostupnost digitalnih materijala i mogućnost profesionalnog učenja, ali i upozoravaju na preopterećenost administrativnim zahtjevima te neujednačene uvjete između urbanih i ruralnih škola (Puljiz i Lučić, 2020). Infrastrukturna ograničenja, osobito u pogledu digitalne opreme i pristupa internetu, te odsustvo dugoročnog financijskog okvira ostaju ozbiljni izazovi održivosti reforme (Šikuten, 2020). Nalazi službene evaluacije eksperimentalne provedbe dodatno preciziraju ovu sliku: u usporedbi inicijalnog i finalnog mjerenja tijekom školske godine 2018./2019. učitelji su u finalnoj točki iskazali nešto veće zadovoljstvo edukacijama i samoprocijenjenom kompetentnošću za provedbu, no veličine učinaka zabilježenih promjena uglavnom su neznatne, što upućuje na ograničen doseg promjene u kratkom vremenu (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019). Istodobno, segment „podrške sustava“ pokazuje da se procjena osiguranih materijalnih i financijskih sredstava povećala, ali je i dalje ostala relativno niska, što sugerira da se profesionalno učenje i provedba kurikuluma odvijaju u uvjetima percipirane resursne ograničenosti (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019). Važno je i da su u istom razdoblju učenici u finalnom mjerenju iskazali nešto manje pozitivne stavove prema školi i nastavi, te blago nižu procjenu školskog ozračja, dok su promjene u korištenju tehnologije u učenju bile minimalne, ali u smjeru blagog pada, što upućuje na to da dostupnost digitalnih materijala sama po sebi nije dovoljna za stabilnu promjenu iskustva učenja bez sustavne podrške implementaciji (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019). U cjelini, nalazi sugeriraju da je program stručnog usavršavanja nužan, ali nedostatan uvjet reformskog učinka: bez uravnoteženog smanjenja administrativnih opterećenja, osiguravanja resursa i stabilnih provedbenih mehanizama, očekivani pomaci u

nastavnoj praksi i učeničkim ishodima mogu ostati parcijalni i neujednačeni (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019).

Na tragu daljnjeg usklađivanja s europskim ciljevima jednakosti i kvalitete, 2023. započinje pilot-provedba Cjelodnevne škole kao novog modela organizacije obveznog obrazovanja. Novi eksperimentalni program “Osnovna škola kao cjelodnevna škola” predstavlja odgovor na postojeće izazove hrvatskog osnovnoškolskog sustava, poput neujednačene kvalitete nastave, različitih obrazovnih ishoda i opterećenosti učenika. Program ima cilj unaprijediti sustav kroz četiri glavna načela: uravnoteženost, pravednost, učinkovitost i održivost. U fokusu je produljeni boravak učenika u školi, koji kombinira nastavu, strukturirano vrijeme za domaće zadaće, dodatne i dopunske aktivnosti te slobodne aktivnosti. Time se učenicima omogućuje kvalitetnije vrijeme provedeno u školi, dok se istovremeno smanjuje pritisak na roditelje. Posebna pažnja posvećuje se učenicima iz ranjivih skupina kroz dodatnu podršku i individualizirani pristup. Učitelji imaju ključnu ulogu u realizaciji programa, a predviđene su i dodatne edukacije te ulaganja u infrastrukturu. Program se provodi eksperimentalno uz sustavno praćenje rezultata i evaluaciju učinaka, što bi trebalo poslužiti kao temelj za širu implementaciju u budućnosti (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2023).

Međunarodni pokazatelji postignuća upućuju na to da Hrvatska u PISA-i ostvaruje rezultate oko OECD prosjeka u čitanju i prirodoslovlju, dok je u matematici ispod OECD prosjeka, uz relativno stabilna postignuća kroz cikluse i trajno prisutan učinak socioekonomskog statusa na ishode (OECD, 2023). Nalazi TIMSS-a također pokazuju jasnu povezanost obrazovnih postignuća s obiteljskim resursima i obrazovanjem roditelja, što potvrđuje da su obrazovne nejednakosti važan strukturni izazov (Elezović i sur., 2021). Istodobno, reformski dokumenti, od HNOS-a i kasnijih nacionalnih kurikularnih okvira do Strategije obrazovanja te reforme Škola za život naglašavaju ciljeve kvalitete, pravednosti i kompetencijskog pristupa, no analize provedbe upozoravaju na diskontinuitete, nedovoljno sustavnu evaluaciju i varijabilnu realizaciju koja često ovisi o kapacitetima škola, te profesionalnoj podršci učiteljima (Bognar i Lukaš, 2016; Hrvatski sabor, 2014; Karajić i sur., 2019; Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2017; Žiljak, 2013).

Zajednički nazivnik reformskih procesa od 1990-ih do danas jest nastojanje da se hrvatski sustav obveznog obrazovanja transformira iz sadržajno i frontalno orijentiranog modela u sustav utemeljen na ishodima učenja, kompetencijama i učeniku usmjerenim pedagoškim pristupima. Istodobno, brojna istraživanja upozoravaju da su profesionalna autonomija učitelja,

evaluacijska kultura i sustavna podrška školama i dalje nedovoljno razvijeni, što ograničava doseg reformi (Puljiz i Lučić, 2020). Bez stabilnog političkog konsenzusa, dugoročne strategije ulaganja u kadrovske i materijalne resurse te snažnije uključenosti učitelja i stručne javnosti u oblikovanje politika, reformski će se procesi i dalje nalaziti u napetosti između ambicioznih ciljeva i ograničene izvedbe.

3.3.5. Slovenija

Počeci pismenosti i formalnog obrazovanja na području današnje Slovenije snažno su povezani s djelovanjem Crkve u srednjem vijeku, pri čemu su prve škole bile vezane uz katedralne i samostanske institucije te ponajprije namijenjene obrazovanju svećenstva i administrativnog osoblja; pismenost je u široj populaciji ostajala niska sve do ranog novog vijeka, a obrazovanje je dugo zadržavalo obilježja društvene privilegije (Gabrič, 2009). Ključnu prekretnicu predstavlja razdoblje humanizma i reformacije u 16. stoljeću, kada Primož Trubar objavljuje *Katekizem* i *Abecednik* (1550), što se u historiografiji povezuje s oblikovanjem slovenskog književnog jezika i poticajem razvoju pismenosti; u suvremenom izdanju na standardnom jeziku taj se izvor najčešće navodi kao *Katekizem; Abecednik (1550): v sodobni knjižni slovenščini* (Trubar, 1550/2011). U 18. stoljeću habsburške školske reforme, osobito Opći školski red (1774.), uspostavljaju normativne temelje modernog pučkog školstva i šire načelo obveznosti, no prijelaz s normativne razine na stvarnu provedbu odvijao se postupno i neujednačeno zbog ograničenja školskih mreža, kadrovskih i materijalnih kapaciteta te socioekonomskih prilika, osobito u ruralnim područjima (Gabrič, 2009; Okoliš, 2009). Tijekom 19. stoljeća, u kontekstu modernizacije i jačanja nacionalnih pokreta, postupno se širi mreža pučkih škola i sve se snažnije afirmira zahtjev za većom prisutnošću slovenskog jezika u nastavi; nakon 1918. školska se politika usmjerava prema administrativnom objedinjavanju sustava, uz istodobne procese (re)slovenizacije i stabiliziranja položaja slovenskog jezika u novom državnom okviru (Gabrič, 2000, 2009). U socijalističkoj Jugoslaviji nakon 1945. obrazovanje se postavlja kao instrument modernizacije i društvene mobilnosti, a reformski zahvati krajem 1950-ih usmjeravaju sustav prema jedinstvenoj osmogodišnjoj osnovnoj školi i odgodi ranog usmjeravanja učenika, iako se razvoj odvija unutar snažno normiranog i ideološki obilježenog društvenog konteksta (Gabrič, 2000; Okoliš, 2009).

Nakon osamostaljenja 1991. godine započinje novo poglavlje slovenske obrazovne politike, pri čemu se na ustavnoj razini utvrđuje da je osnovnoškolsko obrazovanje obvezno i financira se iz javnih sredstava (Republika Slovenija, 1991/2013). Na toj se osnovi normira sustav

jedinstvene devetogodišnje osnovne škole: obvezno osnovno obrazovanje traje devet godina (Republika Slovenija, 1996–2023), a osnovna škola organizirana je kao jedinstvena struktura koja integrira primarnu i nižu sekundarnu razinu u tri obrazovna ciklusa, uz postupni prijelaz s razredne na predmetnu nastavu (European Commission/EACEA/Eurydice, 2025a; Slovenian Eurydice Unit, 2024). U okviru strukturne reforme devetogodišnje škole, započete krajem 1990-ih i dovršene tijekom 2000-ih, naglašavalo se razvojno primjereno učenje, postupna diferencijacija i usklađivanje prijelaza kroz obrazovne cikluse, uz jače povezivanje predškolskog i osnovnoškolskog kontinuuma (Marjanovič Umek, 2003). U novijem razdoblju dodatno se jača rana višejezičnost: prema Eurydiceu, prvi strani jezik je obavezan od 1. razreda, a škole u pravilu biraju engleski ili njemački (European Commission/EACEA/Eurydice, 2025b). Kurikularne i strukturne promjene strateški su artikulirane u *Bijeloj knjizi o odgoju i obrazovanju* (nova verzija 2011), koja naglašava demokratičnost, inkluzivnost, autonomiju škole, profesionalnu odgovornost učitelja i kompetencijski pristup, pri čemu se kurikulum promatra kao instrument razvoja škole i usmjeravanja na ishode učenja (Krek i Metljak, 2011; European Commission/EACEA/Eurydice, 2021).

Druga važna dimenzija slovenskih reformi odnosi se na razvoj sustava vanjskog vrednovanja, osobito nacionalne provjere znanja (NPZ). Prema Eurydiceu i službenim opisima, NPZ se provodi na kraju 3., 6. i 9. razreda te je primarno zamišljen kao dijagnostičko-razvojni instrument za povratnu informaciju o postignućima i za praćenje kvalitete sustava; u 9. razredu rezultati se u uvjetima ograničenog upisa mogu koristiti i kao jedan od kriterija selekcije za srednje programe (European Commission/EACEA/Eurydice, 2025c). U stručnoj literaturi ističe se da NPZ može osigurati usporedive podatke i potaknuti razvojno planiranje, ali i otvoriti rizik sužavanja kurikuluma i „učenja za test“ ako se rezultati interpretiraju redukcionistički, što upućuje na potrebu jačanja profesionalne interpretacije, povezivanja s razvojnim planovima škole i oslanjanja na formativno vrednovanje u razrednoj praksi (Zavod Republike Slovenije za školstvo, 2011; Državni izpitni center, 2020). U posljednjem desetljeću reformski ciklusi dodatno naglašavaju kompetencijski pristup, inkluzivno obrazovanje i digitalnu transformaciju, uz istodobno prepoznate izazove nejednakosti povezane sa socioekonomskim statusom i migracijskim podrijetlom učenika (European Commission/EACEA/Eurydice, 2023; Organisation for Economic Co-operation and Development, 2024).

3.3.6. Srbija

Prve organiziranije škole na području Srbije povijesno su bile vezane uz manastire i crkvene institucije, pri čemu je Srpska pravoslavna crkva imala važnu ulogu u opismenjavanju svećenstva i administrativnih elita. U razdoblju 18. i ranog 19. stoljeća, pod utjecajem reformskih zahvata u habsburškom i osmanskome kontekstu, postupno se razvija mreža osnovnih škola, osobito u područjima koja su bila u dodiru s austrijskim upravnim i školskim modelima te u okolnostima političke mobilizacije povezane s Prvim i Drugim srpskim ustankom. Školstvo se u tom razdoblju sve više afirmira kao instrument izgradnje modernog nacionalnog identiteta i državne infrastrukture, u širem okviru modernizacijskih procesa u jugoistočnoj Europi (Pavlowitch, 2002; Ramet, 2006; Todorova, 2009).

Normativno jačanje obveznog školovanja u Srbiji osobito se intenzivira u kasnom 19. stoljeću, no historiografski pregledi naglašavaju da su propisi često nailazili na ograničenja provedbe zbog školske mreže, kadrovskih i materijalnih resursa te lokalnih socioekonomskih okolnosti. U tom se smislu u literaturi navodi da je obvezno šestogodišnje školovanje bilo propisano 1882., dok je obvezno četverogodišnje školovanje za djecu oba spola normirano 1898., uz postojane teškoće u ostvarivanju stvarnog obuhvata (Perović, 2006). U razdoblju Kraljevine SHS/Jugoslavije nastojanja uspostave homogenijeg obrazovnog sustava odvijala su se u snažno centraliziranom okviru, pri čemu je obrazovanje imalo integracijsku i homogenizacijsku funkciju, ali je istodobno često zanemarivalo regionalne posebnosti i različite društveno-kulturne kontekste (Pavlowitch, 2002; Todorova, 2009).

Nakon Drugog svjetskog rata, u socijalističkoj Jugoslaviji obrazovni sustav postaje jedan od ključnih stupova modernizacije i industrijalizacije, uz širenje školskih kapaciteta i u ruralnim područjima te jačanje obuhvata obveznim osnovnim obrazovanjem; razvoj se odvija u zajedničkom jugoslavenskom okviru, uz određeni stupanj republičke autonomije u pitanjima kurikuluma i organizacije (Ramet, 2006). Postsocijalistička tranzicija 1990-ih uvodi obrazovanje u razdoblje dubokih strukturnih i vrijednosnih preobrazbi, pri čemu sociološke analize upućuju da sustav djeluje i kao kanal mobilnosti i kao mehanizam reprodukcije nejednakosti u uvjetima tržišne tranzicije i promjene odnosa moći; u tom kontekstu Lazić (2011) obrazovanje tumači i kao dio šire “restratifikacije”, odnosno preslagivanja društvenih slojeva.

Prvi veći reformski val u području obveznog obrazovanja u Srbiji intenzivira se početkom 2000-ih, nakon političkih promjena 2000. i jačeg usmjerenja prema europskim integracijama.

Normativnu osnovu čine *Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju* i *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, kojima se uređuju struktura sustava, ciljevi i načela odgojno-obrazovnog rada te oblici upravljanja. Važeće verzije tih propisa potvrđuju da je osnovno obrazovanje obvezno, javno financirano i besplatno, te da obuhvaća osmogodišnje školovanje uz obvezan pripremni predškolski program (Narodna skupština Republike Srbije, 2013, 2017). Reformski diskurs i policy okviri naglašavaju inkluziju, razvoj kompetencijskog pristupa i jačanje sustava vrednovanja, dok Eurydice sintetizira nacionalne reformske prioritete u općem školstvu kao usmjerene na modernizaciju kurikuluma i mehanizama osiguranja kvalitete (European Commission/EACEA/Eurydice, 2025a). U tom okviru završni ispit (tzv. “mala matura”) ima i evaluacijsku i selekcijsku funkciju pri upisu u srednje obrazovanje, što je u eurydice-pregledima navedeno kao dio institucionalnog dizajna prijelaza u više razine obrazovanja (European Commission/EACEA/Eurydice, 2025b).

Unatoč normativnoj usmjerenosti prema europskim standardima, istraživanja upućuju na trajan raskorak između deklariranih ciljeva i provedbene stvarnosti. Lazić (2011) pokazuje da postsocijalistička transformacija generira nove obrasce društvene stratifikacije, pri čemu obrazovanje može istodobno djelovati kao poluga mobilnosti i kanal produbljivanja nejednakosti. U tom se smislu i rezultati međunarodnih istraživanja koriste kao indikator pravednosti i učinkovitosti sustava. Analiza PISA 2009 upozorava da se registrirana poboljšanja (npr. u čitalačkoj pismenosti u odnosu na raniji ciklus) ne smiju tumačiti automatski kao dokaz “dubinske” kvalitativne promjene jer su osjetljiva na metodološke i uzorkovne čimbenike, a razlike povezane sa socioekonomskim statusom učenika ostaju relevantan izazov (Pavlović Babić i Baucal, 2011). Strategijski dokument *Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine* postavlja ciljeve vezane uz kvalitetu, pravednost i učinkovitost, profesionalni razvoj učitelja, modernizaciju infrastrukture i digitalizaciju, no sekundarni policy pregledi upućuju da je provedba u pojedinim segmentima bila parcijalna i neujednačena, osobito ondje gdje su potrebna dugoročnija ulaganja i snažniji implementacijski kapaciteti (Vlada Republike Srbije, 2012; European Commission/EACEA/Eurydice, 2025a). Kumulativno gledano, reformski procesi u Srbiji od 2000-ih nadalje pokazuju jasnu stratešku orijentaciju prema modernizaciji i usklađivanju s europskim okvirom, ali njihova učinkovitost ovisi o institucionalnim resursima, evaluacijskim mehanizmima i sposobnosti sustava da osigura dosljednu provedbu i smanjenje obrazovnih nejednakosti (Lazić, 2011; Pavlović Babić i Baucal, 2011).

3.3.7. *Usporedba obrazovnih politika i pravaca razvoja odabranih zemalja*

Usporedna analiza obrazovnih politika i pravaca razvoja obveznog obrazovanja u šest sustava pokazuje da se uočene razlike ne mogu objasniti jednostavnim podjelom prema razini „razvijenosti“, nego zahtijevaju uvid u način na koji sustavi dizajniraju i provode promjene. Primjerenije ih je objašnjavati stupnjem koherentnosti reformskog ciklusa (jasna vizija, usklađeni instrumenti, izvediva implementacija i povratna sprega) te sposobnošću sustava da istodobno jača autonomiju profesionalaca i odgovornost za ishode (Fullan, 2007). U tom smislu Estonija, Finska i Singapur pokazuju višu razinu reformske usklađenosti: ciljevi reformi relativno su stabilni kroz vrijeme, a ključni instrumenti provedbe (kurikulum, profesionalizacija učitelja, evaluacijski mehanizmi i infrastruktura) djeluju komplementarno.

U Estoniji je nakon obnove neovisnosti obrazovanje postalo strateška poluga demokratizacije i europske integracije, uz oslonac na nacionalni kurikulum i mehanizme osiguranja kvalitete te rano i sustavno ulaganje u digitalizaciju kao dio šire društvene digitalne transformacije (OECD, 2001, 2016; Runnel i sur., 2010). Dodatno, recentni pomak s „obveze pohađanja škole“ na „obvezu učenja“ do 18. godine jača vertikalnu koheziju obrazovnih putova i smanjuje rizik ranog prekida obrazovanja, pri čemu se obveza može ispuniti završetkom općeg ili strukovnog srednjoškolskog programa (European Commission/EACEA/Eurydice, 2024; Ministry of Education and Research, 2025).

Finska ilustrira „spor, ali kumulativan“ model reforme. Sveobuhvatna škola (*peruskoulu*) implementirana je fazno kao univerzalistička intervencija s jasnom logikom socijalne pravednosti (odgoda selekcije, zajednička škola, snažna javna odgovornost) (Aho i sur., 2006; Antikainen, 2006; Simola, 2005). Kasnija decentralizacija upravljanja preusmjerila je sustav s birokratske kontrole na profesionalnu odgovornost, uz zadržavanje nacionalnog kurikuluma kao krovnog okvira i oslonac na samovrednovanje umjesto inspekcijskog pritiska (Sahlberg, 2007; Simola i sur., 2009). Produljenje obveznog obrazovanja do 18. godine od 2021. dodatno potvrđuje stratešku koherentnost jer se strukturna promjena povezuje s mjerama usmjeravanja i podrške učenicima, a ne ostaje na razini deklaracije (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021).

Singapur predstavlja snažno centraliziran sustav koji kombinira upravljanje utemeljeno na standardima i podacima s iterativnim reformskim korekcijama. Vizija „Škole koje promišljaju, nacija koja uči“ (1997) politički je artikulirala prijelaz prema ekonomiji znanja, dok je inicijativa „Manje poučavanja, više učenja“ (2005) operacionalizirala pomak s kvantitete na

kvalitetu poučavanja i dublje učenje, uz naglašeno profesionalno učenje učitelja (Goh, 1997; National Library Board Singapore, 2025). Normativna čvrstoća obveznog obrazovanja dodatno je osigurana Zakonom o obveznom obrazovanju (*Compulsory Education Act*, 2000), koji formalizira obveznost primarnog obrazovanja i propisuje mehanizme provedbe (Government of Singapore, 2000).

Nasuprot tome, Hrvatska, Slovenija i Srbija češće pokazuju obrazac u kojem su reformske ambicije jasno formulirane (kompetencije, ishodi, inkluzija, digitalizacija), ali su implementacija i povratna sprega neujednačene ili diskontinuirane, često osjetljive na promjene političkih prioriteta i provedbenih kapaciteta. Hrvatska je primjer reformskih valova s varijabilnom provedbom: strateški okvir iz 2014. usmjerava sustav prema kvaliteti i modernizaciji, ali iskustva kasnijih procesa (CKR i „Škola za život“) upućuju na to da su profesionalno učenje i digitalna podrška nužni, ali ne i dostatni bez stabilne infrastrukture, smanjenja administrativnog opterećenja i dugoročnog provedbenog dizajna (Narodne novine, 2014; Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019). Ujedno, međunarodni indikatori (PISA 2022) pokazuju rezultate oko OECD-ova prosjeka u čitanju i prirodoslovlju te slabije u matematici, što dodatno naglašava potrebu da se reformska „teorija promjene“ sustavno povezuje s dokazima o učinku u učionici (OECD, 2023).

Slovenija, iako također postsocijalistička, pokazuje višu razinu institucionalne konsolidacije kroz devetogodišnju osnovnu školu i strateško sidrenje u *Bijeloj knjizi o odgoju i obrazovanju* (Krek i Metljak, 2011), dok nacionalna provjera znanja funkcionira pretežno dijagnostički, ali u određenim situacijama može imati i selekcijsku ulogu, čime se otvara napetost između „podataka za razvoj“ i „podataka za rangiranje“ (European Commission/EACEA/Eurydice, 2025). Srbija se nakon 2000-ih normativno približava europskim trendovima, no evaluacijske i sociološke analize upućuju na trajniji raskorak ciljeva i provedbenih mogućnosti te stabilnu povezanost postignuća sa socioekonomskim statusom. Pritom se upozorava da kratkoročni pomaci u PISA rezultatima ne dokazuju nužno dubinsko poboljšanje bez stabilnih mehanizama praćenja i podrške (Lazić, 2011; Pavlović Babić i Baucal, 2011).

Kumulativno, usporedba sugerira da uspješni sustavi nisu definirani „jednom velikom reformom“, nego trajnom sposobnošću upravljanja promjenom: stabilnim ciljevima, profesionalizacijom učiteljstva kao glavnog provedbenog resursa, vrednovanjem koje služi učenju i razvoju te infrastrukturnim i digitalnim ulaganjima integriranim u kurikulum i profesionalno učenje (Aho i sur., 2006; OECD, 2016; Fullan, 2007). U tranzicijskim sustavima

ključno pitanje stoga nije imaju li reforme kvalitetnu ideju, nego imaju li stabilan dizajn provedbe i kontinuiranu podršku školama i učiteljima, jer bez toga reformski dokumenti ostaju ranjivi na fragmentaciju, a pomaci u pravednosti i kvaliteti pojavljuju se parcijalno i neujednačeno (Fullan, 2007; OECD, 2023).

3.4. Element usporedbe: postignuća učenika

Sljedeće istraživačko pitanje odnosilo se na obrazovna postignuća učenika na međunarodnim testiranjima PISA, TIMSS i PIRLS. Kako bi se odgovorilo na navedeno pitanje analizirani su podaci o obrazovnim postignuća učenika na međunarodnim testiranjima, PISA, TIMSS i PIRLS¹¹ od početka sudjelovanja zemalja na tim testiranjima, te zadovoljstvo učenika školom.

3.4.1. Sudjelovanje Estonije u PISA istraživanju

Tablica 6.

Rezultati sudjelovanja Estonije u PISA istraživanju te razlika u odnosu na prosjek OECD-a*.

PISA godina	Čitanje	Δ	Matematika	Δ	Prirodne znanosti	Δ
2006	501 (485)	+16	515 (490)	+25	531 (495)	+36
2009	501 (490)	+11	512 (492)	+20	528 (498)	+30
2012	516 (492)	+24	521 (488)	+33	541 (496)	+45
2015	519 (489)	+30	520 (485)	+35	534 (489)	+45
2018	523 (485)	+38	523 (487)	+36	530 (487)	+43
2022	511 (476)	+35	510 (472)	+38	526 (485)	+41

* Prosjeci OECD-a navedeni su u zagradama.

Estonija se tijekom posljednjih dvaju desetljeća profilirala kao jedan od najuspješnijih odgojno-obrazovnih sustava u okviru OECD-a (Tablica 6), pri čemu rezultati PISA 2022 potvrđuju istodobno visoku razinu postignuća i razmjerno visoku pravednost sustava. U ciklusu PISA 2022 estonski su petnaestogodišnjaci ostvarili prosječno 510 bodova iz matematike, 511 bodova iz čitalačke pismenosti i 526 bodova iz prirodoslovlja, odnosno rezultate iznad OECD prosjeka u sva tri područja (OECD, 2023).

Posebno je indikativna struktura postignuća po razinama kompetencija. U Estoniji 85% učenika doseže najmanje razinu 2 u matematici, 86% u čitanju, te 90% u prirodoslovlju, što

¹¹ Estonija nije sudjelovala u PIRLS istraživanjima.

upućuje na široko rasprostranjenu osnovnu funkcionalnu pismenost u populaciji učenika (OECD, 2023a). Istodobno, udio učenika na najvišim razinama znanja ostaje relativno visok: 13% učenika doseže razine 5 ili 6 u matematici, 11% razinu 5 ili višu u čitanju, a 12% razine 5 ili 6 u prirodoslovlju (OECD, 2023).

Jedno od ključnih obilježja estonskoga sustava jest i relativno visoka razina pravednosti. U PISA 2022 socioekonomski status objašnjava 13% varijance u postignuću iz matematike (OECD prosjek: 15%), dok je razlika u matematičkom postignuću između učenika iz najpovoljnije i najnepovoljnije četvrtine socioekonomskog spektra 81 bod, što je niže od OECD prosjeka (93 boda) (OECD, 2023). Udio „akademski otpornih” učenika iznosi 10%, približno na razini OECD prosjeka (OECD, 2023).

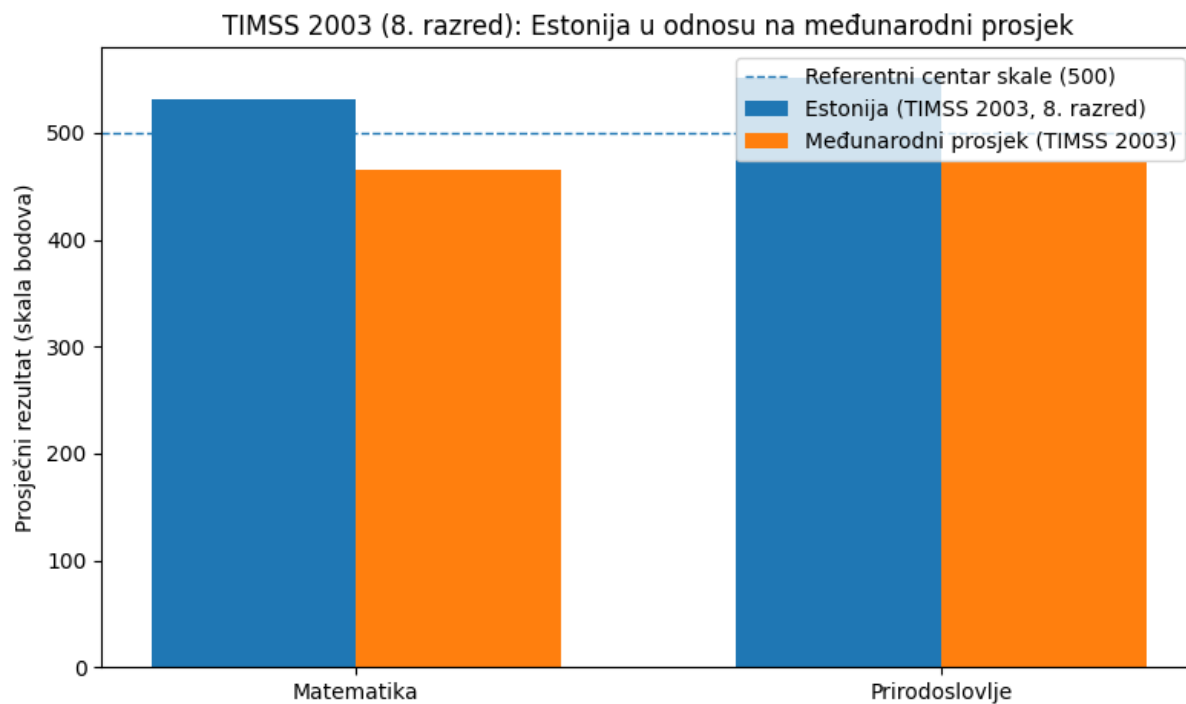
Važno je napomenuti da su prosjeci u 2022. u Estoniji, kao i u mnogim sustavima, niži nego 2018. u matematici i čitanju, dok je prirodoslovlje približno stabilno u odnosu na prethodni ciklus, što se u literaturi povezuje sa širim postpandemijskim obrazovnim šokovima i promjenama u uvjetima učenja (OECD, 2023b).

Konačno, visoka postignuća ostvaruju se u kontekstu ulaganja koja su u nekim segmentima usporediva ili umjereno niža od OECD prosjeka. Primjerice, OECD bilježi da su javna izdvajanja po učeniku u javnim osnovnim ustanovama u Estoniji (USD 10 577) ispod odgovarajućeg OECD prosjeka (USD 11 914) (OECD, 2024). U tom se okviru estonski uspjeh najčešće tumači kombinacijom strukturnih obilježja (npr. model jedinstvene osnovne škole bez rane selekcije) i sustavno razvijanih potpora učenicima, pri čemu PISA 2022 nalazi podupiru zaključak o istodobnom održavanju visokih standarda i relativno snažnoj inkluzivnosti (OECD, 2023a; OECD, 2024).

3.4.2. Sudjelovanje Estonije u TIMSS istraživanju

Estonija je 2003. godine sudjelovala u međunarodnom komparativnom istraživanju TIMSS usmjerenom na postignuća učenika 8. razreda iz matematike i prirodoslovlja (Slika 17). Već pri tom sudjelovanju estonski učenici postigli su rezultate znatno iznad međunarodnog prosjeka skale (500 bodova), čime je potvrđena visoka učinkovitost nacionalnog sustava osnovnog obrazovanja (Mullis, Martin, Gonzalez i Chrostowski, 2004). U području matematike, Estonija je ostvarila prosječni rezultat od oko 530 bodova, dok je u prirodoslovlju prosjek iznosio oko 550 bodova, što ju je svrstalo među najuspješnije europske sustave u TIMSS 2003, te iznad prosjeka većine sudionica sličnog gospodarskog razvoja (Mullis i sur., 2004). Uz visoke

prosječne rezultate, izvješća ističu relativno povoljnu raspodjelu postignuća, s manjim udjelom učenika ispod najniže međunarodne referentne razine i solidnim udjelom učenika na višim razinama znanja (Mullis i sur., 2004).



Slika 17. Grafički prikaz TIMSS 2003 ciklusa

Analize estonskih i međunarodnih autora naglašavaju da se uspjeh u TIMSS-u može povezati s već ranije provedenim reformama osnovnog obrazovanja: uvođenjem jedinstvene osnovne škole bez rane selekcije, snažnim naglaskom na matematičkoj i prirodoslovnoj pismenosti u nacionalnom kurikulumu te relativno visokim profesionalnim statusom učitelja (Saar, 2008; OECD, 2016). U tom se kontekstu ističe da visoka postignuća nisu rezultat selektivnosti ili snažne socijalne stratifikacije, nego kombinacije univerzalnog pristupa, jasnih kurikularnih očekivanja i sustavne podrške učenicima. Nakon 2003. godine Estonija nije ponovno sudjelovala u narednim TIMSS ciklusima, već je svoju pažnju usmjerila na sudjelovanje u PISA-i i drugim istraživanjima usmjerenima na funkcionalnu pismenost, rješavanje problema i primjenu znanja u životnim kontekstima.

U literaturi se ističe da su mnoge postsocijalističke zemlje, uključujući Estoniju, PISA-u prepoznale kao relevantniji okvir za praćenje kvalitete reformiranih, kompetencijski orijentiranih kurikulumu, te za usporedbu s naprednim odgojno-obrazovnim sustavima (Carnoy, Khavenson i Ivanova, 2015; OECD, 2019). Time se sudjelovanje u TIMSS 2003 može

interpretirati kao važna „točka provjere“ tranzicijskog sustava, dok je kasniji fokus na PISA-i odraz strateške orijentacije prema evaluacijskim modelima koji bolje odražavaju nacionalne ciljeve obrazovne politike.

3.4.3. Zadovoljstvo estonskih učenika školom

Estonija je tijekom posljednjih dviju desetljeća redovito sudjelovala u međunarodnom istraživanju pod nazivom *Istraživanje zdravstvenih ponašanja školske djece* (skraćeno: HBSC), što omogućuje praćenje trendova dobrobiti i zadovoljstva školom među učenicima. Podaci HBSC ciklusa od početka 2000-ih do najnovijeg istraživanja 2021./2022. pokazuju postupno smanjenje udjela učenika koji izjavljuju da „vole ići u školu“ ili da su „zadovoljni školom“, pri čemu je pad osobito izražen među adolescentima, a nešto jače pogađa djevojčice (Cosma i sur., 2020; WHO Regional Office for Europe, 2020; WHO., 2024).

U ranijim ciklusima (oko 2006. i 2010.) dvije trećine estonskih učenika izjavilo je da vole školu, dok se u najnovijim HBSC podacima taj udio kreće oko polovice učenika, što je usporedivo s europskim prosjekom, ali značajan pad u odnosu na prethodna razdoblja (WHO, 2024; WHO Regional Office for Europe, 2020). HBSC analize istodobno pokazuju uobičajen obrazac pada zadovoljstva školom s dobi: učenici mlađih razreda osnovne škole češće navode da vole školu i da se u njoj osjećaju dobro, dok se u višim razredima osnovne škole i u srednjoj školi taj udio smanjuje, osobito među djevojčicama (Cosma i sur., 2020; Löfstedt i sur., 2020). Estonski podaci pritom potvrđuju rodne razlike prisutne i u drugim europskim zemljama: djevojčice u prosjeku bilježe nižu razinu zadovoljstva školom, više prijavljuju stres, emocionalnu iscrpljenost i psihosomatske tegobe povezane sa školskim obvezama, dok su dječaci skloniji navoditi veće zadovoljstvo, ali i više rizičnih ponašanja (WHO, 2024; Löfstedt i sur., 2020). Posebno je zabrinjavajuće što je među učenicima završnih razreda osnovne škole i prvih razreda srednje škole zabilježen rast pokazatelja školskog stresa, smanjenog angažmana i „emocionalnog izgaranja“, što upućuje na povećani pritisak u ključnom prijelaznom razdoblju obrazovnog puta (WHO, 2024).

HBSC izvješća za 2017./2018. i 2021./2022. ukazuju i na porast anksioznosti i simptoma depresivnosti među adolescentima u Estoniji. Oko petine estonskih učenika u dobi od 11 do 15 godina navodi učestalu emocionalnu iscrpljenost, nervozu ili poteškoće sa spavanjem povezanim sa školom, pri čemu su ti udjeli uglavnom iznad prosjeka HBSC zemalja (Löfstedt i sur., 2020; WHO Regional Office for Europe, 2020; WHO, 2024). Jedan od ključnih izazova

jest tzv. školski stres, odnosno doživljaj preopterećenja školskim obvezama i brigama vezanima uz uspjeh. Podaci pokazuju da se udio učenika koji „često“ ili „vrlo često“ osjećaju pritisak zbog škole povećao u usporedbi s početkom 2000-ih, osobito među djevojčicama i učenicima viših razreda (Cosma i sur., 2020; Löfstedt i sur., 2020). Ovaj porast često se dovodi u vezu s visoko postavljenim akademskim očekivanjima, snažnim naglaskom na postignućima i konkurentnosti te društvenom percepcijom obrazovanja kao ključnog puta socijalne mobilnosti u Estoniji.

S druge strane, podaci iz TALIS istraživanja omogućuju uvid u školsku klimu iz perspektive učitelja te potvrđuju da se estonske škole u pravilu percipiraju kao uređena i relacijski poticajna okruženja, uz istodobno rastuće izazove povezane s raznolikošću učenika i zahtjevima uključivog obrazovanja. U TALIS-u 2018 estonski učitelji u visokom udjelu izvještavaju o profesionalnoj autonomiji i suradničkoj kulturi: primjerice, 93 % učitelja navodi da imaju kontrolu nad određivanjem sadržaja kolegija odnosno predmeta, a 84 % da rade u školi obilježenoj suradničkom kulturom i međusobnom podrškom (OECD, 2020). Ovi nalazi nadopunjuju se recentnijim rezultatima istraživanja TALIS 2024, koji dodatno operacionaliziraju školsku klimu kroz odnose i osjećaj uvažavanja. Primjerice, 97 % učitelja u Estoniji slaže se da se učenici i učitelji u pravilu dobro slažu, dok 78 % učitelja smatra da su učitelji u njihovoj školi cijenjeni od učenika, što je iznad OECD-ova prosjeka (OECD, 2025).

Istodobno, TALIS 2024 ukazuje i na kontekstualne pritiske koji mogu utjecati na školsku klimu i radne uvjete. Povećao se udio učitelja koji rade u školama s većim udjelom učenika s posebnim obrazovnim potrebama, a učitelji relativno rjeđe procjenjuju da mogu „u velikoj mjeri“ prilagoditi poučavanje kulturnoj raznolikosti ili dizajnirati zadatke za učenike s posebnim potrebama u usporedbi s OECD-ovim prosjekom. To upućuje na potrebu daljnjeg jačanja kapaciteta za inkluziju i međuprofesionalnu suradnju (OECD, 2025). U širem okviru, OECD-ova analiza estonskog sustava resursa naglašava važnost povjerenja u profesiju i relativno snažnih profesionalnih normi, ali i potrebu za održivim rješenjima koja učiteljima osiguravaju vrijeme i podršku za suradničko učenje i rad s heterogenim razredima (Santiago i sur., 2016).

Unatoč takvoj kombinaciji dobre školske klime i visokih obrazovnih postignuća, istraživanja koja uspoređuju kognitivne ishode i subjektivnu dobrobit ukazuju na svojevrsnu „paradoksalnu“ sliku: Estonija spada među najuspješnije PISA zemlje, ali su razine zadovoljstva životom i emocionalne dobrobiti učenika često skromnije od očekivanih (Harju-

Luukkainen i sur., 2020; OECD, 2019). U usporedbi s drugim visokoučinkovitim sustavima, estonski učenici postižu iznadprosječne rezultate u čitalačkoj, matematičkoj i prirodoslovnoj pismenosti, ali izvještavaju o relativno nižem zadovoljstvu školom i većim razinama školskog stresa (OECD, 2019; Harju-Luukkainen i sur., 2020).

Iz navedenih nalaza može se zaključiti da se estonski odgojno-obrazovni sustav suočava s izazovom usklađivanja dvaju ciljeva: održavanja visoke razine akademskih postignuća i jačanja socioemocionalne dobrobiti učenika. Istraživači i međunarodne organizacije ističu potrebu za sustavnijim uvođenjem programa socijalno-emocionalnog učenja, jačanjem školskih preventivnih aktivnosti, boljem povezivanju školskih i zdravstvenih službi, te razvojem politika koje će ublažiti pritisak na učenike, osobito u prijelazima između obrazovnih razina (Harju-Luukkainen i sur., 2020; WHO, 2024; WHO Regional Office for Europe, 2020). Uravnotežen pristup koji jednako vrednuje uspjeh i dobrobit ključan je kako bi estonske škole, uz već prepoznatu akademsku izvrsnost, postale okruženja koja dugoročno podupiru psihološko zdravlje djece i mladih.

3.4.4. Postignuća učenika u Finskoj

Tablica 7.

Sudjelovanje Finske u PISA istraživanju

Rezultati sudjelovanja Finske u PISA istraživanju te razlika u odnosu na prosjek OECD-a*.

PISA godina	Čitanje	Δ	Matematika	Δ	Prirodne znanosti	Δ
2000	546 (493)	+53	()		()	
2003	543 (494)	+49	544 (499)	+45	()	
2006	547 (485)	+62	548 (490)	+58	563 (495)	+69
2009	536 (490)	+46	541 (492)	+49	554 (498)	+56
2012	524 (492)	+32	519 (488)	+31	545 (496)	+49
2015	526 (489)	+38	511 (485)	+26	531 (489)	+42
2018	520 (485)	+35	507 (487)	+20	522 (487)	+35
2022	490 (476)	+15	484 (472)	+12	511 (485)	+26

* Prosjeci OECD-a navedeni su u zagradama.

Od prvog sudjelovanja u PISA istraživanju 2000. godine Finska se u međunarodnoj literaturi profilira kao paradigmatički primjer visokoučinkovitog i relativno pravednog obrazovnog sustava (Tablica 7). U PISA 2000 finški su učenici ostvarili u prosjeku 546 bodova iz čitalačke

pismenosti (prvo mjesto među svim zemljama sudionicama), 536 bodova iz matematike i 538 bodova iz prirodoslovlja, što je značajno iznad prosjeka OECD-a. U sljedećim ciklusima 2003. i 2006. Finska zadržava vrlo visoka postignuća u svim domenama (2003.: čitanje 543, matematika 544, prirodoslovlje 548; 2006.: prirodoslovlje 563, matematika 548, čitanje 547) te se u analitičkim prikazima OECD-a i znanstvenoj literaturi često opisuje kao „finsko čudo“, odnosno kombinacija visoke prosječne uspješnosti i vrlo malih razlika među školama (OECD, 2004, 2007, 2010; Kupiainen i sur., 2009). U PISA 2009 Finska i dalje postiže iznimno visoke rezultate (čitanje 536, matematika 541, prirodoslovlje 554) te ostaje u samom vrhu međunarodnih ljestvica (OECD, 2010). Ciklus 2012 bilježi umjeren pad postignuća (čitanje 524, matematika 519, prirodoslovlje 545), što finske i međunarodne analize interpretiraju kao početak duljeg silaznog trenda, no unatoč tome Finska i dalje ostaje iznad prosjeka OECD-a u svim područjima (OECD, 2014).

U razdoblju nakon 2012. pad prosječnih rezultata postaje izraženiji. U PISA 2015 finški učenici ostvaruju 526 bodova iz čitanja, 511 iz matematike (glavno područje u tom ciklusu) i 531 iz prirodoslovlja, a u PISA 2018 prosječni se rezultati dodatno snižavaju na 520 bodova u čitanju, 507 u matematici i 522 u prirodoslovlju (OECD, 2016, 2019a). Najnoviji dostupni podaci iz PISA 2022 potvrđuju nastavak silaznog trenda: Finska bilježi 490 bodova u čitanju, 484 u matematici i 511 u prirodoslovlju. Ipak, unatoč tom padu, i dalje ostaje iznad prosjeka OECD-a u sve tri domene te zadržava relativno povoljnu sliku pravednosti u usporedbi s većinom usporedivih sustava (OECD, 2023). Dio autora upozorava da se uz smanjenje prosječnih rezultata bilježi i postupni porast udjela učenika s vrlo slabim postignućima, osobito u matematici, što predstavlja novi izazov za finsku obrazovnu politiku (OECD, 2019a, 2023). Iako su prosječna postignuća u posljednja dva desetljeća u padu, finški „PISA profil“ još uvijek karakterizira kombinacija relativno visokih prosječnih rezultata i umjerenih razlika povezanih sa socioekonomskim statusom učenika.

OECD-ova komparativna izvješća o pravednosti u obrazovanju pokazuju da socioekonomski status u Finskoj objašnjava manji udio varijance postignuća nego u većini drugih zemalja, iako su ti jazovi u novijim ciklusima u blagom porastu (OECD, 2018, 2019b). Analize Salmele-Aro i Chmielewski (2019) ukazuju da je Finska dugo percipirana kao sustav visokih postignuća i visoke pravednosti, utemeljen na devetogodišnjoj sveobuhvatnoj osnovnoj školi, snažnoj socijalnoj državi i ideji jednakih obrazovnih prilika, ali ističu i da se u novijem razdoblju povećava polarizacija u postignućima i dobrobiti, osobito među učenicima različitog socioekonomskog statusa. Kupiainen, Hautamäki i Karjalainen (2009) već su ranije naglašavali

da je finski uspjeh u ranim PISA ciklusima rezultat dugoročne reforme *peruskoule*, visokokvalitetnog, istraživački utemeljenog obrazovanja učitelja i visoke razine povjerenja u profesionalnu autonomiju škola, dok noviji radovi upozoravaju na potrebu za prilagodbama kurikuluma, nastave i sustava podrške učenicima u kontekstu društvenih promjena, digitalizacije i rastućih nejednakosti (Halinen, 2018; Lavonen, 2020; OECD, 2020).

Istodobno, nalazi Pulkkinen i Rautopuro (2022) pokazuju da PISA rezultati u Finskoj samo umjereno koreliraju sa školskim ocjenama, naime učenici s boljim postignućima na PISA testovima u pravilu imaju više ocjene, ali veza nije linearna ni savršena. Autori zaključuju da međunarodna standardizirana testiranja treba promatrati kao važan, ali ne i jedini pokazatelj kvalitete podučavanja i učenja. U tom smislu PISA pruža relevantan komparativni okvir za praćenje dugoročnih trendova i nejednakosti, ali se mora dopunjavati nacionalnim ispitima, školskim ocjenama i kvalitativnim uvidima kako bi se cjelovitije razumjele snage i slabosti finskog odgojno-obrazovnog sustava (Pulkkinen i Rautopuro, 2022; OECD, 2020).

3.4.7. Sudjelovanje Finske u TIMSS istraživanju

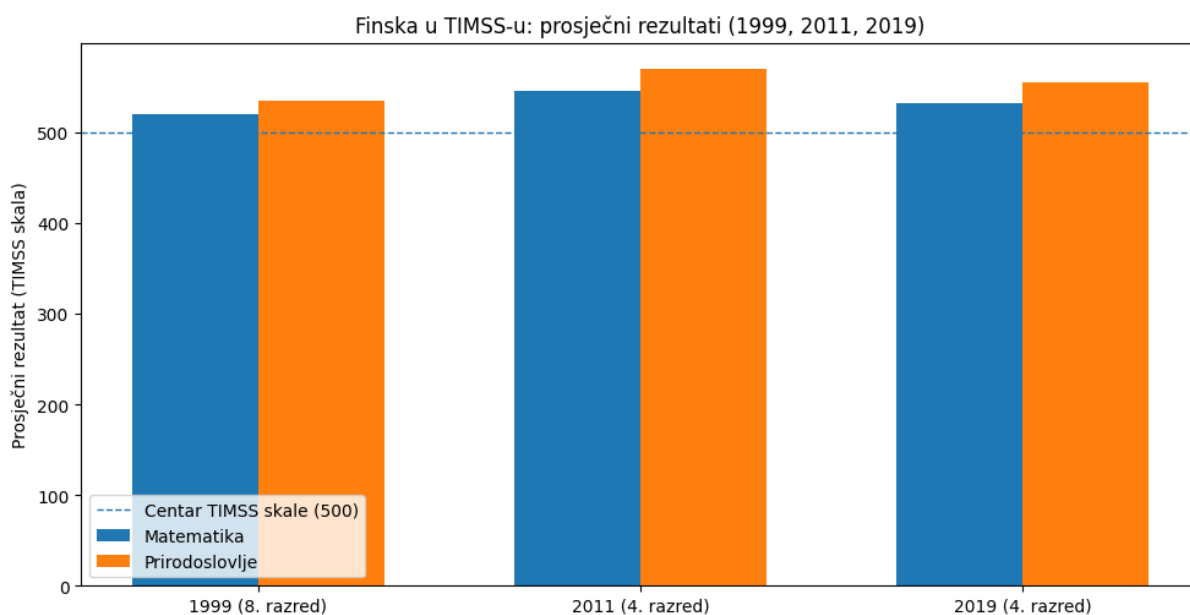
Finska je sudjelovala u međunarodnom istraživanju TIMSS rjeđe i selektivnije nego u PISA-i, što odražava i različite prioritete njezine obrazovne politike. U prvom sudjelovanju 1999. godine, finski učenici osmih razreda postigli su rezultate nešto iznad međunarodnog prosjeka u matematici i prirodoslovlju, ali znatno skromnije od vodećih azijskih sustava (npr. Singapura, Japana ili Republike Koreje) i nekih europskih zemalja (Mullis i sur., 2000). Ovaj je nalaz iznenadio dio stručne javnosti, s obzirom na kasniji „PISA profil“ Finske kao visokoučinkovitog sustava, te je potaknuo rasprave o razlici između sadržajno orijentiranih kurikulskih testova (TIMSS) i testova funkcionalne pismenosti (PISA) (Andrews, Ryve, Hemmi i Sayers, 2014).

Nakon 1999. Finska nije sudjelovala u svim TIMSS ciklusima, već je selektivno ulazila u pojedina istraživanja. U ciklusu TIMSS 2011 sudjelovala je s učenicima četvrtih razreda, pri čemu su postignuća bila blago iznad međunarodnog prosjeka u matematici i osjetno viša u prirodoslovlju, ali ipak osjetno niža od rezultata vodećih azijskih sustava (Mullis, Martin, Foy i Arora, 2012). U usporedbi s PISA-rezultatima petnaestogodišnjaka, ovaj je obrazac potvrdio da finski učenici relativno kasnije „iskaču“ po razinama znanja, što se u literaturi tumači kombinacijom kasnijeg početka formalnog podučavanja matematike, snažnog naglaska na igri

i cjelovitom razvoju u ranom djetinjstvu te postupnim uvođenjem akademskih zahtjeva (Andrews i sur., 2014).

U najnovijem ciklusu TIMSS 2019, u kojem je Finska ponovno sudjelovala s učenicima četvrtih razreda, finski su učenici ostvarili stabilna, ali ne i vrhunska postignuća: rezultati u matematici i prirodoslovlju bili su i dalje iznad međunarodne skale središta (500 bodova), no iza vodećih zemalja poput Singapura, Hong Konga ili Republike Koreje (Mullis, Martin, Foy i Kelly, 2020). Stručne analize ističu da je riječ o konzistentnom obrascu: Finska u TIMSS-u više nalikuje „dobro funkcionirajućem, ali ne i vrhunskom“ sustavu, dok u PISA-i već dva desetljeća zadržava profil iznadprosječnih postignuća uz relativno nisku razinu socijalnih nejednakosti (Harju-Luukkainen, McElvany i Stang, 2020).

Ovaj nesrazmjer između TIMSS i PISA rezultata ne tumači se kao kontradikcija, nego kao refleksija različitih nastavnih tradicija i ciljeva kurikulumu. TIMSS mjeri ovladanost eksplicitnim sadržajima matematike i prirodoslovlja prema razrednoj razini, dok PISA naglasak stavlja na primjenu znanja u novim situacijama i rješavanje problema u svakodnevnom kontekstu. Finski se sustav, temeljen na jedinstvenoj devetogodišnjoj osnovnoj školi, snažnoj profesionalnoj autonomiji učitelja i relativno kasnoj selekciji, pokazuje uspješnijim upravo u dimenzijama funkcionalne pismenosti nego u ranoj, sadržajno strukturiranoj kontroli ishoda (Andrews i sur., 2014; Harju-Luukkainen i sur., 2020). Time se potvrđuje da međunarodna istraživanja treba promatrati komplementarno: TIMSS pruža uvid u razinu svladanosti kurikulskih sadržaja, dok PISA osvjetljava sposobnost učenika da stečeno znanje funkcionalno primijene, pri čemu finski primjer pokazuje kako jedna zemlja može istodobno biti prosječna u prvom i vrlo uspješna u drugom okviru vrednovanja.



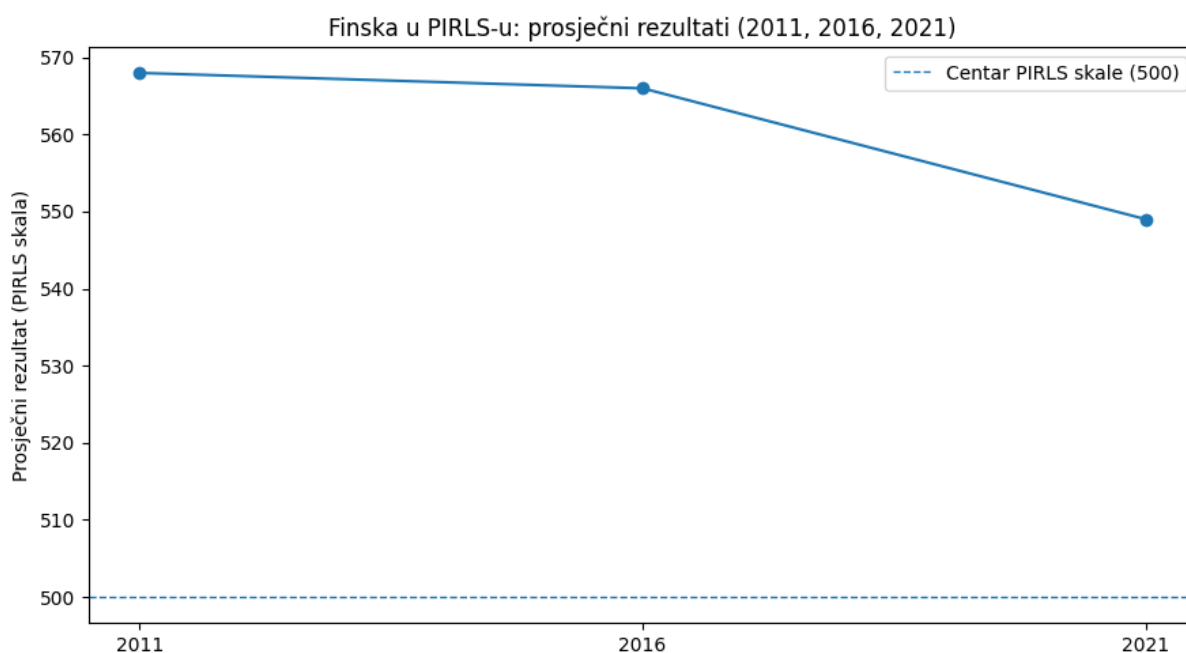
Slika 18. Grafički prikaz sudjelovanja Finske u TIMSS ciklusima

Slika 18 pokazuje stabilan obrazac: Finska je u promatranim ciklusima konzistentno iznad središta TIMSS skale (500) u oba područja, ali s određenim varijacijama po ciklusima i domenama. U TIMSS-u 1999 (8. razred) Finska postiže 520 bodova u matematici i 535 u prirodoslovlju, što upućuje na solidnu, ali ne i vrhunsku poziciju u odnosu na globalne lidere tog razdoblja.

U TIMSS-u 2011 (4. razred) vidljiv je izraženiji „pomak naviše“, osobito u prirodoslovlju (570) te u matematici (545), što signalizira vrlo visoku razinu ranih postignuća u primarnom obrazovanju u tom ciklusu. U TIMSS-u 2019 (4. razred) rezultati ostaju iznad 500 (532 u matematici; 555 u prirodoslovlju), ali su niži nego 2011., što je u skladu s interpretacijom „stabilno iznadprosječno, ali ne vrhunsko“ u odnosu na najviše rangirane sustave u TIMSS-u.

U interpretaciji nesrazmjera između finskog TIMSS i PISA profila ključno je naglasiti da TIMSS primarno vrednuje kurikulski usmjereno znanje i sadržajno specifične ishode po razredima, dok PISA naglašava primjenu znanja i rješavanje problema u novim kontekstima. Zbog toga različiti pristupi nastavi i kurikularni naglasci mogu generirati različite relativne pozicije iste zemlje u ta dva evaluacijska okvira. Empirijski, finški rezultati na grafu podupiru tezu da je sustav u TIMSS-u tipično „visok, ali ne maksimalan“, dok se finska međunarodna reputacija često snažnije veže uz PISA domene funkcionalne pismenosti.

3.4.8. Sudjelovanje Finske u PIRLS istraživanju



Slika 19. Grafički prikaz sudjelovanja Finske u PIRLS istraživanju

U PIRLS-u 2011 (Slika 19) Finska ostvaruje prosječnih 568 bodova u čitalačkoj pismenosti učenika četvrtih razreda, što je izrazito iznad središta PIRLS skale (500) i pozicionira je među najuspješnije odgojno-obrazovne sustave tog ciklusa (National Center for Education Statistics [NCES], 2011; Mullis i sur., 2012). U PIRLS-u 2016 rezultat iznosi 566 bodova, što upućuje na stabilnost vrlo visoke razine ranih ishoda čitanja u finskom sustavu u razdoblju 2011. – 2016. (NCES, 2016). Međutim, u PIRLS-u 2021 bilježi se pad na 549 bodova, odnosno smanjenje od 17 bodova u odnosu na 2016. godinu.

Pri interpretaciji tog pada važno je uzeti u obzir kontekstualne i metodološki utemeljene čimbenike. PIRLS 2021 provodio se u razdoblju obilježenom pandemijskim poremećajima obrazovnih procesa, a IEA u svojim analizama naglašava da se u mnogim sustavima bilježi opći pad postignuća u odnosu na prethodne cikluse. To upućuje na šire systemske učinke koji nadilaze isključivo nastavničku praksu ili kurikularnu kvalitetu (Mullis i sur., 2023; IEA, 2023). Unatoč padu u 2021., finški rezultati i dalje ostaju znatno iznad središta skale, što empirijski podupire zaključak da Finska zadržava visoku razinu kvalitete ranog čitanja. Istodobno, uočeni trend upućuje na potrebu detaljnije analize putem dodatnih PIRLS indikatora (npr. motivacija za čitanje, čitalačke navike, izloženost digitalnim praksama) te nacionalnih izvora kako bi se preciznije razumjela priroda promjene između 2016. i 2021. (Mullis i sur., 2023; NCES, 2016).

3.4.9. Zadovoljstvo finskih učenika školom

Finska sudjeluje u međunarodnom istraživanju *Istraživanje zdravstvenih ponašanja školske djece* (HBSC) od 1980-ih, a podaci iz ciklusa 2001., 2005., 2009., 2013., 2017. i 2022. pokazuju specifičan obrazac: unatoč tome što je riječ o zemlji koja u međunarodnim istraživanjima znanja, poput PISA-e, često bilježi iznadprosječna postignuća, razina zadovoljstva školom među finskim adolescentima uglavnom je niža od europskog prosjeka, uz izražen trend opadanja kroz vrijeme (Currie i sur., 2012; Inchley i sur., 2020).

Prema HBSC izvješćima iz 2009. i 2013., manje od polovice učenika u dobi od 11 do 15 godina izjavilo je da voli ići u školu, pri čemu je udio učenika koji doživljavaju školu kao ugodno mjesto osobito nizak među trinaestogodišnjacima (Currie i sur., 2012, 2016). U ciklusu 2017. zabilježena je daljnja erozija školskog zadovoljstva: otprilike trećina djevojčica i manje od trećine dječaka u dobi od 13 godina navodi kako im je škola mjesto na kojem se osjećaju dobro, a u najnovijem ciklusu HBSC 2022. vidljiv je tek blagi oporavak među mlađim učenicima, bez značajnijeg preokreta trenda (Inchley i sur., 2020).

Spolne razlike pritom su izrazite. Djevojčice dosljedno izvještavaju o nižoj razini zadovoljstva školom i višem doživljaju školskog stresa nego dječaci, osobito u razdoblju rane i srednje adolescencije (Currie i sur., 2016; Hascher, 2010). Nordijske komparativne analize pokazuju da učenici u zemljama poput Finske često iskazuju visok stupanj kognitivne kompetentnosti, ali relativno nizak emocionalni angažman u školi, što se tumači kombinacijom visokih akademskih očekivanja, individualiziranih zahtjeva i suzdržanih obrazaca socijalne interakcije u školskom kontekstu (Harju-Luukkainen, McElvany i Stang, 2020).

Nezadovoljstvo školom te osjećaj emocionalne distance prema školskom okruženju u literaturi se navode kao rani prediktori smanjene motivacije, slabijeg angažmana i rizika za mentalno zdravlje u adolescenciji (Hascher, 2010). Stoga dio finskih autora upozorava da je potrebno sustavno pratiti dobrobit učenika, a ne samo njihove akademske ishode (Lerkkanen, Pakarinen i Silinskas, 2023).

Prema TALIS 2018, finski učitelji i ravnatelji u pravilu opisuju školsko okruženje kao profesionalno povoljno, uz relativno nizak stupanj problema s disciplinom i visoku razinu autonomije u podučavanju, što je u literaturi interpretirano kao jedna od strukturnih pretpostavki stabilnih nastavnih praksi u finskim školama. Najnoviji ciklus TALIS 2024 potvrđuje da se u Finskoj i dalje bilježi izrazito pozitivna kvaliteta odnosa u školi, 96% učitelja

navodi da se učenici i učitelji „obično dobro slažu”, uz istodobnu pojavu indikatora opterećenja i potencijalnih rizika za zadržavanje nastavnika u profesiji. Naime, 85% učitelja izjavljuje da su “općenito zadovoljni poslom”, ali je to nešto niže od OECD prosjeka i bilježi blagi pad u odnosu na 2018.; među učiteljima mlađima od 30 godina 23% navodi namjeru napuštanja profesije u sljedećih pet godina, što upućuje na rastuće izazove profesionalne održivosti, osobito u ranim fazama karijere. Istodobno, nalazi TALIS-a 2024 signaliziraju jačanje pojedinih mehanizama profesionalne podrške (npr. visoka uključenost novozaposlenih u induksijske aktivnosti), ali i ograničenja percipirane učinkovitosti stručnog usavršavanja (manji udio nastavnika koji ga procjenjuju “utjecajnim” na praksu), što je relevantno za interpretaciju kapaciteta sustava za provedbu i održavanje reformskih promjena. Usto, finski podaci ukazuju da se školska populacija sve češće strukturira kroz jezično-kulturnu raznolikost, pri čemu manji udio učitelja procjenjuje da se mogu snažno prilagoditi kulturnoj raznolikosti u nastavi, što se može tumačiti kao novo područje profesionalnih potreba u kontekstu promjenjive demografije.

Finska istodobno raspolaže visoko kvalificiranim nastavnicima, relativno malim razlikama među školama i snažnim naglaskom na jednakim obrazovnim prilikama (Sahlberg, 2011), ali se suočava s rastućim izazovima vezanima uz dobrobit učenika, uključujući porast simptoma stresa, anksioznosti i emocionalne iscrpljenosti u školskom kontekstu (Inchley i sur., 2020). Kao odgovor, obrazovna politika i školska praksa sve se više usmjeravaju na razvoj u kojima se obrazovni ciljevi eksplicitno povezuju s mentalnim zdravljem, socijalno-emocionalnim učenjem i participacijom učenika u odlučivanju (Lerkkanen i sur., 2023).

Finski slučaj pokazuje da vrhunski akademski rezultati i visoka razina obrazovne jednakosti ne jamče automatski i visoku razinu subjektivne dobrobiti učenika. Dugoročno očuvanje kvalitete sustava stoga zahtijeva integriranje dimenzije dobrobiti u kurikulum, školsko vodstvo i svakodnevnu nastavu, uz sustavno praćenje socioemocionalnih pokazatelja jednako ozbiljno kao i kognitivnih.

3.4.10. Sudjelovanje Singapura u PISA istraživanju

Od prvog sudjelovanja u PISA istraživanju 2009. Singapur se profilirao kao jedan od najuvjerljivijih visokoučinkovitih obrazovnih sustava (Tablica 8). U PISA 2009 singapurski su učenici ostvarili prosječne rezultate od 526 bodova u čitalačkoj pismenosti, 562 u matematici i 542 u prirodoslovlju, pri čemu je zemlja bila peta u čitanju, druga u matematici i četvrta u prirodoslovlju među 65 sudionica (OECD, 2010). U ciklusu PISA 2012 postignut je daljnji

napredak (542 boda u čitanju, 573 u matematici i 551 u prirodoslovlju), uz pozicioniranje na drugo mjesto u matematici te treće mjesto u čitanju i prirodoslovlju (OECD, 2014). Povijesni iskorak ostvaren je u PISA 2015, kada je Singapur ostvario najbolje rezultate u sve tri domene (535 bodova u čitanju, 564 u matematici i 556 u prirodoslovlju), čime je prvi put postao apsolutni predvodnik po svim područjima pismenosti (OECD, 2016). U PISA 2018 rezultati su ostali na vrlo visokoj razini (549 bodova u čitanju, 569 u matematici i 551 u prirodoslovlju), pri čemu je Singapur zauzeo drugo mjesto, odmah iza skupine B-S-J-Z (Peking, Šangaj, Jiangsu i Zhejiang) (OECD, 2019). Najnoviji ciklus PISA 2022 ponovno potvrđuje vodeću poziciju Singapura: učenici su ostvarili približno 543 boda u čitanju, 575 u matematici i 561 u prirodoslovlju, uz prvo mjesto u sve tri domene, vrlo velik udio učenika na najvišim razinama postignuća i relativno nizak udio učenika ispod temeljne razine pismenosti (OECD, 2023). Longitudinalno promatrano, PISA rezultati ukazuju na stabilno visoku učinkovitost singapurskog sustava, uz blago smanjivanje razlika između vodećih sustava u novijim ciklusima (OECD, 2019, 2023; World Bank, 2018).

Tablica 8.

Sudjelovanje Singapura u PISA istraživanju

Rezultati sudjelovanja Singapura u PISA-istraživanju te razlika u odnosu na prosjek OECD-a*.

PISA godina	Čitanje	Δ	Matematika	Δ	Prirodne znanosti	Δ
2009	526 (490)	+36	562 (492)	+70	542 (498)	+44
2012	542 (492)	+50	573 (488)	+85	551 (496)	+55
2015	535 (489)	+47	564 (485)	+79	556 (489)	+67
2018	549 (485)	+64	569 (487)	+82	551 (487)	+64
2022	543 (476)	+67	575 (472)	+102	561 (485)	+77

* Prosjeci OECD-a navedeni su u zagradama.

Analize visokoučinkovitih obrazovnih sustava pokazuju da singapurski rezultati ne proizlaze samo iz „testno orijentirane“ kulture, nego iz specifične kombinacije kurikularnih rješenja, pedagogije i institucionalnog uređenja (Deng i Gopinathan, 2016; Goh i Gopinathan, 2008). U matematici ključnu ulogu ima tzv. singapurski model nastave, koji se oslanja na pristup konkretno-slikovno-apstraktno (KSA). Ovaj pristup slijedi Brunerovu ideju postupnog prijelaza s konkretnog rada s materijalima na slikovne reprezentacije i naposljetku na apstraktne simbole, čime se učenicima omogućuje dublje razumijevanje matematičkih pojmova prije formalne

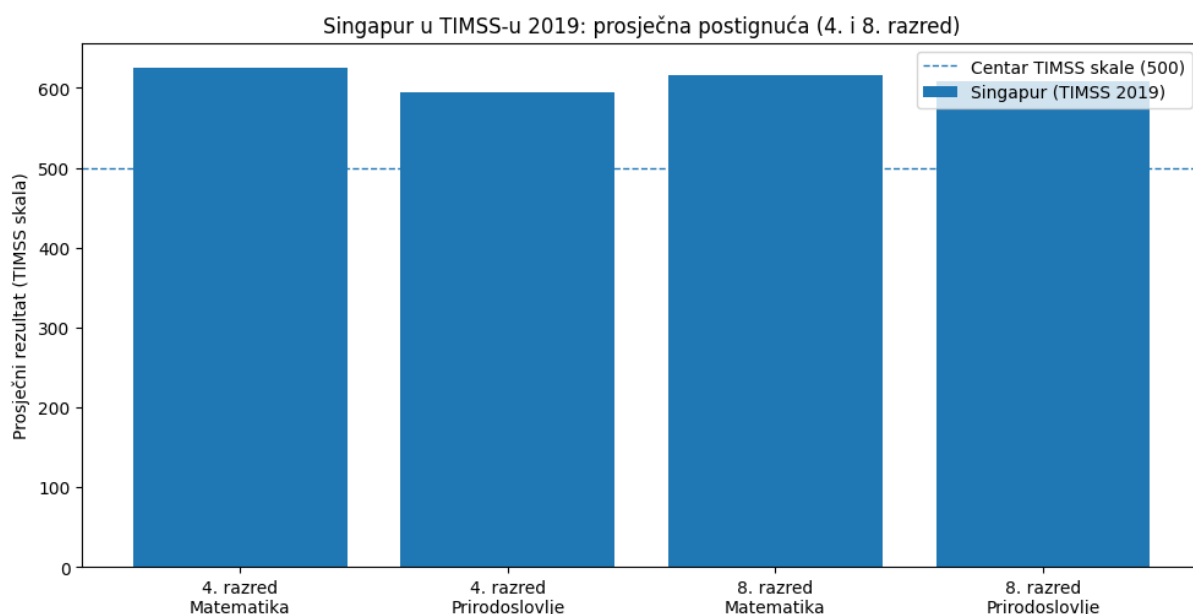
simbolizacije (Leong, Ho i Cheng, 2015). Daljnja istraživanja pokazuju da je KSA pristup u singapurskom kontekstu sustavno ugrađen u kurikulum i nastavu matematike te funkcionira kao ključna didaktička strategija za razvoj konceptualnog razumijevanja i sposobnosti rješavanja problema (Chang, Lee i Koay, 2017). Na razini kurikularnih dokumenata, Ministarstvo obrazovanja eksplicitno definira rješavanje problema kao središte matematičkog obrazovanja, oko kojega se organiziraju procesna i konceptualna znanja, heuristike i metakognitivne strategije (Ministry of Education Singapore, 2013, 2021).

Istodobno, međunarodne i domaće analize upozoravaju na dvojake učinke ovako snažno akademski orijentiranog sustava. Autori koji sagledavaju razvoj obrazovanja u Singapuru iz dulje povijesne perspektive naglašavaju da je sustav izgrađen na meritokratskom modelu, snažnoj selekciji i kulturi visokih očekivanja, što pridonosi visokoj učinkovitosti, ali istodobno generira značajan pritisak na učenike i njihove obitelji (Deng i Gopinathan, 2016; Goh i Gopinathan, 2008; Tan, 2013). Deng i Gopinathan (2016) pokazuju da je „uspjeh na PISA-i“ nerazdvojivo povezan s institucionalnim i kulturnim obilježjima koja istodobno podupiru postignuća i održavaju konzervativnije, na ishode snažno usmjerene oblike nastave. Kao odgovor na te napetosti, u posljednjem desetljeću naglasak obrazovne politike postupno se pomiče prema razvoju „kompetencija 21. stoljeća“ i holističnih ishoda, uključujući kritičko mišljenje, suradnju, stvaralaštvo i socioemocionalnu dobrobit učenika (Tan i sur., 2017; Kwek, 2020; Kwek, Ho i Wong, 2023). Ovi reformski dokumenti i inicijative nastoje očuvati visoke akademske standarde, ali ih istodobno uravnotežiti s dugoročno održivim razvojem učenika i smanjenjem pretjerane ispitne orijentiranosti.

Sastavljena longitudinalna slika PISA rezultata i pedagoško-kurikularnih obilježja singapurskog sustava stoga upućuje na nekoliko zaključaka. Prvo, Singapur je uspio ostvariti i održavati vrlo visoke razine postignuća u čitanju, matematici i prirodoslovlju, uz relativno visoku razinu pravednosti, mjerenu ograničenim udjelom učenika s vrlo niskim rezultatima (OECD, 2019, 2023). Drugo, taj uspjeh nije rezultat samo intenzivnog pripremanja za testove, nego prvenstveno dugoročno građenog, koherentnog sustava u kojem se kurikulum, didaktika (KSA pristup, problemsko učenje), profesionalni razvoj učitelja i evaluacijski sustav međusobno podupiru (Deng i Gopinathan, 2016; Leong i sur., 2015; Ministry of Education Singapore, 2013, 2021). Treće, suvremene rasprave i reformski dokumenti pokazuju da se singapurska obrazovna politika sve snažnije bavi pitanjem kako očuvati vrhunske rezultate, a istodobno razvijati kreativnost, socijalno-emocionalne kompetencije i dobrobit učenika, što Singapur čini važnim referentnim okvirom za zemlje koje nastoje istodobno unaprijediti

akademska kvalitetu i cjelovit razvoj učenika (Tan i sur., 2017; Kwek, 2020; World Bank, 2018).

3.4.10. Obrazovna postignuća učenika na međunarodnom testiranju TIMSS



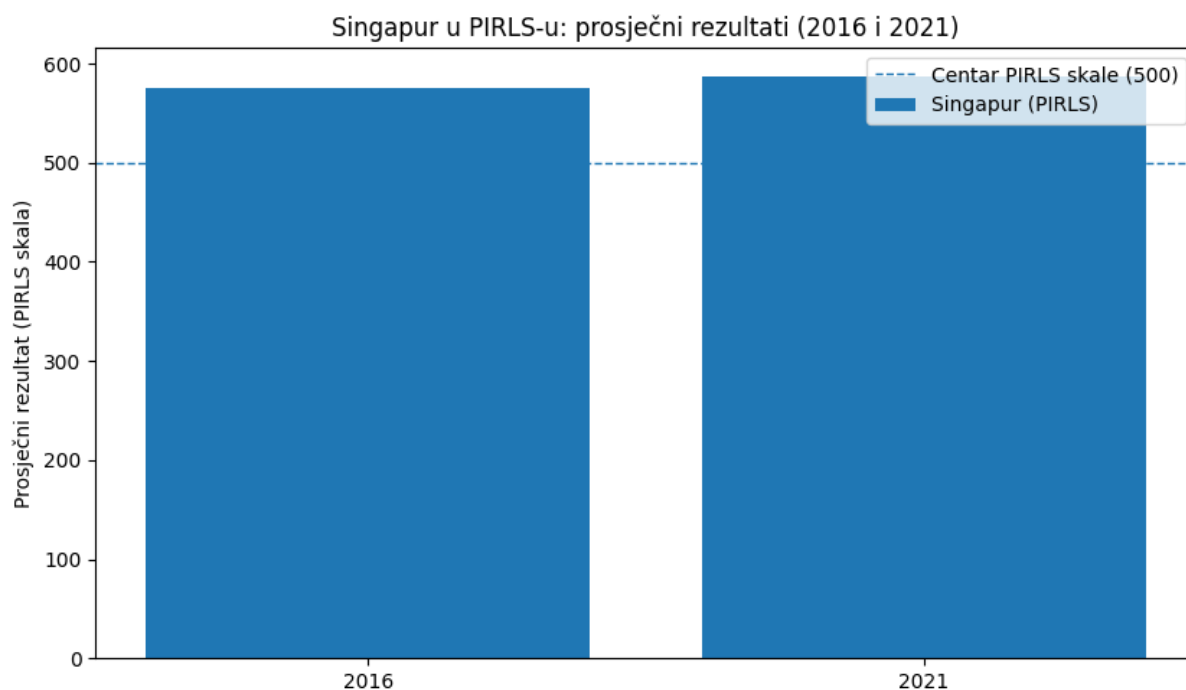
Slika 20. Grafički prikaz obrazovnih postignuća Singapura u TIMSS istraživanju

Slika 20 pokazuje izrazito visoka i konzistentna postignuća Singapura u TIMSS 2019 u obje domene i na obje razine, pri čemu su prosjeci u 4. razredu 595 u prirodoslovlju i 625 u matematici, dok su na nižoj sekundarnoj razini ostvareni rezultati 616 u matematici i 608 u prirodoslovlju (Mullis i sur., 2020). Sve su vrijednosti znatno iznad centra TIMSS skale (500), što podupire zaključak da se singapurska prednost ne očituje izolirano u jednoj domeni ili jednoj dobnoj skupini, nego predstavlja sustavno obilježje obrazovnih ishoda u matematici i prirodoslovlju (Mullis i sur., 2020). Dodatno, indikatori međunarodnih referentnih razina upućuju na izrazito snažnu “gornju” distribuciju postignuća: u 4. razredu matematike 54% učenika doseže naprednu razinu, što implicira široku rasprostranjenost sposobnosti rješavanja zahtjevnijih i konceptualno složenih zadataka, a ne samo rutinsko izvođenje procedura (Mullis i sur., 2020). U interpretaciji uzroka takvog profila rezultata, literatura o singapurskom kurikulumu i njegovoj provedbi naglašava koherentnost i jasnoću kurikularnih očekivanja te njihovu povezanost s nastavnim materijalima i načinima poučavanja (npr. usklađivanje planiranog, implementiranog i ostvarenog kurikuluma), što pruža teorijski uvjerljiv okvir za objašnjenje stabilno visokih TIMSS postignuća kroz više ciklusa (Dindyal, 2006).

Visoka razina postignuća u TIMSS-u povezuje se s nizom sustavnih obilježja singapurskog obrazovanja. Istraživanja naglašavaju jasno strukturiran nacionalni kurikulum koji spiralno gradi temeljne koncepte, kvalitetne i usklađene udžbenike, snažan naglasak na konceptualnom razumijevanju te dugoročno razvijani model inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja učitelja matematike i prirodoslovlja (Kaur i sur., 2009; Ärlebäck, Kaur i Dindyal, 2010). Uz to, u singapurskoj kulturi naglašena je vrijednost truda, ustrajnosti i školskog uspjeha, što dodatno pojačava učinak kurikuluma i nastavne prakse (Tan, 2018).

U svim TIMSS ciklusima Singapur pokazuje i relativno nisku razinu obrazovne nejednakosti: razlike između škola i između dječaka i djevojčica u matematici i prirodoslovlju uglavnom su male, premda i dalje postoje u vezi sa socioekonomskim statusom obitelji, osobito na višim razinama postignuća (Mullis i sur., 2020). Time se potvrđuje da singapurski sustav ne samo da uspješno podiže prosječnu razinu obrazovnih postignuća, nego istodobno održava visok udio učenika koji dosežu vrlo zahtjevne standarde, uz relativno ograničene unutar-sustavne razlike. Longitudinalno gledano, rezultati TIMSS-a potvrđuju sliku Singapura kao visokoučinkovitog sustava čiji se kurikulum, nastavne strategije, profesionalnost učitelja i kultura škole dosljedno odražavaju u stabilno izvrsnim postignućima učenika.

3.4.11. Obrazovna postignuća učenika na međunarodnom testiranju PIRLS



Slika 21. Grafički prikaz obrazovnih postignuća Singapura u PIRLS istraživanju

Slika 21 prikazuje da Singapur u PIRLS-u zadržava izrazito visoku razinu čitalačke pismenosti u 4. razredu, uz porast prosječnog rezultata između 2016. i 2021. godine. U PIRLS-u 2016 singapurski učenici postižu 576 bodova, čime se svrstavaju među najuspješnije sustave (drugo mjesto u toj tablici rezultata), dok u PIRLS-u 2021 ostvaruju 587 bodova i zauzimaju vodeću poziciju među sustavima procijenjenima na kraju četvrtog razreda. Obje vrijednosti znatno su iznad središta PIRLS skale (500), što upućuje na sustavno visoka rana čitalačka postignuća u singapurskom sustavu.

Dodatno, PIRLS 2021 pokazuje izrazito snažnu „gornju“ distribuciju postignuća: više od jedne trećine učenika (35 %) u Singapuru doseže napredni međunarodni referentni prag. To je relativno rijetko u međunarodnoj raspodjeli rezultata i implicira široko rasprostranjene kompetencije razumijevanja složenijih tekstova i viših kognitivnih procesa čitanja.

Pri interpretaciji ovih postignuća važno je uvažiti da PIRLS, uz test čitanja, uključuje i opsežne kontekstualne upitnike. Analize iz ciklusa PIRLS 2021 eksplicitno dokumentiraju snažnu povezanost kućnog socioekonomskog okruženja i čitalačkih postignuća, što implicira da i u visokoučinkovitim sustavima ostaje relevantan izazov ublažavanja socioekonomskih razlika u obrazovnim ishodima. Stoga PIRLS nalazi istodobno potvrđuju visoku učinkovitost singapurskog sustava u ranom čitanju, ali i upućuju na potrebu da se mjere podrške ciljano usmjere prema učenicima iz ranjivijih okruženja kako bi se smanjio jaz u postignućima, osobito na najvišim razinama kompetencija.

Kontekstualne analize PIRLS-a pokazuju da se uspjeh Singapura ne temelji samo na ranoj formalnoj poduci čitanja, već i na kombinaciji poticajnog kućnog i školskog okruženja te sustavno strukturiranog kurikulumu. Roditelji u prosjeku izvještavaju o većoj dostupnosti knjiga i digitalnih materijala za djecu, kao i o učestalijem zajedničkom čitanju u ranom djetinjstvu, u usporedbi s međunarodnim prosjekom (Mullis i sur., 2017, 2023). Na razini škole, nastava čitanja organizirana je tako da se učenici od najranije dobi susreću s raznolikim tekstovima i primjenjuju napredne strategije čitanja; predviđanje, zaključivanje, povezivanje s prethodnim znanjem i refleksiju o sadržaju umjesto da se naglasak zadržava isključivo na tehničkoj točnosti i brzini čitanja.

3.4.12.. Zadovoljstvo učenika školom

Budući da Singapur nije uključen u istraživanje HBSC, u komparativnoj analizi zadovoljstva i dobrobiti učenika prikladno je osloniti se na OECD PISA upitnik za učenike kao međunarodno usporediv instrument koji, uz postignuća, sustavno prikuplja podatke o školskom iskustvu (npr. osjećaj pripadnosti, doživljaj podrške nastavnika, školska klima, strah od neuspjeha i percepcija natjecateljskog okruženja) (OECD, 2017, 2019, 2023).

Nalazi PISA-e upućuju na ambivalentan obrazac zadovoljstva školom u Singapuru: visoka akademska učinkovitost i snažan osjećaj instrumentalne vrijednosti obrazovanja koegzistiraju s indikatorima povišenog pritiska i dijelom narušenog socio-emocionalnog doživljaja škole. U PISA 2022, 73% učenika navodi da osjeća pripadnost školi (OECD prosjek 75%), dok 19% izvještava da se osjeća usamljeno u školi, a 20% “kao autsajder/izostavljeno” (OECD prosjek 16% i 17%) (OECD, 2023). Takvi pokazatelji sugeriraju da, uz općenito zadovoljavajuću razinu pripadnosti, postoji stabilan udio učenika kod kojih su prisutna iskustva socijalne izolacije, što je važno za interpretaciju dobrobiti u visoko kompetitivnom sustavu.

Istodobno, PISA 2022 bilježi i snažne zaštitne čimbenike povezane sa školskim iskustvom, osobito u domeni učiteljske podrške: 77% učenika navodi da učitelj u većini sati matematike pokazuje interes za učenje svakog učenika, a 86% da daje dodatnu pomoć kada je potrebna (u oba slučaja iznad OECD prosjeka) (OECD, 2023). U istom ciklusu dio pokazatelja upućuje i na relativno povoljan doživljaj sigurnosti (npr. nizak udio učenika koji navode da se ne osjećaju sigurno u učionici ili na putu do škole), iako se bilježe i iskustva vršnjačkog nasilja koja su po nekim pokazateljima usporediva s međunarodnim prosjekom (OECD, 2023). Nacionalna interpretacija rezultata dodatno naglašava da velik udio učenika percipira visoku razinu učiteljske podrške i interesa nastavnika za dobrobit učenika (Ministry of Education Singapore, 2023).

Uvidi iz PISA 2018 dopunjuju sliku naglašavanjem kompetitivne školske klime i izraženijih dimenzija straha od neuspjeha. U Singapuru je 76% učenika izjavilo da se učenici “međusobno natječu” (OECD prosjek 50%), a 72% učenika navodi da, nakon neuspjeha, brine o tome što drugi misle o njima (OECD prosjek 56%) (OECD, 2019). Iako takvi pokazatelji ne znače nužno nisko zadovoljstvo školom u cjelini, upućuju na to da se pozitivna percepcija organiziranosti, reda i očekivanja može istodobno povezivati s iskustvom pritiska i “niskom tolerancijom na

pogrešku”, što je relevantno za objašnjenje zašto visoka postignuća ne moraju biti praćena jednako visokim pokazateljima subjektivne dobrobiti (OECD, 2017, 2019).

3.4.13. Sudjelovanje Hrvatske u PISA istraživanju

Republika Hrvatska u istraživanju PISA (Tablica 9) sudjeluje neprekidno od 2006. godine, čime je za hrvatski odgojno-obrazovni sustav stvoren relativno bogat izvor podataka o trendovima u postignućima petnaestogodišnjaka (NCVVO, 2016, 2019, 2023; OECD, 2007, 2010, 2014, 2016, 2019, 2023). Prvi ciklus sudjelovanja 2006. pokazao je da su hrvatski učenici ostvarili rezultate bliske OECD-ovu prosjeku u prirodoslovnoj pismenosti (otprilike 490 bodova), nešto slabije u čitalačkoj (oko 475 – 480 bodova) te najslabije u matematičkoj pismenosti (oko 465 – 470 bodova), pri čemu je već tada zabilježen relativno visok udio učenika ispod osnovne razine (razina 2) u matematici (Braš Roth i sur., 2008; Dimzov, 2010; OECD, 2007). U PISA 2009 i 2012 ukupni obrasci ostaju slični: Hrvatska se zadržava oko ili ispod OECD-ova prosjeka, s relativno najboljim rezultatima u prirodoslovlju (oko 485 – 490 bodova), nešto slabijim u čitanju (oko 475 – 485) i najslabijim u matematici (otprilike 460 – 470 bodova), uz i dalje znatan udio učenika na najnižim razinama pismenosti (Braš Roth i sur., 2013; OECD, 2010, 2014; Sopek, 2011).

Tablica 9.

Rezultati sudjelovanja Hrvatske u PISA-istraživanju te razlika u odnosu na prosjek OECD-a*.

PISA godina	Čitanje	Δ	Matematika	Δ	Prirodne znanosti	Δ
2006	477 (485)	-8	467 (490)	-23	493 (495)	-2
2009	476 (490)	-15	460 (492)	-32	486 (498)	-11
2012	485 (492)	-7	471 (488)	-17	491 (496)	-5
2015	487 (489)	-2	464 (485)	-21	475 (489)	-13
2018	479 (485)	-6	464 (487)	-23	472 (487)	-14
2022	475 (476)	+0	463 (472)	-9	483 (485)	-2

* Prosjeci OECD-a navedeni su u zagradama.

Ciklus 2015. obilježen je blagim padom u prirodoslovnoj pismenosti (na otprilike sredinu 470-ih bodova u odnosu na gotovo 490 bodova u 2012.), uz stagnaciju u čitanju (oko 485–490) i matematici (oko sredine 460-ih), čime je potvrđena pozicija Hrvatske kao sustava koji je u svim domenama blago ispodprosječan u odnosu na prosjek OECD-a (NCVVO, 2016; OECD, 2016). U PISA 2018 hrvatski su učenici ostvarili približno 480 bodova u čitanju, oko 465 u

matematici i oko 470 u prirodoslovlju; u stručnim analizama naglašava se relativno visok udio učenika ispod minimalne razine (razina 2) i mali udio učenika na najvišim razinama postignuća, osobito u matematici (NCVVO, 2019; OECD, 2019). Najnoviji ciklus PISA 2022 pokazuje blagu stabilizaciju rezultata (Tablica 9): Hrvatska ostvaruje oko 475 bodova u čitanju, približno 460–465 u matematici i oko 480 u prirodoslovlju, pri čemu su čitalačka i prirodoslovna pismenost približno na razini OECD-ova prosjeka, dok je matematička pismenost i dalje statistički značajno ispodprosječna (NCVVO, 2023; OECD, 2023).

Za razliku od niza drugih OECD zemalja koje su između 2018. i 2022. doživjele izrazit pad postignuća, hrvatski rezultati u čitanju i matematici ostali su relativno stabilni, a u prirodoslovlju je zabilježen blagi porast. U nacionalnim i međunarodnim izvješćima to se dovodi u vezu s ranijim ulaganjima u digitalnu infrastrukturu i razvoj digitalnih nastavnih materijala, što je djelomično ublažilo negativne učinke pandemije COVID-19 (NCVVO, 2019, 2023; OECD, 2019, 2023).

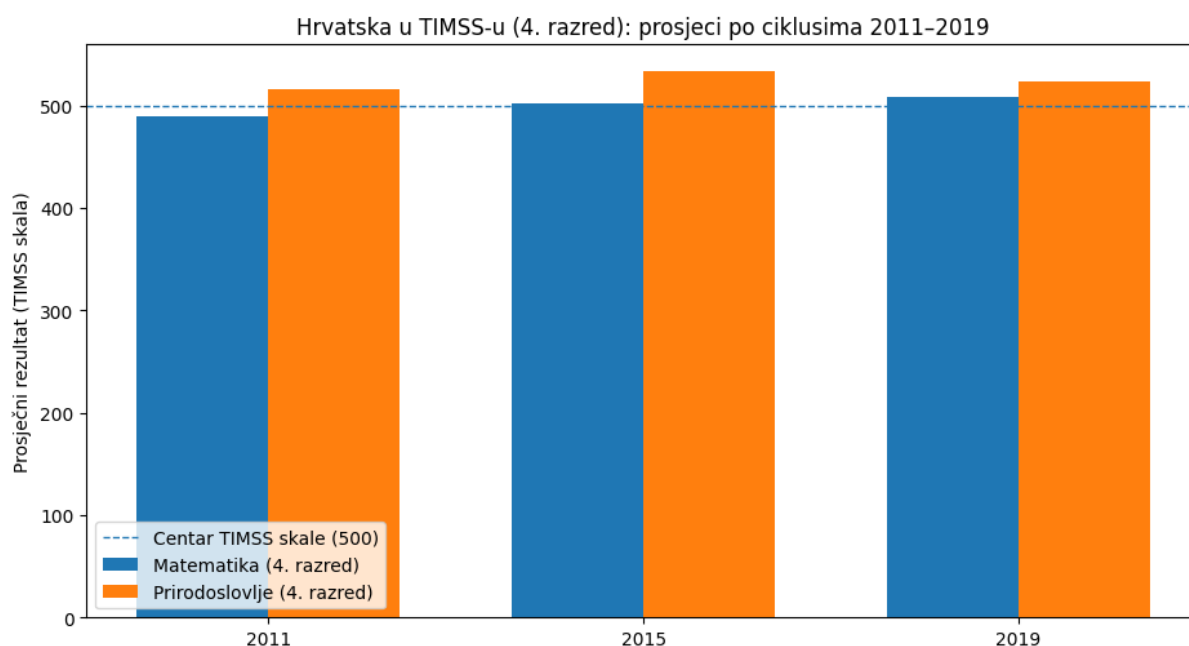
Analitički gledano, longitudinalni niz PISA rezultata upućuje na obrazac „stabilne prosječnosti“: Hrvatska uspijeva održati razinu postignuća blisku OECD-ovu prosjeku u čitanju i prirodoslovlju, ali bez vidljivog iskoraka prema skupini visokoučinkovitih sustava, dok u matematici pretežito ostaje u skupini zemalja sa statistički značajno nižim rezultatima (OECD, 2016, 2019, 2023; Schleicher, 2019). Nacionalne i komparativne analize ističu dva trajna problema: (a) relativno visok udio učenika koji ne dosežu osnovnu razinu pismenosti (razina 2), osobito u matematici, te (b) mali udio učenika na najvišim razinama postignuća, što ukazuje na ograničenu sposobnost sustava da istodobno spriječi obrazovno isključivanje i potiče izvrsnost (NCVVO, 2019, 2023; OECD, 2019, 2023). Uz to se bilježe regionalne razlike i razlike povezane sa socioekonomskim statusom učenika, što dodatno problematizira pravednost obrazovnih ishoda. U analitičkom diskursu prevladava tumačenje da je riječ o sustavu koji pokazuje određenu otpornost u kriznim uvjetima (primjerice tijekom pandemije), ali i sustavu u kojem reforme kurikuluma, nastave i vrednovanja još nisu rezultirale sustavnom promjenom prakse u učionici (NCVVO, 2019, 2023; OECD, 2019, 2023; Schleicher, 2019).

Na razini obrazovne politike PISA nalazi za Hrvatsku dosljedno upućuju na potrebu strateškog ulaganja u razvoj funkcionalne pismenosti, kritičkog mišljenja i rješavanja problema, jačanje matematičke pismenosti kao najslabijeg područja te smanjenje udjela učenika ispod temeljne razine postignuća (OECD, 2019, 2023; NCVVO, 2019, 2023). Naglašava se važnost ulaganja u učiteljske kompetencije, razvoja oblika nastave usmjerenih na učenika te sustavnijeg

korištenja podataka iz međunarodnih i nacionalnih istraživanja pri oblikovanju politika i školske prakse (NCVVO, 2019, 2023; Schleicher, 2019).

U tom se smislu može zaključiti da je sudjelovanje Hrvatske u PISA istraživanjima stvorilo čvrstu empirijsku osnovu za dijagnosticiranje stanja i planiranje promjena, ali da će stvarni pomak u rezultatima zahtijevati dugoročno usklađivanje reformskih nastojanja, razvoja učiteljske profesije i pravednije raspodjele obrazovnih resursa.

3.4.14.. Sudjelovanje Hrvatske u TIMSS istraživanjima

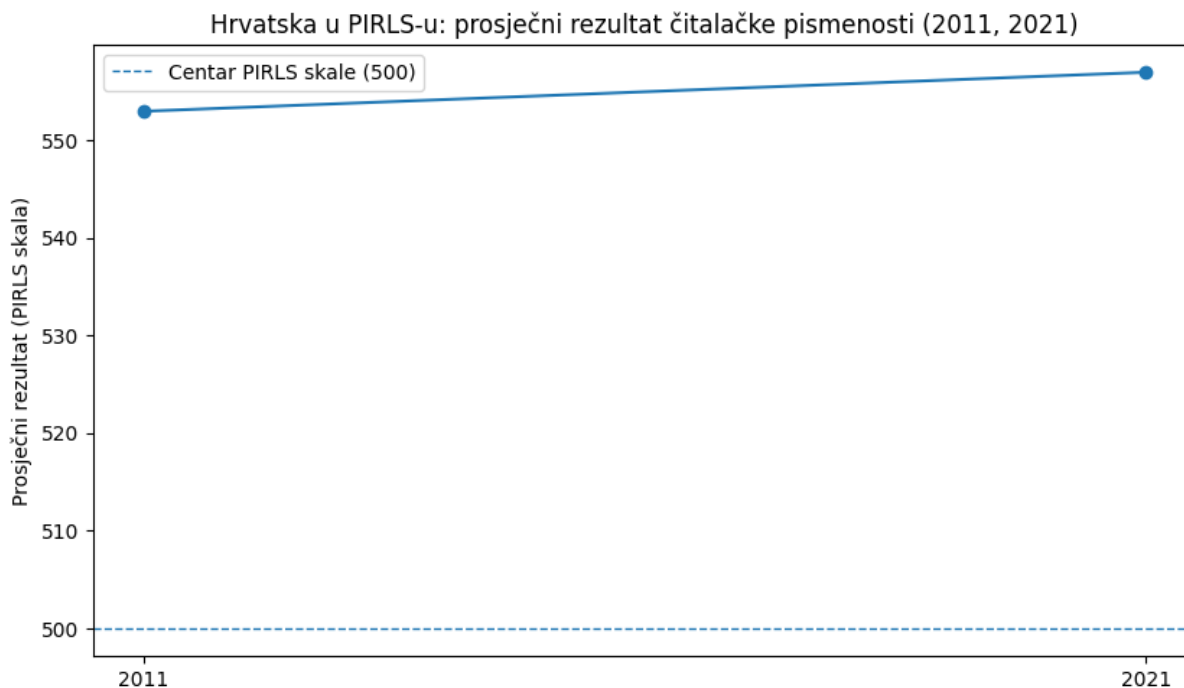


Slika 22. Grafički prikaz sudjelovanja Hrvatske u TIMSS istraživanju

Republika Hrvatska uključila se u TIMSS istraživanje 2011. godine, a u razdoblju do 2019. ima usporediv niz rezultata za 4. razred u ciklusima 2011, 2015 i 2019 (Slika 22). U TIMSS 2011 hrvatski učenici postižu 490 bodova iz matematike i 516 iz prirodnoslovlja, pri čemu je matematika ispod, a prirodoslovlje iznad centra TIMSS skale (500). U TIMSS 2015 bilježi se pomak naviše u obje domene: matematika doseže 502, a prirodoslovlje 533, što potvrđuje konsolidaciju iznadprosječnog prirodoslovnog profila te prelazak matematike iz ispodprosječne u blago iznadprosječnu zonu u odnosu na centar skale. U TIMSS 2019 matematički rezultat dodatno raste na 509, dok prirodoslovlje pada na 524, ali ostaje iznad centra skale. Grafikon jasno prikazuje ovaj obrazac: kontinuirani rast matematike (490 → 502 → 509), te prirodoslovlja u 2015. (516 → 533 → 524). Takav trend je u skladu s interpretacijom da je

Hrvatska u promatranom razdoblju najizraženiji napredak ostvarila u matematici, dok je prirodoslovlje zadržalo stabilno iznadprosječne vrijednosti uz oscilaciju između 2015. i 2019.

3.4.15. Sudjelovanje Hrvatske u PIRLS istraživanjima



Slika 23. Grafički prikaz sudjelovanja Hrvatske u PIRLS istraživanju

Republika Hrvatska uključena je u međunarodno istraživanje PIRLS u ciklusu 2011., a sljedeće nacionalno sudjelovanje zabilježeno je u ciklusu 2021 (Slika 23). PIRLS procjenjuje čitalačku pismenost učenika u četvrtoj godini školovanja u pravilnim petogodišnjim intervalima, pri čemu se rezultati prikazuju na ljestvici čiji je centar postavljen na 500 bodova (NCES, 2011). U PIRLS 2011 hrvatski učenici postižu 553 boda, što je osjetno iznad referentne točke skale, te Hrvatsku pozicionira među uspješnije obrazovne sustave uključenih zemalja u tom ciklusu (NCES, 2011). U PIRLS 2021 hrvatski učenici ostvaruju 557 bodova, čime se prosječno postignuće održava na visokoj razini i blago je više u odnosu na 2011., što na razini deskriptivne usporedbe upućuje na stabilnost ishoda čitalačke pismenosti u razdoblju između dvaju mjerenja (NCVVO, 2023). Sukladno tome, grafički prikaz trend-linije (553 → 557) potvrđuje odsutnost pada prosjeka i trajno odstupanje iznad referentne razine 500.

3.4.16. Zadovoljstvo hrvatskih učenika školom

Republika Hrvatska sudjeluje u međunarodnom istraživanju *Istraživanje zdravstvenih ponašanja školske* (HBSC) djece od početka 2000-ih, što omogućuje praćenje dugoročnih trendova u zadovoljstvu učenika školom i njihovoj emocionalnoj dobrobiti (WHO Regional Office for Europe, 2016). Rezultati HBSC istraživanja pokazuju da zadovoljstvo učenika školom u Hrvatskoj odražava umjerenu razinu općeg zadovoljstva, uz jasan obrazac pada kako učenici prelaze iz srednjeg djetinjstva u adolescenciju. Primjerice, u ciklusu HBSC 2013/2014 oko 80 % učenika u dobi od 11 godina izjavilo je da im se škola sviđa, dok se taj udio smanjio na približno 65 % kod 13-godišnjaka i ispod 55 % kod 15-godišnjaka (WHO Regional Office for Europe, 2016). Slični obrasci potvrđeni su i u najnovijem ciklusu HBSC 2017/2018, u kojem su hrvatski učenici izvijestili o zadovoljstvu školom koje je blisko europskom prosjeku, ali uz izražene dobne i spolne razlike (Inchley i sur., 2020). Djevojčice, osobito u dobi od 13 i 15 godina, u prosjeku češće iskazuju niže zadovoljstvo školom od dječaka, što se povezuje s višim razinama školskog stresa, većim akademskim očekivanjima i češćim emocionalnim poteškoćama (Inchley i sur., 2020).

Uz dob i spol, ključnu ulogu imaju i odnosi unutar škole. HBSC nalazi dosljedno pokazuju da percepcija pravednosti i podrške od strane nastavnika, kao i kvaliteta vršnjačkih odnosa, snažno korelira s općim zadovoljstvom školom: učenici koji izvještavaju o pozitivnim odnosima s nastavnicima i osjećaju pripadnosti školskoj zajednici znatno češće navode da vole ići u školu (Inchley i sur., 2020; WHO Regional Office for Europe, 2016). Međutim, dio učenika istodobno prijavljuje povišenu razinu školskog stresa, osobito u starijim razredima, što upućuje na potrebu sustavnog jačanja socioemocionalne dimenzije školskog okruženja. Preporuke HBSC izvješća naglašavaju važnost razvoja školskih politika i preventivnih programa usmjerenih na dobrobit, poticanja socijalno-emocionalnih kompetencija te jačanja suradnje između škole i roditelja, kako bi se dugoročno povećalo zadovoljstvo učenika školom (Inchley i sur., 2020; WHO Regional Office for Europe, 2016).

Nalazi međunarodnog istraživanja TALIS 2018 nadopunjuju ovu sliku iz perspektive učitelja i ravnatelja. Prema TALIS-u, više od 85 % nastavnika u hrvatskim osnovnim školama smatra da njihova škola pruža sigurno i podržavajuće okruženje za učenike, uz relativno nizak stupanj ozbiljnijih disciplinarnih problema (OECD, 2020). Takva percepcija povezana je s izvješćima učenika o osjećaju sigurnosti i prihvaćenosti u školi, ali istodobno ne jamči visoku razinu motivacije i angažiranosti za učenje. Rezultati TALIS-a i nacionalnih analiza upućuju

na to da je osjećaj pripadnosti školi kod hrvatskih učenika blago ispod prosjeka zemalja OECD-a, a dio učenika izvještava o povišenim razinama stresa i zabrinutosti vezane uz školske obveze (OECD, 2020). Škole koje u većoj mjeri prakticiraju suradničke oblike učenja, integriraju socioemocionalno učenje u svakodnevnu praksu te pružaju individualiziranu podršku učenicima imaju bolje pokazatelje zadovoljstva školom, što sugerira da kvaliteta školskog ozračja i pedagoških praksi može ublažiti negativne učinke akademskog pritiska i doprinijeti većem subjektivnom blagostanju učenika.

3.4.17. Sudjelovanje Slovenije u PISA istraživanju

Slovenija sudjeluje u međunarodnom istraživanju PISA od njegova prvog ciklusa 2000. godine (Tablica 10). U svim dosadašnjim ciklusima 2000., 2003., 2006., 2009., 2012., 2015., 2018. i 2022. slovenski su učenici postizali stabilno dobre rezultate koji zemlju pozicioniraju među uspješnije obrazovne sustave u srednjoj Europi i iznad prosjeka OECD-a, osobito u prirodoslovnoj i matematičkoj pismenosti (OECD, 2001, 2004, 2007, 2010, 2014, 2016, 2019, 2023).

Tablica 10.

Rezultati sudjelovanja Slovenije u PISA-istraživanju te razlika u odnosu na prosjek OECD-a*.

PISA godina	Čitanje	Δ	Matematika	Δ	Prirodne znanosti	Δ
2006	494 (485)	+9	504 (490)	+14	519 (495)	+24
2009	483 (490)	-7	501 (492)	+10	512 (498)	+14
2012	481 (492)	-11	501 (488)	+13	514 (496)	+18
2015	505 (489)	+17	510 (485)	+25	513 (489)	+24
2018	495 (485)	+10	509 (487)	+22	507 (487)	+20
2022	469 (476)	-7	485 (472)	+12	500 (485)	+15

* Prosjeci OECD-a navedeni su u zagradama.

U prvom ciklusu PISA 2000 slovenski su učenici ostvarili rezultate približne prosjeku OECD-a u čitanju i matematici, uz nešto bolje postignuće u prirodoslovlju, čime je već tada naznačen potencijal sustava u STEM područjima (OECD, 2001). U PISA 2003 bilježi se zamjetno poboljšanje u matematici (oko 500 bodova), pri čemu se Slovenija smješta iznad OECD-ova prosjeka, dok rezultati u čitanju i prirodoslovlju ostaju stabilni (OECD, 2004).

U ciklusu 2006. slovenski učenici postižu vrlo visok rezultat u prirodoslovlju (oko 520 bodova), uz i dalje iznadprosječne rezultate u matematici i blago ispodprosječne u čitanju (Tablica 10), čime se potvrđuje profil sustava s relativno snažnim prirodoslovnim i matematičkim kompetencijama (OECD, 2007).

Sličan se obrazac potvrđuje i u kasnijim ciklusima. U PISA 2009 Slovenija ostvaruje iznadprosječne rezultate u matematici i prirodoslovlju, dok čitalačka pismenost ostaje nešto slabije razvijena, ali i dalje u rasponu oko prosjeka OECD-a (OECD, 2010). U ciklusu 2012 prosjek rezultata iznosi približno 500 bodova u matematici, nešto više od 510 bodova u prirodoslovlju i oko 480 bodova u čitanju, što ukazuje na stabilnost u STEM području, uz zaostajanje čitateljske pismenosti (OECD, 2014). PISA 2015 donosi opće poboljšanje: slovenski učenici ostvaruju oko 510 bodova u matematici, 513 bodova u prirodoslovlju i oko 505 bodova u čitanju, čime se Slovenija pozicionira iznad OECD-ova prosjeka u sve tri domene (OECD, 2016).

U PISA-i 2018. zabilježena su ista postignuća u prirodoslovlju (510 bodova), nešto bolji rezultati u matematici (510 bodova) te nešto lošiji rezultati u čitalačkoj pismenosti (495 bodova), čime se potvrđuje profil sustava u kojem su matematičke i prirodoslovne kompetencije snažnije od čitalačkih (OECD, 2019). Najnoviji ciklus PISA 2022 pokazuje pad rezultata u odnosu na prethodne cikluse, što je u skladu s globalnim trendom pogoršanja postignuća nakon pandemije COVID-19. Slovenski učenici ostvaruju oko 490 bodova u matematici, blizu 500 bodova u prirodoslovlju i oko 470 bodova u čitanju, pri čemu je pad osobito izražen u matematici i čitanju (OECD, 2023). Nacionalne analize taj pad povezuju s dugotrajnim prekidima nastave uživo, povećanim psihosocijalnim opterećenjem učenika te izazovima u prilagodbi nastave digitalnom okruženju (Štraus i sur., 2023).

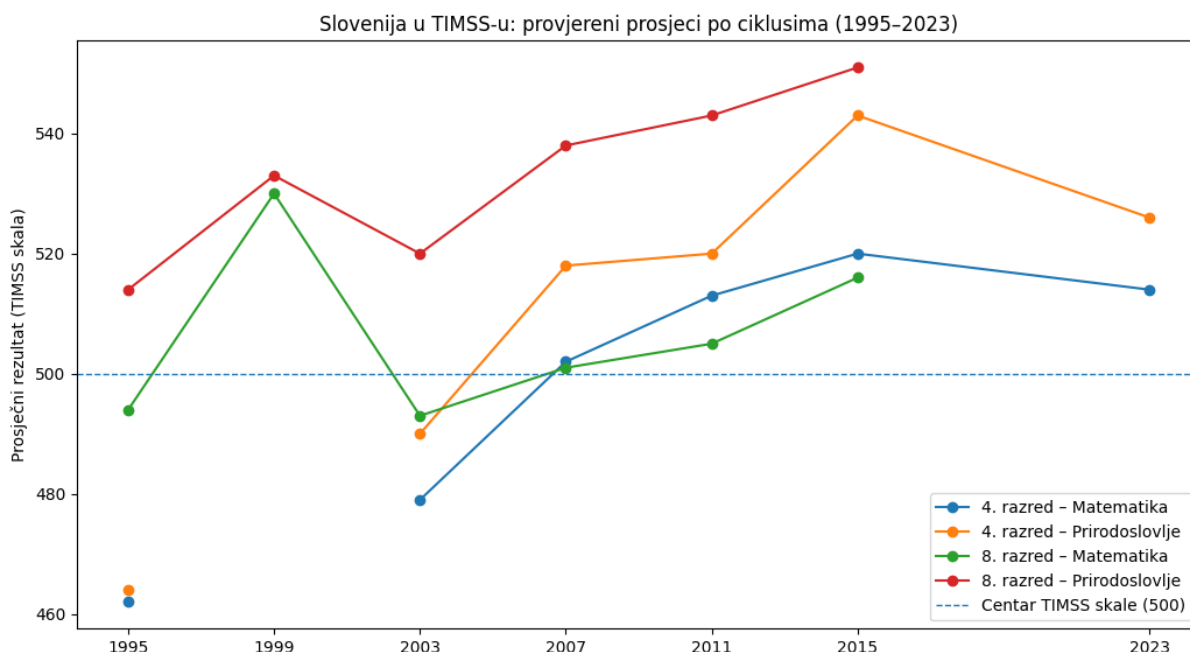
Opća analiza PISA rezultata pokazuje da slovenski obrazovni sustav karakterizira relativno visoka razina jednakosti obrazovnih ishoda i umjerene razlike povezane sa socioekonomskim statusom učenika. Slovenija se ističe relativno malim udjelom učenika na najnižim razinama postignuća te značajnim udjelom učenika koji dosežu više razine kompetencija, osobito u prirodoslovlju i matematici (OECD, 2019, 2023). Istodobno, čitalačka pismenost ostaje slabija karika sustava, što slovenska i međunarodna istraživanja povezuju s promjenama čitateljskih navika, sve većom digitalizacijom i manjim interesom adolescenata za tradicionalne oblike čitanja (Štraus i sur., 2020). U tom se kontekstu u literaturi naglašava potreba za jačanjem

nastave čitanja kroz sve predmete, razvojem strategija kritičkog i višerazinskog razumijevanja teksta te boljom integracijom digitalne pismenosti u kurikulum.

Unatoč padu u PISA 2022, slovenski obrazovni sustav i dalje zadržava stabilnu poziciju iznad prosjeka OECD-a u matematici i prirodoslovlju. Sustavna podrška profesionalnom razvoju učitelja, jasno strukturirani nacionalni standardi te relativno ujednačena raspodjela obrazovnih resursa pridonose otpornosti sustava i održavanju visokih postignuća (OECD, 2019, 2023). Ključni izazov za naredno razdoblje jest istodobno očuvati kvalitetu u području STEM-a i provesti ciljana poboljšanja u području čitalačke pismenosti, osobito s obzirom na nove generacijske i digitalne obrasce učenja. Slovenija se stoga i dalje može promatrati kao primjer sustava u kojem kombinacija sveobuhvatne osnovne škole, snažne nastavničke profesije i jasno definiranih kurikularnih ciljeva omogućuje relativno stabilne i međunarodno konkurentne ishode, uz otvorena pitanja prilagodbe novim obrazovnim i društvenim izazovima.

3.4.18. Sudjelovanje Slovenije u TIMSS istraživanjima

Slovenija je sudjelovala u TIMSS ciklusima 1995 (4. i 8. razred), 1999 (samo 8. razred), 2003 (4. i 8. razred), 2007 (4. i 8. razred), 2011 (4. i 8. razred), 2015 (4. i 8. razred) te 2023 (4. razred).



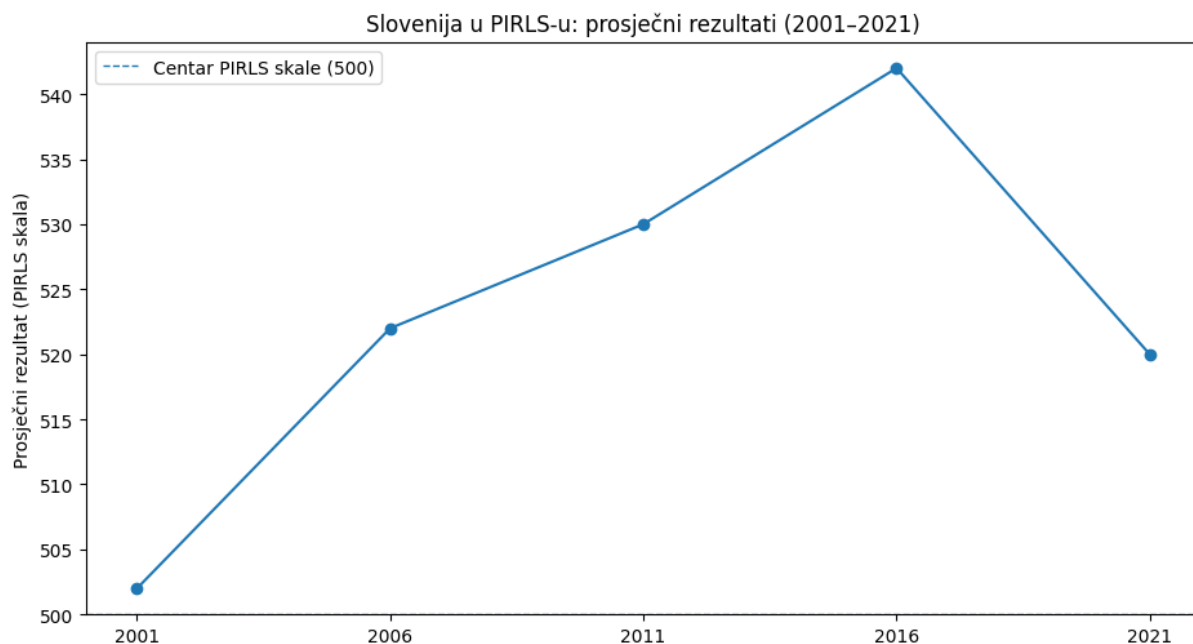
Slika 24. Grafički prikaz sudjelovanja Slovenije u TIMSS istraživanju

Prema Slici 24 Slovenija u TIMSS-u istraživanju pokazuje pretežito iznadprosječne ishode, uz varijacije po ciklusima i domenama. U početnom ciklusu TIMSS 1995 slovenski učenici ostvaruju 462 boda iz matematike i 464 iz prirodnoslovlja u 4. razredu, te 494 boda iz matematike i 514 iz prirodnoslovlja u 8. razredu, pri čemu se već tada uočava jači prirodoslovni profil na nižoj sekundarnoj razini. U TIMSS 1999 koji se odnosio na 8. razred, Slovenija postiže 530 bodova iz matematike i 533 iz prirodnoslovlja, što predstavlja osjetan iskorak u odnosu na 1995, osobito u matematici. U ciklusu TIMSS 2003 slovenski rezultati u 4. razredu iznose 479 (matematika) i 490 (prirodnoslovlje), dok u 8. razredu iznose 493 (matematika) i 520 (prirodnoslovlje), što upućuje na privremeno nižu razinu postignuća u primarnom segmentu u odnosu na referentni centar skale, uz stabilniji prirodoslovni rezultat u 8. razredu. Nakon toga slijedi konsolidacija: u TIMSS 2007 Slovenija je iznad centra skale u 4. razredu (502 matematika; 518 prirodnoslovlje) i stabilna u 8. razredu (501 matematika; 538 prirodnoslovlje). U TIMSS 2011 dodatno se učvršćuje uzlazna putanja na razini 4. razreda (513 matematika; 520 prirodnoslovlje) te stabilan rezultat u 8. razredu (505 matematika; 543 prirodnoslovlje). U TIMSS 2015 Slovenija doseže najviše vrijednosti u promatranom razdoblju: u 4. razredu 520 (matematika) i 543 (prirodnoslovlje), a u 8. razredu 516 (matematika) i 551 (prirodnoslovlje), pri čemu prirodoslovlje ostaje sustavno snažnije od matematike, osobito u 8. razredu. Najnoviji ciklus TIMSS 2023 za 4. razred pokazuje 514 bodova iz matematike i 526 iz prirodnoslovlja, što sugerira stabilno iznadprosječno postignuće uz blago niži matematički rezultat u odnosu na 2015 i relativno viši prirodoslovni rezultat u odnosu na centar skale.

3.4.19. Sudjelovanje Slovenije u PIRLS istraživanjima

Slovenija sudjeluje u međunarodnom istraživanju PIRLS od njegova prvog ciklusa 2001. godine. Prema Slici 25 u PIRLS 2001 slovenski učenici ostvaruju 502 boda, što ih pozicionira oko referentne točke skale (500). U PIRLS 2006 bilježi se porast na 522, a u PIRLS 2011 daljnji rast na 530, što upućuje na postupno jačanje čitalačkih ishoda u ranoj fazi obveznog obrazovanja. Trend kulminira u PIRLS 2016, kada Slovenija postiže 542 boda, čime se svrstava u viši raspon europskih rezultata u tom ciklusu. Međutim, u PIRLS 2021 prosjek pada na 520, što predstavlja vidljiv odmak u odnosu na 2016, iako rezultat i dalje ostaje iznad centra skale, te unutar raspona iznadprosječnih postignuća. Grafikon jasno prikazuje postupni uzlazni trend od 2001 do 2016, a potom pad u 2021, pri čemu je metodološki relevantno istaknuti da je PIRLS 2021 proveden u razdoblju obilježenom pandemijskim poremećajima i promjenama u uvjetima školovanja u mnogim sustavima, što u izvješću eksplicitno kontekstualizira interpretaciju

trendova. U tom smislu, slovenski rezultati podupiru zaključak o dugoročno snažnoj ranoj pismenosti uz recentnu oscilaciju koja zahtijeva dodatnu analizu (npr. kroz PIRLS kontekstualne pokazatelje i nacionalne analize), osobito u domenama viših procesa razumijevanja teksta i čitanja u digitalnim okruženjima.



Slika 25. Sudjelovanje Slovenije u PIRLS istraživanju

3.4.20. Zadovoljstvo slovenskih učenika školom

Slovenija sudjeluje u međunarodnom istraživanju *Istraživanje zdravstvenih ponašanja školske djece* (HBSC) od početka 2000-ih, što omogućuje praćenje dugoročnih trendova u doživljaju škole i dobrobiti učenika. Rezultati HBSC ciklusa pokazuju da slovenski učenici tijekom posljednjih dvaju desetljeća izvješćuju o umjerenom do visokoj razini zadovoljstva školom u mlađim razredima, uz jasan trend opadanja zadovoljstva s porastom dobi. Primjerice, podaci iz ciklusa oko 2013./2014. pokazuju da približno četiri petine učenika u dobi od 11 godina navodi da im se škola sviđa, dok se taj udio smanjuje na oko dvije trećine kod 13-godišnjaka i otprilike polovicu među 15-godišnjacima (Inchley i sur., 2016). Sličan obrazac potvrđen je i u kasnijem ciklusu 2017./2018., gdje stariji učenici iskazuju nižu razinu zadovoljstva školom te višu razinu školskog stresa u usporedbi s mlađima (Inchley i sur., 2020).

Spolne razlike pritom su ustrajne: dječaci općenito iskazuju nešto veće zadovoljstvo školom od djevojčica, osobito u starijim dobnim skupinama, što se povezuje s višim razinama percipiranog pritiska, emocionalnog opterećenja i očekivanja uspjeha kod adolescentica

(Inchley i sur., 2020). I međunarodni i nacionalni HBSC podaci upućuju na to da je osjećaj pripadnosti školi, odnosno percepcija da su učenici prihvaćeni i podržani, jedan od ključnih prediktora zadovoljstva školom. Učenici koji izvještavaju o dobrim odnosima s nastavnicima i vršnjacima, te o pravednom i podržavajućem školskom okruženju, znatno češće iskazuju pozitivan stav prema školi i učenju (Jeriček Klanšček i sur., 2015). Istodobno, sve veći udio učenika, osobito u dobi od 15 godina, navodi da često doživljava pritisak zbog školskih obveza, što se odražava u porastu školskog stresa kao važnog čimbenika nezadovoljstva (Jeriček Klanšček i sur., 2019).

Sveukupno, sudjelovanje Slovenije u HBSC istraživanjima pruža vrijedan uvid u dinamiku školskog zadovoljstva i psihosocijalnog funkcioniranja djece i adolescenata. Nalazi sugeriraju da, uz održavanje visokih akademskih očekivanja, postoji potreba za sustavnim jačanjem školskog ozračja, promicanjem mentalnog zdravlja i razvojem socio-emocionalnih kompetencija, osobito u završnim razredima osnovne i u srednjoj školi. Preporučene mjere uključuju razvoj preventivnih i intervencijskih programa usmjerenih na upravljanje školskim stresom, poboljšanje odnosa učenik–nastavnik te poticanje suradničke školske kulture (Vinko, Jeriček Klanšček, 2024.).

Najnovije sudjelovanje Slovenije u TALIS-u 2024 (nižesekundarna razina) nadopunjuje HBSC nalaze iz perspektive učitelja i ravnatelja: većina učitelja izvještava o povoljnoj kvaliteti odnosa u školi (npr. 95% se slaže da se učenici i učitelji uobičajeno dobro slažu), no istodobno su vidljivi indikatori profesionalnog pritiska i opterećenja (63% učitelja navodi administrativno opterećenje kao izražen izvor stresa, a 51% stres povezuje s rješavanjem zahtjeva/primjedbi roditelja). Uz to, samo 7% nastavnika smatra da su učitelji cijenjeni u društvu, što može ograničavati atraktivnost profesije i dugoročnu održivost školskih kapaciteta za jačanje pozitivne školske klime (OECD, 2025).

3.4.21. Sudjelovanje Srbije u PISA istraživanju

Republika Srbija sudjeluje u međunarodnom istraživanju PISA od 2003. godine (Tablica 11). Dosadašnji nalazi upućuju na to da su postignuća učenika u Srbiji dugoročno ispod prosjeka OECD zemalja. Primjerice, u PISA 2009 učenici su ostvarili prosječno 442 boda u čitanju i matematici te 443 boda u prirodoslovlju, što je potaknulo raspravu o potrebi snažnijeg usmjerenja nastave na primjenu znanja i rješavanje problemskih zadataka (Baucal i Pavlović Babić, 2010; OECD, 2010).

U PISA 2018 ne uočavaju se pomaci u pojedinim domenama (čitanje 439; matematika 448; prirodoslovlje 440). Analize na razini pojedinačnih zadataka pritom pokazuju da učenicima osobito teško padaju složeniji zadaci koji zahtijevaju dublje razumijevanje, zaključivanje i argumentiranje. To dodatno naglašava važnost kurikularne usklađenosti i kontinuirane didaktičko-metodičke podrške nastavnicima (OECD, 2019; Radišić i Baucal, 2018). U najnovijem ciklusu PISA 2022 prosječna postignuća u Srbiji iznose 440 bodova iz matematike, 440 iz čitanja i 447 iz prirodoslovlja, što predstavlja neznatno poboljšanje s obzirom da su prosječni rezultati OECD-a bili također lošiji nakon pandemijskog razdoblja (OECD, 2023).

Tablica 11.

Rezultati sudjelovanja Republike Srbije u PISA-istraživanju, te razlika u odnosu na prosjek OECD-a*.

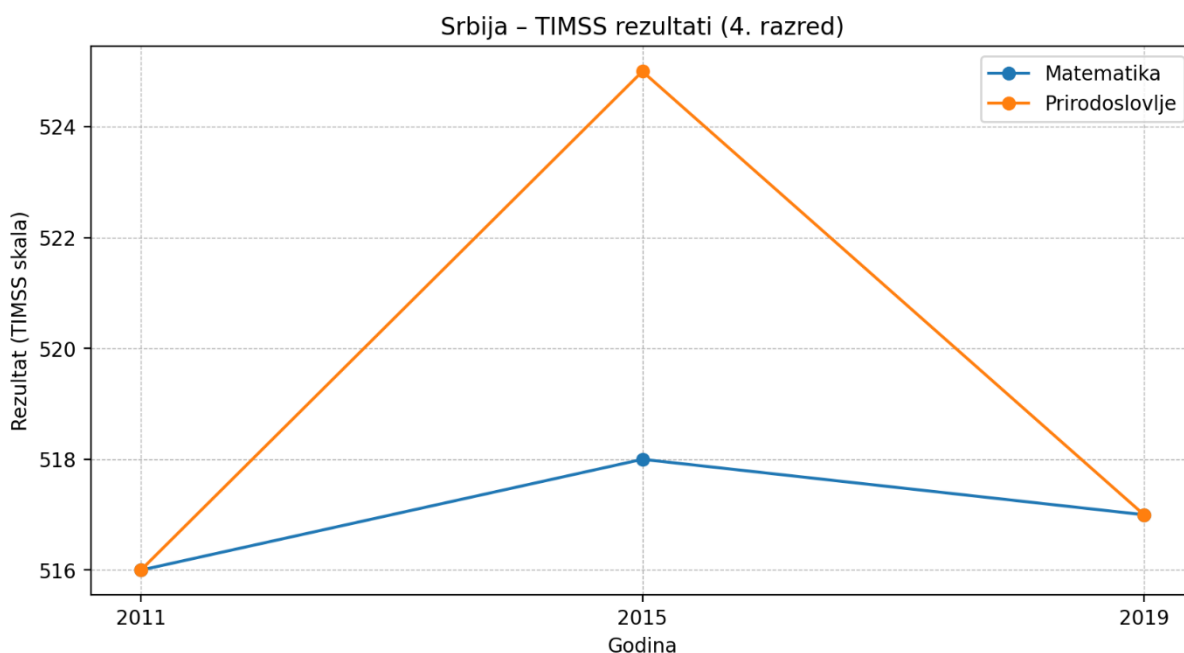
PISA godina	Čitanje	Δ	Matematika	Δ	Prirodne znanosti	Δ
2003	412 (494)	−82	437 (500)	−63	436 (500)	−64
2006	401 (485)	−84	435 (490)	−55	436 (495)	−59
2009	442 (490)	−48	442 (492)	−50	443 (498)	−55
2012	446 (492)	−46	449 (488)	−39	445 (496)	−51
2015	—	—	—	—	—	—
2018	439 (485)	−46	448 (487)	−39	440 (487)	−47
2022	440 (476)	−36	440 (472)	−32	447 (485)	−38

* Prosjeci OECD-a navedeni su u zagradama.

Pitanje obrazovne pravednosti ostaje trajno istaknuto. Socioekonomski status u Srbiji je statistički značajan prediktor uspjeha, te objašnjava oko 13% varijance postignuća iz matematike u PISA 2022 (Tablica 11), što obrazovne nejednakosti čini jednim od ključnih razvojnih izazova (OECD, 2023). U tom se okviru kao važni prioriteti izdvajaju jačanje profesionalnog razvoja nastavnika, unaprjeđenje uvjeta učenja i podučavanja te sustavnije smanjivanje razlika među učenicima. Istodobno, dodatni izazovi odnose se na razvoj digitalnih i metakognitivnih vještina koje postaju sve važnije za obrazovanje u 21. stoljeću. Sudjelovanje u PISA istraživanjima stoga može imati važnu ulogu u oblikovanju politika utemeljenih na podacima, pod uvjetom da se rezultati koriste za dugoročnu podršku školama i nastavnicima te za razvoj uključivog i kvalitetnog obrazovanja.

3.4.22. Sudjelovanje Srbije u TIMSS istraživanjima

Srbija u istraživanju TIMSS sudjeluje diskontinuirano, pri čemu je u dostupnim ciklusima obuhvatila različite razine obrazovanja (Slika 26). Na razini 8. razreda Srbija je sudjelovala u TIMSS 2003, ostvarivši prosjek od 477 bodova iz matematike i 468 bodova iz prirodoslovlja, što je ispod međunarodnog središta ljestvice (500), ali upućuje na relativno blizak doseg međunarodnom prosjeku u tom razdoblju (Mullis, Martin, Gonzalez i Chrostowski, 2004).

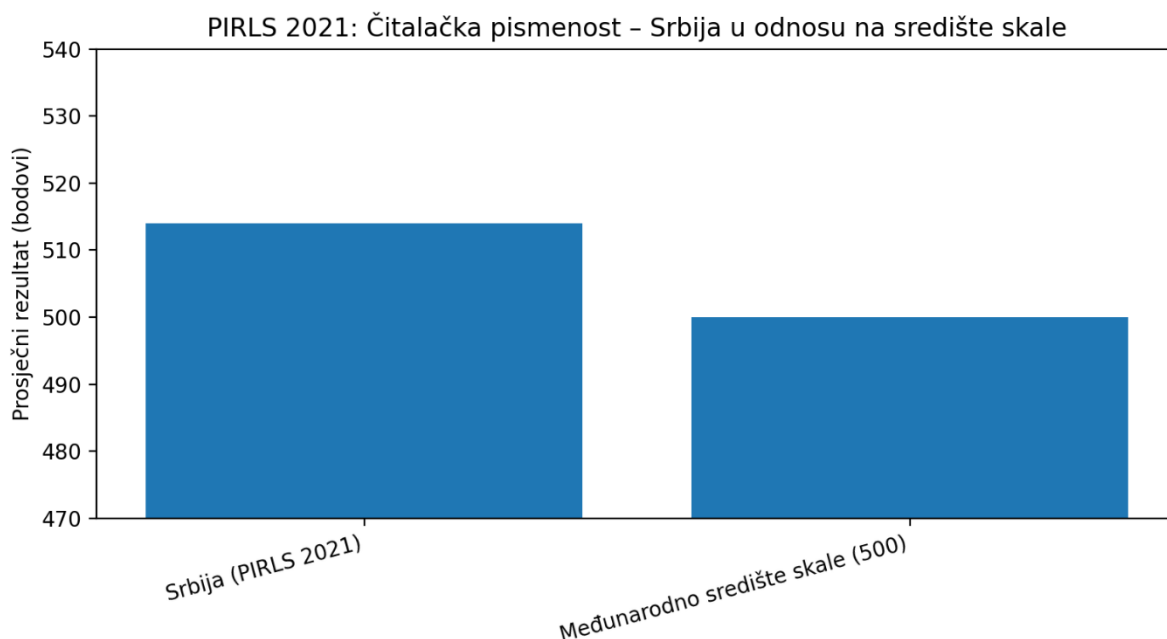


Slika 26. Sudjelovanje Srbije u TIMSS istraživanju

Na razini 4. razreda Srbija je sudjelovala u TIMSS 2011, 2015 i 2019 (Slika 26), pri čemu se uočava pomak iznad međunarodnog prosjeka u oba područja. U TIMSS-u 2011 prosjeci iznose 516 u matematici i 516 u prirodoslovlju, dok se u TIMSS-u 2015 bilježi daljnje zadržavanje iznadprosječne razine (518 matematika; 525 prirodoslovlje). U TIMSS-u 2019 rezultati ostaju stabilni i iznad međunarodnog prosjeka, uz približno 508 bodova iz matematike i 517 bodova iz prirodoslovlja (Mullis i sur., 2020). Ovakav obrazac sugerira da Srbija u nižim razredima postiže solidna temeljna postignuća u STEM području, ali da se interpretacija učinkovitosti sustava treba dopuniti analizom prijelaza prema višim razinama obrazovanja, osobito jer se podaci za 8. razred ne ponavljaju u kasnijim ciklusima, što ograničava procjenu longitudinalne stabilnosti u višim razredima.

3.4.23.. Sudjelovanje Srbije u PIRLS istraživanjima

Republika Srbija prvi je put sudjelovala u međunarodnom istraživanju PIRLS u ciklusu 2021. (Slika 27), čime je dobiven prvi usporediv međunarodni pokazatelj čitalačke pismenosti učenika četvrtog razreda osnovne škole u Srbiji (Mullis i sur., 2023). U PIRLS 2021 učenici iz Srbije ostvarili su prosječno 514 bodova (Slika 27), što je iznad međunarodnog središta skale (500 bodova), ali niže od rezultata najuspješnijih sustava u tom ciklusu (Mullis i sur., 2023). Nacionalni izvještaj o PIRLS 2021 dodatno pokazuje da se varijacije u postignuću povezuju s obilježjima obiteljskog i školskog konteksta, pri čemu su u prosjeku viša postignuća zabilježena kod učenika iz povoljnijeg socioekonomskog okruženja te u urbanijim sredinama, što upućuje na prisutnost obrazovnih nejednakosti u ranoj fazi školovanja (Randelović i sur., 2023). U analitičkom smislu, dobiveni rezultati mogu se koristiti kao polazište za razvoj politika utemeljenih na podacima, osobito u području jačanja viših čitalačkih procesa (interpretacija i vrednovanje teksta) te ciljane podrške školama i učenicima u nepovoljnijim uvjetima učenja (Randelović i sur., 2023).



Slika 27. Sudjelovanje Srbije u PIRLS istraživanju

3.4.24. Zadovoljstvo srpskih učenika školom

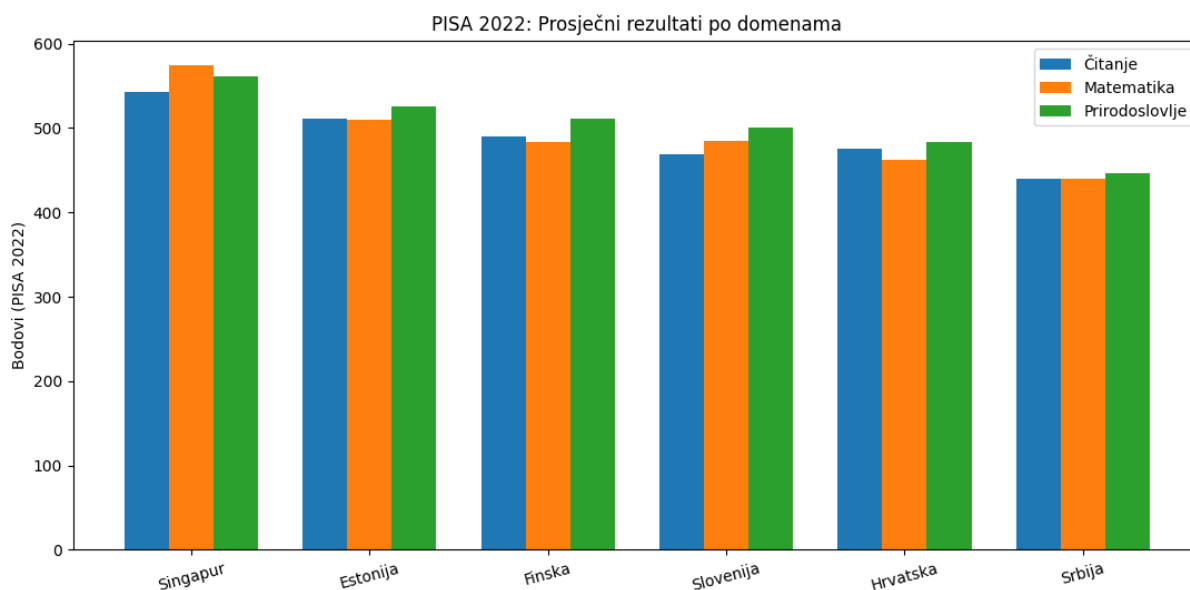
Srbija je u HBSC mreži od 2018., a nacionalno reprezentativna anketiranja provedena su u ciklusima 2017./2018. i 2021./2022. (HBSC, 2025). U prvom provedenom ciklusu

(2017./2018.) gotovo svaki drugi učenik u Srbiji imao je pozitivan stav prema školi (48,4%), dok je 17,4% učenika navelo da im škola predstavlja „veliko opterećenje”; istodobno se bilježi pad percepcije individualne brige nastavnika s porastom dobi, osobito kod djevojčica (WHO, 2025.). Najnoviji nacionalni izvještaj za ciklus 2021./2022. potvrđuje institucionalizaciju HBSC-a kao periodičnog izvora podataka za planiranje intervencija i politika u području zdravlja i dobrobiti djece i mladih, pri čemu je istraživanje u Srbiji provedeno u 101 osnovnoj i srednjoj školi uz podršku resornih ministarstava (Gudelj Rakić i sur., 2023).

Uz HBSC, dodatne uvide u školsko okruženje (iz perspektive učitelja i ravnatelja) pruža i TALIS 2024, u kojem se bilježi izrazito pozitivna procjena odnosa u školi: 93% učitelja slaže se da se učenici i učitelji „obično dobro slažu”, a samo 8% učitelja navodi da gubi „puno vremena” zbog prekida nastave (OECD, 2025). Istodobno, TALIS 2024 upozorava na izvore profesionalnog opterećenja koji mogu posredno utjecati na kvalitetu podrške učenicima: kao najčešće izvore stresa učitelji navode održavanje discipline u razredu (65%), odgovornost za učenička postignuća (65%), te prekomjerno administrativno opterećenje (64%) (OECD, 2025).

3.4.25. Usporedba zemalja prema rezultatima međunarodnih istraživanja

Na temelju rezultata međunarodnih istraživanja PISA, TIMSS i PIRLS moguće je uočiti jasno diferencirane razine obrazovnih postignuća promatranih sustava, pri čemu se izdvajaju tri obrasca: (a) sustavi trajno vrlo visokih postignuća (Singapur, Estonija), (b) sustavi visokih, ali u novijem razdoblju silaznih trendova (Finska) te (c) sustavi srednjih ili nižih postignuća, uz izraženiju varijabilnost i naglašene izazove pravednosti (Slovenija, Hrvatska, Srbija).



Slika 28. Grafički prikaz prosječnih rezultata odabranih zemalja

U najnovijem ciklusu PISA 2022 (Slika 28) Singapur potvrđuje globalno vodeću poziciju (čitanje 543; matematika 575; prirodoslovlje 561), uz vrlo velik udio učenika na najvišim razinama postignuća. Estonija zadržava izrazito visoka postignuća i najbolji europski „PISA profil“ (čitanje 511; matematika 510; prirodoslovlje 526), uz stabilno iznadprosječne rezultate u odnosu na OECD-ov prosjek. Finska, iako i dalje blizu ili iznad OECD-ova prosjeka, pokazuje nastavak silaznog trenda (čitanje 490; matematika 484; prirodoslovlje 511), što se u literaturi interpretira kao strukturno i društveno uvjetovan pomak, a ne kratkoročna oscilacija. Slovenija u PISA 2022 bilježi relativno snažan rezultat u prirodoslovlju (500) i i dalje iznadprosječan rezultat u matematici (485), dok je čitanje ispod OECD-ova prosjeka (469), što upućuje na neuravnoteženost između domena. Hrvatska zadržava obrazac „stabilne prosječnosti“: čitanje je oko OECD-ova prosjeka (475), prirodoslovlje blago ispod (483), dok matematika ostaje najslabija domena (463). Srbija u svim domenama ostaje osjetno ispod prosjeka OECD-a (PISA 2022: matematika 440; čitanje 440; prirodoslovlje 447), uz trajno naglašenu povezanost postignuća sa socioekonomskim statusom učenika.

U TIMSS-u je kontrast između sustava posebno izražen. Singapur je u samom svjetskom vrhu te u TIMSS 2019 postiže iznimno visoke rezultate (4. razred: oko 625 u matematici i oko 595 u prirodoslovlju; 8. razred: oko 616 u matematici i 608 u prirodoslovlju), uz velik udio učenika na najvišim razinama postignuća. Slovenija pokazuje stabilno visoku učinkovitost u

STEM području (TIMSS 2019: 4. razred – 514 matematika i 520 prirodoslovlje; 8. razred – oko 516 matematika i 535 prirodoslovlje), što je u skladu s njezinim relativno snažnim rezultatima u PISA matematici i prirodoslovlju.

Hrvatska u TIMSS-u postiže rezultate iznad međunarodnog prosjeka te u 2019. bilježi 509 u matematici i 524 u prirodoslovlju (4. razred), uz blagi trend poboljšanja, ali i potrebu smanjenja razlika među školama i regijama. Srbija je u TIMSS 2019 također iznad međunarodnog prosjeka (508 matematika; 517 prirodoslovlje u 4. razredu), no analize upućuju da su složeniji zadaci zaključivanja i rješavanja problema i dalje relativno zahtjevni te da su razlike u postignućima povezane s kontekstom škole. Estonija je u TIMSS-u sudjelovala ranije (npr. 2003), a kasnije je evaluacijsku strategiju snažnije usmjerila prema PISA-i kao mjerenju funkcionalne pismenosti.

U PIRLS 2021 ponovno se izdvajaju Singapur (oko 587) i Estonija (561) kao sustavi vrhunskih ranih čitalačkih ishoda. Hrvatska je u PIRLS-u iznad međunarodnog prosjeka, ali uz vidljiv pad u 2021. (oko 532), što se dijelom tumači posljedicama pandemijskih poremećaja te većim izazovima u višim čitalačkim procesima (analiza, evaluacija, refleksija). Slovenija zadržava iznadprosječna postignuća (PIRLS 2021: 524), također uz blagi pad u odnosu na prethodni ciklus, dok se snage sustava povezuju sa strateškim pristupom ranoj pismenosti i relativno visokom jednakošću u ranim razredima. Srbija u PIRLS-u pokazuje napredak u odnosu na ranije cikluse, ali u 2021. bilježi 514 bodova (iznad međunarodnog prosjeka), uz izražene razlike prema socioekonomskim i teritorijalnim obilježjima.

Komparativno promatrano, rezultati (Slika 28) ukazuju na diferencirane obrasce postignuća koji se očituju već u ranoj čitalačkoj pismenosti (PIRLS), zatim u temeljnoj matematičko-prirodoslovnoj osnovi u nižim razredima (TIMSS), te naposljetku u funkcionalnim pismenostima petnaestogodišnjaka (PISA) kao pokazatelju sposobnosti primjene znanja i složenijeg zaključivanja (Mullis i sur., 2020; Mullis i sur., 2023; OECD, 2023a).

Singapur ostvaruje trajna, globalno vodeća postignuća u PISA-i (osobito u matematici), kao i u TIMSS-u i PIRLS-u, što potvrđuje vrlo snažan i stabilan profil u STEM području i čitanju već od ranih razreda te dugoročnu konzistentnost visokih standarda u različitim vrstama mjerenja (Mullis i sur., 2020; Mullis i sur., 2023; OECD, 2023a). Estonija ostvaruje najviša europska postignuća u PISA-i i vrlo visoke rezultate u PIRLS-u, pri čemu se posebno ističu uravnoteženost domena i stabilnost kroz više ciklusa, što upućuje na sustavnu izgradnju

kvalitete u ranoj pismenosti i kasnijoj funkcionalnoj pismenosti (Mullis i sur., 2023; OECD, 2023a). Finska zadržava iznadprosječna postignuća, ali s jasnim silaznim trendom u PISA-i i vidljivim padom u PIRLS-u u odnosu na ranije cikluse, što sugerira da se, uz i dalje relativno visoke rezultate, pojavljuju noviji strukturni izazovi povezani s održavanjem ranije razine učinka u promijenjenim društvenim i obrazovnim okolnostima (Mullis i sur., 2023; OECD, 2019; OECD, 2023a).

U skupini sustava srednjih postignuća Slovenija pokazuje stabilno snažan STEM profil (TIMSS te PISA matematika i prirodoslovlje), ali relativno slabije čitanje u PISA 2022, što upućuje na domensku neuravnoteženost i potrebu jačanja čitalačke pismenosti i viših čitalačkih procesa u adolescenciji (Mullis i sur., 2020; OECD, 2023a). Hrvatska ostvaruje stabilna, prosječna postignuća u PISA-i (uz trajno slabiju matematiku), dok TIMSS i PIRLS ukazuju na solidnu osnovu u nižim razredima, ali i na potrebu snažnije nadogradnje prema višim kognitivnim zahtjevima i funkcionalnim pismenostima u kasnijoj dobi, osobito u matematici i domenama koje zahtijevaju primjenu znanja i složenije zaključivanje (Mullis i sur., 2020; Mullis i sur., 2023; OECD, 2023a). Konačno, Srbija u PISA-i bilježi trajno ispodprosječna postignuća, ali u TIMSS-u i PIRLS-u ostvaruje rezultate iznad međunarodnog prosjeka u nižim razredima, što posebno naglašava izazov prijelaza od temeljnih znanja prema funkcionalnoj pismenosti i kompleksnom zaključivanju u dobi od 15 godina, odnosno potrebu jačanja sposobnosti primjene znanja u novim i problemskim situacijama (Mullis i sur., 2020; Mullis i sur., 2023; OECD, 2023a).

3.5. Obrazovanje i status učitelja u društvu

Unutar ove teme analizirani su; trajanje obrazovanja učitelja, pedagoške kompetencije učitelja i status učitelja u društvu.

3.5.1. Položaj učitelja u Estoniji

U Estoniji je obrazovanje učitelja strukturirano kroz dva dominantna modela: integrirani (simultani) i dvociklički (konsekutivni). Za učitelje razredne nastave primjenjuje se integrirani petogodišnji sveučilišni program u opsegu od 300 ECTS bodova, koji kombinira prvostupničku i diplomsku razinu u jedinstvenom kurikulumu (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021). Taj model usklađen je s Europskim kvalifikacijskim okvirom (EQF) razine 7, te uključuje akademsku izobrazbu, praktične vještine i pedagoško-psihološke kompetencije.

Nastavni kurikulum objedinjuje pedagoške, didaktičke i metodičke kompetencije, te uključuje opsežnu pedagošku praksu raspoređenu tijekom svih godina studija. Nacionalni okvir propisuje minimalno 15 ECTS bodova školske prakse unutar profesionalnih kolegija, no vodeća sveučilišta u Tartuu i Tallinnu taj prag podižu na otprilike 24 – 27 ECTS bodova, što čini gotovo četvrtinu opterećenja jedne studijske godine (Sarv, 2014; Tallinn University, 2025). Na Sveučilištu u Tartuu praksa se izvodi kroz poseban modul stručne prakse (27 ECTS bodova), koji obuhvaća različite oblike iskustava, od uvodne promatračke prakse do nastavne prakse u nižim i višim razredima. Naglasak je stavljen na refleksivnost; studenti vode razvojne portfelje, izrađuju pisane refleksije, te izvode i analiziraju nastavu uz dvostruko mentorstvo školskog i sveučilišnog mentora (Sarv, 2014; Lepp i sur., 2023). Sveučilište u Tallinnu u svojem programu također osigurava stručnu praksu kroz modul stručne prakse (26 ECTS bodova), raspoređenu tijekom cijelog studija, od promatračkih aktivnosti do završne diplomske prakse. Prakse se odvijaju u različitim ustanovama: školama, vrtićima i muzejima kako bi studenti stekli širok spektar iskustava u području učenja i podučavanja (Tallinn University, 2025; Vau, 2024). Refleksivna komponenta i praćenje od strane dvaju mentora sastavni su dio vrednovanja.

Kurikulum početnog obrazovanja učitelja u Estoniji temelji se na kompetencijskom okviru koji obuhvaća planiranje, izvođenje i evaluaciju nastave, suradnju s roditeljima i zajednicom, korištenje digitalnih alata, te razvoj inkluzivne i diferencirane nastave (European Commission, 2013; Santiago i sur., 2016). Velik se naglasak stavlja na suradničko učenje, profesionalne zajednice učitelja i ulogu učitelja kao istraživača prakse. Time se razvija kultura cjeloživotnog učenja i fleksibilnog profesionalnog razvoja.

Kontinuirani profesionalni razvoj u Estoniji definiran je kao profesionalna dužnost i strateški prioritet obrazovne politike. Umjesto određivanja minimalnog broja sati usavršavanja, sustav potiče raznolikost formata: od kratkih seminara, online tečajeva, mentorski vođenih aktivnosti do uključivanja učitelja u istraživačke projekte i razvoj kurikulumu (Mehisto i Kitsing, 2022). Država i lokalne vlasti financijski podupiru profesionalni razvoj, osobito u prioritnim područjima poput digitalizacije, inkluzije, mentalnog zdravlja i prevencije izgaranja (Estonian Ministry of Education and Research, 2022).

Što se tiče društvenog statusa i profesionalnih uvjeta učitelja, Estonija u najnovijem ciklusu TALIS-a zadržava profil sustava u kojem se profesionalni rad učitelja oslanja na izraženu nastavničku autonomiju i snažnu uključenost u školsko odlučivanje. U TALIS-u 2024 estonski učitelji, u usporedbi s prosjekom OECD-a, izvještavaju o većoj autonomiji (npr. u izboru

nastavnih metoda, određivanju ciljeva učenja i fleksibilnoj provedbi kurikuluma), dok ravnatelji istodobno češće navode uključenost učitelja u donošenje odluka o kurikulumu, nastavi i školskim politikama (OECD, 2025). Istodobno, pokazatelji profesionalne dobrobiti upućuju na visok stupanj zadovoljstva poslom, 93% učitelja navodi da je „općenito zadovoljno poslom”, no i na rastuće zahtjeve profesije: 29% učitelja izvještava da doživljava stres „u velikoj mjeri“, što predstavlja porast u odnosu na prethodni ciklus (OECD, 2025).

U dimenziji društvenog priznanja uočava se ambivalentnost: iako 72% učitelja smatra da su učitelji cijenjeni od roditelja/skrbnika, samo 20% se slaže da su učitelji cijenjeni u društvu, a 10% procjenjuje da se stavovi učitelja vrednuju od donositelja politika, što upućuje na ograničeni doseg javnog i političkog priznanja profesije unatoč visokoj autonomiji i radnom zadovoljstvu (OECD, 2025). U tom se kontekstu estonski slučaj može interpretirati kao primjer sustava u kojem se profesionalni identitet učitelja osnažuje kroz autonomiju i odgovornost u provedbi kurikuluma, ali društveni status ostaje osjetljiv na šire institucionalne i političke odnose moći, što je u skladu s nalazima komparativnih analiza koje naglašavaju da se učiteljska autonomija istodobno gradi kroz normativne okvire i pregovara u društveno-političkom prostoru (Erss, 2015).

Unatoč pozitivnim trendovima, Estonija se suočava s izazovima u pogledu održivosti učiteljske profesije. Prosječna dob učitelja iznosi oko 49 godina, a više od polovice nastavnog kadra starije je od 50 godina, dok je udio mladih učitelja ispod 30 godina nizak (Haridussilm, 2024; OECD, 2025). Estonski centar za budućnost (Arenguseire Keskus) upozorava da kombinacija starenja kadra i niske privlačnosti profesije za mlade visokoobrazovane osobe predstavlja ozbiljan rizik za budućnost sustava (Kappelhoff i sur., 2025).

Kao odgovor, Estonija razvija sveobuhvatne mjere za jačanje atraktivnosti učiteljske profesije: povećanje plaća, poboljšanje uvjeta rada, razvoj karijernih putova i priznavanje dodatnih uloga učitelja u razvoju škole. Uveden je višerazinski karijerni sustav koji omogućuje napredovanje na temelju dokumentiranog stručnog razvoja, mentorstva te sudjelovanja u projektima inovacija i istraživanja (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021; Mehisto i Kitsing, 2022). Time se učitelji afirmiraju ne samo kao nositelji nastave nego i kao predvodnici promjena u obrazovnom sustavu.

Značajan doprinos estonskog modela ogleda se i u uspjesima učenika na međunarodnim procjenama poput PISA istraživanja, gdje Estonija kontinuirano postiže visoke rezultate.

Stručnjaci to pripisuju kombinaciji visokih profesionalnih standarda, sustavne institucionalne potpore učiteljima i povjerenja javnosti u obrazovni sustav (OECD, 2020).

3.5.2. Položaj učitelja u Finskoj

U Finskoj se obrazovanje učitelja razredne nastave provodi kroz integrirani sveučilišni program u trajanju od pet godina (300 ECTS bodova), kojim studenti stječu zvanje magistra primarnog obrazovanja (Finnish Ministry of Education and Culture, 2016; European Commission/EACEA/Eurydice, 2021). Program uključuje obrazovne znanosti, metodologiju istraživanja, predmetne metodike i sveobuhvatnu pedagošku praksu te je od samoga početka koncipiran kao istraživački utemeljen i kompetencijski orijentiran studij (Niemi i Lavonen, 2020; Lavonen, Juuti i Meisalo, 2020). Ključna specifičnost finskog pristupa jest sustav učiteljskih škola (*training schools*) koje su povezane sa sveučilištima i funkcioniraju kao „laboratoriji“ za razvoj obrazovnih znanosti i provedbu studentske prakse (Tella i Harjanne, 2013). Na Sveučilištu u Helsinkiju praksa je, primjerice, strukturirana kroz tri glavna kolegija: orijentacijsku praksu (3 ECTS), praksu iz predmeta (9 ECTS) i završnu praksu (8 ECTS), koja se provodi u školi i u kojoj studenti preuzimaju odgovornost za cjelokupnu nastavu. Slična struktura uočljiva je i u programu Sveučilišta u Turkuu, gdje se već na prijediplomskoj razini nalaze tri različite prakse: uvodna, didaktička, te praksa usmjerena na podršku učenju (Bokdam i sur., 2014). Sve prakse uključuju planiranje, izvođenje i refleksiju nastave, uz mentorski nadzor i ocjenjivanje na temelju portfelja i nastavnih zapažanja, pri čemu refleksija i istraživački pristup čine ključne značajke finskog modela.

Praksa je kontinuirano i vertikalno raspoređena kroz svih pet godina studija, uz visoku razinu integracije teorijskih i praktičnih znanja. Suradnja između sveučilišnih mentora i učitelja u učiteljskim školama osigurava kvalitetan nadzor i podršku studentima u razvoju profesionalnih kompetencija (Tella i Harjanne, 2013; Bokdam i sur., 2014).

Finski model obrazovanja učitelja pritom je poznat po akademskoj rigoroznosti, selektivnosti i kompetencijski utemeljenom pristupu. Na nastavničke studije prijavljuju se tisuće kandidata, ali se u programe redovito upisuje tek manji dio, oko desetine prijavljenih, pri čemu se kombiniraju školski uspjeh, raznovrsni prijemni testovi, pisani zadaci i intervjui, kako bi se vrednovala pedagoške predispozicije i motivacija kandidata (Sahlberg, 2011; Finnish Ministry of Education and Culture, 2016). Na taj se način već u fazi selekcije nastoji osigurati da u profesiju ulaze visoko motivirani kandidati s izraženim profesionalnim potencijalom.

U okviru integriranih učiteljskih programa razvija se skup ključnih pedagoških kompetencija. Didaktičke i inkluzivne kompetencije obuhvaćaju planiranje, izvođenje i prilagodbu nastave različitim skupinama učenika, s naglaskom na diferencijaciju i jednakost obrazovnih prilika (Niemi, Toom i Kallioniemi, 2012). Refleksivne i istraživačke kompetencije njeguju se kroz obvezne istraživačke projekte i izradu diplomskog rada, pri čemu se od studenata očekuje da sustavno analiziraju vlastitu praksu te utemeljuju pedagoške odluke na istraživačkim dokazima (Niemi i Nevgi, 2014; Niemi i Lavonen, 2020). Kurikularna reforma iz 2014./2016. snažno je naglasila digitalne i transverzne vještine; korištenje IKT-a, suradničko učenje i rješavanje kompleksnih problema koje su integrirane i u inicijalno obrazovanje učitelja (Finnish Ministry of Education and Culture, 2016; Lavonen, 2020). Istodobno, programski dokumenti i istraživanja ističu važnost socioemocionalnih kompetencija, brige za dobrobit učenika i razvoja sigurnog, participativnog razrednog okruženja (Niemi, Toom i Kallioniemi, 2012; Simola, 2005).

Kontinuirano stručno usavršavanje učitelja u Finskoj institucionalno je povezano s konceptom profesionalne autonomije i odgovornosti, ali se ne temelji na jedinstvenom nacionalnom zakonu koji bi propisivao jednake obveze za sve učitelje. Umjesto toga, okvir čine kolektivni ugovori i odluke poslodavaca (najčešće općina/gradova), pri čemu se u relevantnim izvorima navodi da je minimalni opseg obveznog stručnog usavršavanja najmanje tri radna dana godišnje, a provedba (sadržaj, oblik i organizacija) u velikoj se mjeri određuje lokalno (Finnish Ministry of Education and Culture, 2016; Niemi, 2015). Eurydice (2025) dodatno opisuje da učitelji imaju pravo sudjelovati u stručnom usavršavanju u rasponu od 1 do 5 dana godišnje uz punu plaću, pri čemu konkretan broj dana i prioritetne teme ovise o poslodavcu i lokalnim praksama. U tom smislu, finski model kombinira minimalnu obveznu osnovu i visoku razinu profesionalne i lokalne autonomije u izboru oblika profesionalnog učenja, bez univerzalnog sustava „satnice“ koji bi se centralno propisivao za sve škole.

Učitelji u Finskoj uživaju visok profesionalni status i široku autonomiju u planiranju nastave, izboru metoda i unutarnjem vrednovanju, bez snažnog pritiska vanjskih inspekcija ili standardiziranih testova (Sahlberg, 2011; Paulsrud i Wermke, 2020). Ta autonomija počiva na povjerenju u njihovu stručnost i na istraživački utemeljenom modelu obrazovanja učitelja, zbog čega se u literaturi često opisuju kao „obrazovni intelektualci“ koji su aktivno uključeni u kurikularni razvoj, pedagoške inovacije i oblikovanje obrazovne politike (Simola, 2005; Niemi i sur., 2012; Niemi i Lavonen, 2020). Nacionalni program za razvoj obrazovanja učitelja naglašava koncept transformativnog učitelja, sposobnog odgovarati na društvene i tehnološke

promjene te razvijati kompetencije 21. stoljeća kod učenika, što se operacionalizira kroz kompetencijske okvire koje razvijaju vodeća finska sveučilišta (Finnish Ministry of Education and Culture, 2016; Lavonen, 2020).

3.5.3. Položaj učitelja u Singapuru

Obrazovanje učitelja u Singapuru temelji se na visoko centraliziranom, ali istodobno koherentnom i dugoročno usmjerenom institucionalnom okviru. Tijekom više od sedam desetljeća sustav se razvio od modela kratkotrajne obuke usmjerene na kvantitativno zadovoljenje potreba za učiteljima do suvremenog, istraživački utemeljenog visokoškolskog sustava s globalnim ambicijama (Loh i Hu, 2019). Ključnu ulogu u toj transformaciji ima Nacionalni institut za obrazovanje (eng. *National Institute of Education*, skraćeno NIE), jedina nacionalna institucija odgovorna za inicijalno obrazovanje i stručno usavršavanje učitelja, smještena u sklopu *Nanyang Technological Universityja* (Loh i Hu, 2019; NIE, 2023). Povijesni razvoj učiteljske profesije pokazuje tri strukturna procesa: postupnu profesionalizaciju i podizanje kvalitete učiteljske pripreme, jačanje suradnje s Ministarstvom obrazovanja (MOE), te rastuću ulogu istraživanja u oblikovanju učiteljskih kompetencija (Loh i Hu, 2019; Deng i Gopinathan, 2016).

U ranim fazama, osobito 1950-ih i 1960-ih, naglasak je bio na kvantiteti, država je nastojala što brže osigurati dovoljan broj učitelja, pri čemu su kratki programi obuke često podrazumijevali kompromis u pogledu kvalitete (Loh i Hu, 2019). Prekretnica nastupa osnivanjem Instituta obrazovanja 1973., a potom utemeljenjem NIE-a 1991., čime je učiteljsko obrazovanje u potpunosti integrirano u sveučilišni sustav, te je dobilo jasnu akademsku, istraživačku i profesionalnu dimenziju. U suvremenoj fazi dostupni su diferencirani programi ovisno o prethodnim kvalifikacijama kandidata: četverogodišnji integrirani prijediplomski studiji BA/BSc(Education) za kandidate s A-level kvalifikacijom, te jednogodišnji ili dvogodišnji programi poslijediplomske diplome iz obrazovanja (*Postgraduate Diploma in Education – PGDE*) za diplomante drugih područja (Deng i Gopinathan, 2016; Loh i Hu, 2019).

Praksa, poznata kao praktikum, čini ključni dio svih početnih učiteljskih programa i sustavno je integrirana u kurikulum. Studenti razredne nastave, ovisno o studijskom programu, prolaze kroz višefazni program prakse usmjeren na postupni razvoj profesionalnih kompetencija (NIE, 2023a, 2023b). Program prakse u Singapuru strukturiran je tako da studenti postupno preuzimaju odgovornost za planiranje, izvođenje i evaluaciju nastave. Na početku studija,

studenti sudjeluju u opažanju/opservaciji gdje promatraju iskusne učitelje i analiziraju školski kontekst (NIE, 2023a). U kasnijim fazama slijede prvi i drugi dio nastavničkog praktikuma, koji uključuju aktivno vođenje nastave uz mentorstvo školskog učitelja i sveučilišnog mentora. Program završava završnim nastavničkim praktikumom u kojem student djeluje kao gotovo samostalan nastavnik, zadužen za sve aspekte nastave (NIE, 2025). Praksa se odvija u odabranim vježbeničkim školama koje su u partnerskom odnosu s NIE-jem i Ministarstvom obrazovanja (Ministry of Education, 2023). Tijekom prakse studenti se vrednuju na temelju višestrukih pokazatelja, uključujući opažanja, refleksivne eseje i ocjenu nastavnih izvedbi. Pritom je naglasak stavljen ne samo na vođenje nastave nego i na razumijevanje učenika, profesionalno ponašanje te prilagodbu specifičnim razrednim uvjetima (NIE, 2023a). Takav sustav omogućuje visoku razinu pripremljenosti budućih učitelja za kompleksne zahtjeve učiteljskog posla, što je i jedan od razloga zbog kojih je singapurski obrazovni sustav međunarodno prepoznat kao visoko učinkovit. Praksa se u Singapuru ne promatra kao izolirana epizoda u obrazovanju učitelja, nego kao kontinuirani proces profesionalnog oblikovanja u sklopu jasno strukturiranog i podržanog sustava (Ministry of Education, 2023; NIE, 2025).

Struktura kurikuluma definirana je modelom Obrazovanje učitelja za 21. stoljeće, koji učitelja vidi kao „V³SK“¹² profesionalca usmjerenog na vrijednosti, vještine i znanje; učitelj je pritom promatran kao dizajner učenja, refleksivni praktičar i nositelj inovacija, a ne tek prenositelj sadržaja (Hogan i Gopinathan, 2008; Tan, 2013). Pedagoške i kurikularne kompetencije obuhvaćaju nastavu usmjerenu na učenika, formativno vrednovanje i dubinsko razumijevanje nacionalnog kurikuluma, dok osobne dispozicije uključuju refleksivnost, metakognitivne kompetencije i cjeloživotno učenje (Hairon i Dimmock, 2012; Goh i Lourdasamy, 2001). U novijem razdoblju dodatno se naglašavaju digitalne kompetencije i sposobnost primjene obrazovne analitike kao odgovor na nacionalne prioritete digitalizacije i personaliziranog učenja (Chua i Tay, 2019; Deng i Gopinathan, 2016).

Za razliku od decentraliziranih modela u kojima različite institucije relativno autonomno oblikuju programe i standarde profesije, singapurski model oslanja se na dugoročnu i strukturiranu povezanost Nacionalnog instituta za obrazovanje i Ministarstva obrazovanja (MOE), pri čemu se ključni elementi profesionalnog puta učitelja, od inicijalnog obrazovanja i

¹² V³SK“ (engl. *Values³, Skills, Knowledge*) – označava vrijednosti, vještine i znanja.

kriterija ulaska do okvira stručnog usavršavanja razvijaju u koherentnom sustavu politika i profesionalnih praksi (Deng i Gopinathan, 2016; Loh i Hu, 2019).

Uz inicijalno obrazovanje, stručni razvoj učitelja u Singapuru organiziran je kao sustavni dio profesionalnog puta, pri čemu učitelji imaju pravo na do 100 sati godišnje profesionalnog učenja, a sudjelovanje se pritom opisuje kao dobrovoljno i očekivano, a ne kao zakonski propisan minimum vezan uz licenciranje (Bautista i sur., 2015). Profesionalno učenje koordinira Ministarstvo obrazovanja (MOE), a provodi se višerazinski kroz tri glavna nositelja: Nacionalni institut za obrazovanje (NIE), *Academy of Singapore Teachers* (AST) i same škole (Bautista i sur., 2015). U praksi se kombiniraju formalni oblici (tečajevi, programi, radionice, konferencije) i oblici učenja kroz rad škole (mentorstvo, suradničko planiranje, opažanje nastave, akcijska istraživanja), čime se nastoji osigurati prijenos profesionalnog učenja u nastavu (Bautista i sur., 2015).

Status učitelja dodatno je osnažen selektivnim ulazom u profesiju: sustavi koje međunarodna literatura opisuje kao visokoučinkovite tipično regrutiraju kandidate iz akademski uspješnijeg dijela populacije te provode višekriterijsku selekciju koja, uz akademska postignuća, uključuje procjenu motivacije i potencijala za rad u nastavi (Barber i Mourshed, 2007). Unutar takvog institucionalno uređenog okvira, profesionalno napredovanje u Singapuru strukturirano je kroz više karijernih putova (npr. nastavnički, voditeljski i specijalistički), što omogućuje i vertikalni i horizontalni razvoj do ekspertnih uloga poput „master teacher“ ili specijalističkih pozicija, uz naglasak na dokazivom doprinosu učenicima, školi i sustavu (Sclafani i Lim, 2008). Međunarodni pokazatelji ugleda profesije dodatno upućuju na visoku društvenu valorizaciju učitelja u Singapuru, pri čemu se učitelji u javnim narativima i obrazovnoj politici pozicioniraju kao ključni akteri razvoja ljudskog kapitala, a ne samo kao provedbeni kadar kurikuluma (Dolton i sur., 2018; OECD, 2020). U takvim uvjetima sustavna ulaganja u selekciju, obrazovanje i razvoj učitelja, u kombinaciji s koherentnom arhitekturom upravljanja između NIE-a i MOE-a, često se interpretiraju kao važan dio objašnjenja stabilno visokih obrazovnih ishoda i međunarodne prepoznatljivosti singapurskog sustava (Deng i Gopinathan, 2016; Loh i Hu, 2019).

3.5.4. Položaj učitelja u Hrvatskoj

U Republici Hrvatskoj obrazovanje učitelja razredne nastave organizirano je kao integrirani sveučilišni studij u trajanju od pet godina (300 ECTS), usklađen s načelima Bolonjskog procesa.

Završetkom studija stječe se akademski naziv magistra primarnog obrazovanja, koji omogućuje zapošljavanje u razrednoj nastavi (Sablić i sur., 2023; Agencija za znanost i visoko obrazovanje, 2022).

Model obrazovanja temelji se na simultanoj strukturi koja objedinjuje predmetne sadržaje, obrazovne znanosti, metodiku te organiziranu pedagošku praksu tijekom cijelog studija, pri čemu u Hrvatskoj djeluje devet učiteljskih fakulteta, s djelomično neujednačenim upisnim kriterijima i programskim naglascima (Sablić i sur., 2023).

Kurikulum učiteljskih studija uobičajeno je strukturiran u četiri temeljna područja: (1) predmetne studije (npr. matematika, književnost, prirodoslovlje), (2) obrazovne znanosti (pedagogija, psihologija, didaktika, sociologija, filozofija odgoja), (3) metodologiju znanstvenog istraživanja (kvalitativne i kvantitativne metode) te (4) strukturiranu pedagošku praksu u stvarnim školskim uvjetima (Sablić i sur., 2023).

Stručna pedagoška praksa ključna je sastavnica inicijalnog obrazovanja učitelja razredne nastave u hrvatskim učiteljskim studijima te se, u skladu s načelima bolonjskog procesa, organizira kao niz vertikalno raspoređenih ciklusa tijekom svih godina integriranog prijeddiplomskog i diplomskog studija, s postupnom progresijom od promatranja nastave prema samostalnom izvođenju odgojno-obrazovnog procesa (Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, 2021; Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, 2025; Sveučilište u Zadru, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja, 2025). Na prvim godinama studija naglasak je na upoznavanju funkcioniranja škole kao organizacije i promatranju nastavnoga procesa, dok se u višim godinama studija povećava broj sati samostalnog planiranja i izvođenja nastave, vođenja razreda te preuzimanja odgovornosti za pedagošku dokumentaciju i suradnju s roditeljima (Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, 2021; Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, 2025). Pravilnici i izvedbeni planovi stručnu pedagošku praksu definiraju kao obvezni oblik nastavnog procesa usmjeren na povezivanje teorijskih znanja s praktičnim iskustvima, razvoj profesionalnih kompetencija i refleksivne prakse, pri čemu se od studenata očekuje vođenje dnevnika prakse, izrada mapa prakse te sudjelovanje u strukturiranom mentorskom povratnom informiranju (Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, 2021; Geld i sur., 2022). U tom okviru, profesionalne kompetencije budućih učitelja nije opravdano svoditi samo na kognitivno-metodičke sastavnice, budući da ishodi inicijalnog obrazovanja uključuju i afektivno-vrijednosnu dimenziju (npr. stavove, vrijednosti i profesionalne dispozicije) koja usmjerava pedagoške prosudbe i kvalitetu odnosa s učenicima (Jukić i Gazibara, 2020). Empirijska

istraživanja upućuju na to da kvalitetno organizirana i mentorirana praksa, utemeljena na partnerstvu fakulteta i škola-vježbaonica te refleksivnom promišljanju iskustava, značajno pridonosi razvoju profesionalnog identiteta, samopouzdanja i percipirane osposobljenosti budućih učitelja (Božurić i Eret, 2021; Tatković i Močinić, 2012).

Istraživanja provedena u hrvatskom kontekstu pokazuju da učitelji mentori, iako općenito pozitivno ocjenjuju suradnju sa studentima i njihov angažman, ističu kako organizacija prakse i kvaliteta mentorskog procesa nisu uvijek dovoljno usklađeni s ciljevima inicijalnog obrazovanja učitelja te da je potrebna snažnija veza između visokoškolske nastave i školskih aktivnosti (Marušić i sur., 2011).

Slične nalaze iz perspektive studenata donose Cindrić i sur. (2014), koji naglašavaju da su metodički kolegiji i studentska praksa ključni za razvoj nastavničkih kompetencija, ali da njihovu učinkovitost uvelike određuje kvaliteta suradnje između fakulteta i škola. Najnoviji priručnici namijenjeni mentorima dodatno naglašavaju potrebu za jačanjem partnerskih odnosa između fakulteta i škola, jasnijim definiranjem uloga mentora i studenata te usklađivanjem studentskih obveza s ritmom školskog života (Geld i sur., 2022).

Osim integriranoga učiteljskog studija, pedagoške kompetencije moguće je steći i putem Pedagoško-psihološko-didaktičko-metodičke izobrazbe (PPDMI), namijenjene diplomantima neučiteljskih studija koji žele steći kvalifikaciju za rad u školi. Program PPDMI-a, kao oblik cjeloživotnog obrazovanja, nosi najmanje 55 ECTS bodova (Filozofski fakultet u Osijeku [FFOS], 2022). Obuhvaća obvezne i izborne kolegije iz psihologije, pedagogije, didaktike, metodike i školske prakse, s naglaskom na interdisciplinarnost i razvoj opće pismenosti (npr. informatologija, komunikologija, kroatistika).

U hrvatskom sustavu profesionalnog razvoja učitelja profesionalni se put može opisati kao kontinuum koji povezuje inicijalno obrazovanje (uključujući stručno-pedagošku praksu), fazu uvođenja u rad te kasniji kontinuirani profesionalni razvoj i karijerno napredovanje. Prijelaz iz inicijalnog obrazovanja u samostalan rad normativno je posredovan pripravničkim stažem i polaganjem stručnog ispita: pripravnički staž definiran je kao razdoblje osposobljavanja učitelja bez radnog iskustva za stručno i samostalno obavljanje poslova, a stručno se ispitivanje uređuje kao formalizirani mehanizam provjere stečene osposobljenosti i profesionalne spremnosti (Ministarstvo prosvjete i športa, 2003). U tom okviru, kvaliteta inicijalne pripreme dodatno je uvjetovana načinom organizacije studentske prakse i mentorsko-supervizijskim aranžmanima,

jer upravo oni omogućuju rani i strukturirani kontakt studenata sa školskim kontekstom i profesionalnim ulogama (Pušić i sur., 2019). Nakon završetka pripravništva i stručnog ispita, stručno usavršavanje postaje sastavnim dijelom profesionalnih obveza: u radnim zaduženjima učitelja eksplicitno se navodi stalno stručno usavršavanje kao dio poslova koji proizlaze iz naravi i opsega neposrednog odgojno-obrazovnog rada (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2014). Na institucionalnoj razini, ključnu ulogu u organizaciji i provedbi stručnog usavršavanja u općem obrazovanju ima Agencija za odgoj i obrazovanje, kojoj su zakonom povjerene zadaće organizacije i provedbe stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih radnika i ravnatelja, te provedbe stručnih ispita i postupaka stručnog napredovanja prema posebnim propisima (Hrvatski sabor, 2006). U području strukovnog obrazovanja, dio ponude profesionalnog učenja strukturiran je kroz programe Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih (Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, 2026).

Kontinuirani profesionalni razvoj dodatno je operacionaliziran kroz sustav karijernog napredovanja u zvanja *mentor*, *savjetnik* i *izvrstan savjetnik*. Važeći pravilnik uvjetuje napredovanje, među ostalim, položenim stručnim ispitom, radnim iskustvom, te dokazivim kontinuiranim profesionalnim razvojem izraženim u satima (najmanje 100 sati u posljednjih pet godina za mentora, 150 sati za savjetnika i 200 sati za izvrsnog savjetnika), a zvanja se dodjeljuju na rok od pet godina (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019). Time se profesionalno usavršavanje ne svodi na administrativno evidentiranje sudjelovanja, nego dobiva status kriterija profesionalne izvrsnosti i napredovanja, pri čemu je analitički opravdano profesionalni razvoj razumjeti kao promjene u međuodnosu uvjerenja, prakse i učeničkih ishoda (Miroslavljević, Bognar i Sablić, 2023).

Istodobno, domaća literatura upozorava da se sustav profesionalnog razvoja treba dosljedno usklađivati s konceptom cjeloživotnog učenja i zahtjevima suvremenog društva znanja, uključujući jačanje istraživačkih, digitalnih i inovacijskih kompetencija učitelja (Commission of the European Communities, 2000; Kostović-Vranješ, 2016; Žiljak, 2004; Vizek Vidović, 2005).

Kada je riječ o profesionalnom položaju učitelja, istraživanja pokazuju da je njihov status u hrvatskom društvu trajno obilježen niskom percepcijom profesionalnog ugleda. Prema istraživanju Matijašec i Hasikić (2022), čak 77,4 % ispitanih učitelja procjenjuje da društveni status njihove profesije nije adekvatan, a slične nalaze bilježe i ranija istraživanja koja ističu nisku društvenu valorizaciju učiteljskog rada kao važan izvor profesionalnog nezadovoljstva

(Lučić, 2007; Maršić, 2007). Istodobno, niska percepcija ugleda zabilježena je i među studentima učiteljskih studija, što negativno utječe na privlačnost studija i dugoročni regrutacijski potencijal profesije (Lučić, 2007; European Commission/EACEA/Eurydice, 2022). Čepić i Kalin (2017) pokazuju da učitelji u Hrvatskoj vlastitu profesiju doživljavaju kao društveno važnu i visoko odgovornu, ali istodobno smatraju da je njezin društveni ugled znatno niži od ugleda drugih visokoobrazovnih profesija. Takav raskorak između subjektivno visoke profesionalne predanosti i niskog percipiranog društvenog statusa učitelja prepoznaje se kao važan čimbenik koji može nepovoljno utjecati na motivaciju, zadovoljstvo poslom i spremnost na dugoročno profesionalno usavršavanje (Čepić i Kalin, 2017).

Unatoč određenim recentnim mjerama, poput povećanja plaća, razvoja standarda kvalifikacija i poticanja profesionalnog razvoja, dosadašnje intervencije nisu rezultirale značajnijim pomakom u javnoj percepciji učiteljske profesije (Sablić i sur., 2023). Prema TALIS-u 2024, u Hrvatskoj se samo 9% učitelja slaže da su učitelji “cijenjeni u društvu”, a taj se udio u odnosu na 2018. nije promijenio, što sugerira da se percepcija statusa profesije mijenja sporo i ne prati nužno institucionalne intervencije (OECD, 2025).

Autori stoga naglašavaju potrebu za dugoročno usmjerenom strategijom koja istodobno jača kvalitetu inicijalnog obrazovanja učitelja, unapređuje sustav njihovog cjeloživotnog profesionalnog razvoja (s manje frontalnih predavanja, a više refleksivnih i mrežnih oblika učenja) te sustavno podiže društvenu vidljivost i ugled učiteljske profesije kao ključnog nositelja obrazovnih promjena u Hrvatskoj (Petrović-Sočo, 2006; Vujičić, 2011; Sablić i sur., 2023).

3.5.5. Položaj učitelja u Sloveniji

U Sloveniji je obrazovanje učitelja usklađeno s bolonjskim procesom te je organizirano u dvociklički sustav, pri čemu za učitelje razredne nastave prevladava simultani (integrirani) model obrazovanja na razini petogodišnjeg magistarskog programa (oko 300 ECTS bodova) na pedagoškim fakultetima sveučilišta u Ljubljani i Mariboru. Za predmetne učitelje u osnovnim i srednjim školama uobičajen je konsekutivni model (3+2), koji kombinira prvostupnički studij predmetnog područja i dvogodišnji pedagoško-didaktički magistarski studij, pri čemu je magistarska razina obrazovanja postala standard za puni profesionalni profil učitelja (Valenčič Zuljan i Vogrinc, 2011; Zgaga, 2006).

Učiteljska praksa je raspoređena kroz sve godine studija i ima kumulativan karakter: studenti postupno prelaze od promatračkih aktivnosti prema sve zahtjevnijim oblicima samostalnog izvođenja nastave. Prema studijskom programu učiteljskog fakulteta u Mariboru, studenti već u prvoj godini sudjeluju u tzv. „orijentacijskoj praksi“, tijekom koje se upoznaju sa školskim kontekstom, nastavnim planom i ulogom učitelja. U kasnijim godinama usmjeravaju se na planiranje i provedbu nastavnih jedinica u različitim predmetima, te na evaluaciju učeničkih postignuća (PEF UM, 2024). Ukupni opseg prakse u programu razredne nastave u Sloveniji iznosi oko 30 ECTS, što obuhvaća različite oblike praktičnog rada, uključujući hospitacije, samostalno podučavanje, timsku nastavu i vođenje razreda tijekom završne diplomske prakse. Način procjene uključuje mentorsku evaluaciju, pisane pripreme, refleksivne dnevnike i završno izvješće o praksi (PEF UM, 2024; PEF UL, 2025). U novijim analizama naglašava se važnost suradnje između sveučilišnih nastavnika i učitelja mentora u školama, čime se osigurava koherencija između teorijske i praktične komponente studija (Valenčič Zuljan, i Vogrinc, 2012). Praksa se tako koncipira ne samo kao sredstvo za razvoj nastavnih kompetencija, već i kao prostor za profesionalnu refleksiju i izgradnju profesionalnog identiteta budućih učitelja.

Učiteljski je studij usmjeren na razvoj širokog spektra pedagoških, didaktičkih i refleksivnih kompetencija, s ciljem oblikovanja učitelja sposobnih za rad u kompleksnim i raznolikim obrazovnim kontekstima. Kompetencijski okvir obuhvaća pedagoško-psihološke, predmetno-didaktičke, komunikacijske i suradničke kompetencije te kompetencije cjeloživotnog profesionalnog razvoja i refleksivne prakse.

Profesionalna refleksija posebno se naglašava: budući učitelji potiču se na kontinuirano promišljanje i vrednovanje vlastite prakse (Šarić i Šteh, 2017). U novijim dokumentima i istraživanjima dodatno se ističu digitalne kompetencije kao sastavni dio učiteljskog profila, uključujući integraciju IKT-a u nastavu, digitalnu pismenost i korištenje tehnologije za učenje i vrednovanje (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021, 2022).

Kontinuirani profesionalni razvoj učitelja u Sloveniji normativno je uređen kao pravo i dužnost zaposlenih u odgoju i obrazovanju; kolektivni ugovor pritom predviđa pravo na do 5 dana stručnog usavršavanja godišnje, odnosno 15 dana u trogodišnjem razdoblju, dok nadležno ministarstvo periodično objavljuje pozive i sufinancira programe stručnog usavršavanja (European Commission/EACEA/Eurydice, 2023). Na nacionalnoj razini važnu provedbenu i razvojnu ulogu ima Zavod Republike Slovenije za školstvo, koji uz izradu stručnih dokumenata

i praćenje inovacija sustavno potiče i podupire profesionalni razvoj učitelja kroz programe, stručne mreže i širenje dobre prakse (Zavod Republike Slovenije za školstvo, 2026). Sudjelovanje u stručnom usavršavanju i dokazivi profesionalni doprinosi vrednuju se i u sustavu napredovanja u nazive (npr. mentor, svetovalec, svetnik, viši svetnik), pri čemu važeći pravilnik operacionalizira uvjete napredovanja kroz bodovanje završenih programa dodatnog obrazovanja i usavršavanja (Uradni list Republike Slovenije, 2025).

Dodatno, kako navodi Zgaga (2022), u Sloveniji postoji duga tradicija profesionalizacije učiteljske profesije, ali i kontinuiranih reformi koje prate društvene promjene. Iako su formalne kvalifikacije visoke, i dalje se vodi rasprava o društvenom statusu učitelja, koji, prema podacima istraživanja TALIS (OECD, 2020), ne prati razinu odgovornosti i zahtjevnosti toga posla. Zgaga (2022) također ističe da u Sloveniji i dalje postoji određena fragmentacija sustava obrazovanja učitelja, osobito u pogledu povezanosti teorije i prakse, unatoč nastojanjima da se kroz mentorstvo i pedagošku praksu ta veza ojača.

Na subjektivni osjećaj statusa i profesionalnog zadovoljstva utječu i radni uvjeti. Istraživanja i izvješća učiteljskog sindikata ukazuju na povećano administrativno opterećenje, rad s heterogenim razredima te rastuća očekivanja roditelja i javnosti, što dio učitelja doživljava kao prijetnju profesionalnoj autonomiji i izvor stresa (SVIZ, 2021). Istraživanja pokazuju da učitelji svoju profesiju doživljavaju kao zahtjevnu, ali društveno nedovoljno cijenjenu, pri čemu izvješća ističu nizak percipirani ugled učitelja i slabo vrednovanje njihova glasa u obrazovnoj politici, unatoč mjerama poput povećanja plaća i poboljšanja radnih uvjeta kojima se nastoji povećati atraktivnost učiteljskog poziva (Šteh, Kalin i Čepić, 2017; European Commission, 2019; OECD, 2025). Ipak, međunarodne usporedbe pokazuju da slovenski učitelji i dalje uživaju relativno visoku razinu autonomije u učionici te stabilan institucionalni okvir za stručno usavršavanje, iako se kontinuirano upozorava na potrebu snažnijeg prepoznavanja njihove uloge u obrazovnoj politici i javnosti (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021; OECD, 2020).

3.5.6. Položaj učitelja u Srbiji

Tijekom posljednjih trideset godina obrazovni sustav Srbije prošao je kroz duboke transformacije, ponajprije potaknute političkim i društvenim promjenama, ali i težnjom za usklađivanjem s europskim obrazovnim standardima. Proces reforme obrazovanja, osobito obrazovanja učitelja, odražavali su šire društvene kontekste: od raspada bivše Jugoslavije i

razdoblja ekonomskih sankcija do pristupanja Bolonjskom procesu i nastojanja za integracijom u Europsku uniju (Ivić i Pešikan, 2012; Pantić, 2012; Teodorović i sur., 2016). Reforma obrazovanja učitelja formalno je započela transformacijom nastavničkih akademija u fakultete te donošenjem Zakona o visokom obrazovanju 2005. godine, kojim su uvedeni ECTS sustav, akreditacija i tri ciklusa studiranja (Zlatković i Petrović, 2011).

Obrazovanje učitelja razredne nastave u Srbiji najčešće se ostvaruje kroz četverogodišnje preddiplomske studije s dodatnom jednogodišnjom diplomskom specijalizacijom, ukupnog opterećenja od 300 ECTS bodova (Kovač-Cerović i sur., 2015). Međutim, sustav je obilježen značajnim razlikama među fakultetima, kako u strukturi kurikuluma tako i u kvaliteti njegove provedbe. Istraživanja pokazuju da pedagoško-psihološki i metodički sadržaji često čine nedovoljan udio u ukupnom opterećenju studenata, dok praktična nastava nije sustavno razvijena (Ilić-Rajković, 2021). Uvođenje refleksivne prakse, kao ključne kompetencije suvremenog učitelja, i dalje nailazi na teškoće u provedbi, prvenstveno zbog nedovoljno razvijene mentorski vođene prakse i slabog povezivanja fakulteta i škola (Kovač-Cerović i sur., 2015; Macura-Milovanović, Pantić i Closs, 2012).

Učiteljska praksa u većini programa iznosi 18 ECTS, iako se broj bodova i modalitet provedbe može donekle razlikovati između ustanova (Učiteljski fakultet u Beogradu, 2023; Učiteljski fakultet u Vranju, 2022). Praksa je u analiziranim programima učiteljskih studija organizirana vertikalno tijekom svih godina studija te uključuje različite oblike: od uvodne i promatračke prakse do samostalnog izvođenja nastave i završne integrirane prakse. U prvoj godini studenti uglavnom sudjeluju u hospitacijama, upoznaju se sa školskim kontekstom, ulogama učitelja i dinamikom razreda te uče promatrati nastavu kroz unaprijed definirane kriterije. U drugoj i trećoj godini postupno se sve više uključuju u planiranje i realizaciju nastavnih jedinica, pri čemu se naglasak stavlja na razvoj pedagoško-didaktičkih kompetencija i refleksiju o vlastitoj praksi. Završna godina uključuje integriranu profesionalnu praksu u kojoj studenti preuzimaju veći stupanj odgovornosti za organizaciju i izvođenje nastave te djeluju kao „učitelji na praksi“ u suradnji s mentorom iz škole i nastavnikom s fakulteta (Gojkov, 2012). U okviru završne prakse studenti najčešće vode portfelj i dnevnik refleksije te izrađuju završni izvještaj o svom radu i postignućima, dok vrednovanje provode i školski mentor i visokoškolski nastavnik, čime se potiče povezanost fakulteta i školske prakse (Gojkov, 2012).

Kontinuirano stručno usavršavanje učitelja u Srbiji normativno je postavljeno kao obavezni dio profesionalnog razvoja, te je povezano s licenciranjem i napredovanjem u zvanja. Važeći

podzakonski okvir propisuje da je stručno usavršavanje obavezna aktivnost zaposlenih u obrazovanju, planirana u sklopu pune radne norme (40-satni radni tjedan), pri čemu učitelj ima pravo na plaćeno odsustvo u trajanju od tri radna dana godišnje radi pohađanja odobrenih oblika usavršavanja (Republika Srbija, 2021). Uz to, pravilnik eksplicitno definira minimalnu godišnju obvezu stručnog usavršavanja u ustanovi: u okviru punog radnog vremena nastavnik „ima pravo i dužnost“ da svake školske godine ostvari najmanje 44 sata usavršavanja koje organizira sama ustanova (npr. ogledni sati, stručna tijela, zajednice učenja, horizontalno učenje, razvojni projekti i sl.), čime se naglašava važnost školskog, radno utemeljenog profesionalnog učenja, a ne isključivo eksternih seminara (Republika Srbija, 2021).

Pitanje društvenog statusa učitelja u Srbiji ostaje važan izazov obrazovne politike i razvoja ljudskih resursa: nalazi ukazuju da se, unatoč snažnoj motivaciji budućih učitelja za rad s djecom, profesija često doživljava kao nedovoljno cijenjena i nedovoljno nagrađena, uz izraženu potrebu jačanja društvene svijesti o važnosti učiteljske uloge (Prušević Sadović i Šehović, 2021). U tom kontekstu istraživanje Centra za obrazovne politike pokazuje da nastavnici mnoge ključne odluke (npr. o nastavnim programima i uvođenju novina) percipiraju kao centralno donesene te da reformske zahtjeve nerijetko doživljavaju kao nametnute administrativne obveze, što može pridonijeti osjećaju ograničene profesionalne autonomije i ulozi primarnih ‘izvršitelja’ obrazovnih politika (Pantić i Čekić Marković, 2012).

Ekonomске i socijalne analize ukazuju na to da su učitelji u Srbiji relativno loše plaćeni u usporedbi s drugim profesijama slične razine obrazovanja, što dodatno utječe na demotivaciju i smanjeni interes za ulazak u profesiju, osobito u STEM područjima i strukovnim predmetima (Baucal i Pavlović-Babić, 2009; Pantić i Čekić Marković, 2012). Europska istraživanja o statusu učiteljske profesije dodatno potvrđuju da materijalni status i radni uvjeti snažno oblikuju profesionalnu motivaciju i privlačnost učiteljskog poziva (Eurydice, 2002). Također, učitelji nerijetko ističu osjećaj nedostatka profesionalne autonomije i neadekvatne uključenosti u kreiranje obrazovnih politika, što dodatno pridonosi njihovu nezadovoljstvu (Pešikan i sur., 2010). U obrazovnim reformama se rijetko konzultira nastavničku zajednicu, što dovodi do osjećaja otuđenosti od promjena i povećava rizik otpora prema reformama.

Zanimljivo je da učitelji, unatoč niskoj materijalnoj valorizaciji, često navode moralnu vrijednost i društveni doprinos svoje profesije kao izvor profesionalnog zadovoljstva (Beijaard i sur., 2000; Marušić, 2013). Međutim, to nije dovoljno za zadržavanje mladih kadrova niti za privlačenje visoko motiviranih studenata u obrazovne programe. U svrhu podizanja društvenog

statusa učitelja, nužne su sveobuhvatne mjere koje uključuju povećanje plaća, poboljšanje radnih uvjeta, jačanje profesionalne autonomije te sustavno javno priznanje vrijednosti učiteljskog rada. Bez takvih intervencija, profesija će i dalje biti suočena s nedostatkom motiviranih kadrova i gubitkom profesionalnog integriteta (Pantić i Čekić Marković, 2012; Teodorović i sur., 2016).

3.5.7. Usporedba obrazovanja i društvenog statusa učitelja

Usporedba šest sustava pokazuje da se profesionalizacija učiteljskog poziva u pravilu oslanja na podizanje formalnih kvalifikacija (magistarska razina kao dominantni standard), ali da razlike u kvaliteti profesionalnog puta proizlaze ponajprije iz koherentnosti između inicijalnog obrazovanja, uvođenja u rad, stručnog usavršavanja i društveno-institucionalnog priznanja profesije (OECD, 2025a). Usporedbom obrazovanja i društvenog statusa učitelja može se zaključiti da:

- a) Estonija i Finska, uz visoku razinu sveučilišne pripreme i snažnu profesionalnu autonomiju, pokazuju stabilniji “profesionalni profil”, dok Singapur postiže koherenciju kroz centralizirano upravljanje učiteljskom profesijom i jasno strukturirane karijerne putove (OECD, 2025a; OECD, 2025b; OECD, 2025c; OECD, 2025d).
- b) Pripremljenost za praksu je viša u sustavima s jačom institucionalnom podrškom. TALIS 2024 pokazuje više procjene kvalitete inicijalnog obrazovanja u Estoniji, Singapuru i Finskoj nego u Hrvatskoj i osobito Sloveniji, što upućuje na razlike u percipiranoj spremnosti za zahtjeve suvremene nastave (OECD, 2025a).
- c) Usporedba TALIS 2024 pokazuje da su sustavi s razvijenijom indukcijom i mentorstvom (osobito Singapur) bolje pozicionirani za stabilizaciju profesionalne socijalizacije i zadržavanje početnika, dok niži intenzitet mentorskih aranžmana u dijelu sustava upućuje na prostor za ciljano jačanje (OECD, 2025a; OECD, 2025d).
- d) TALIS 2024 sugerira da se učinak profesionalnog učenja razlikuje među sustavima, što podupire zaključak da je za kvalitetu važniji dizajn usavršavanja (relevantnost, ugradnja u praksu, suradnički oblici) nego samo formalna dostupnost (OECD, 2025a).
- e) Najveće razlike pojavljuju se u društvenoj valorizaciji učitelja. Udio učitelja koji smatraju da su učitelji „cijenjeni u društvu” izrazito je visok u Singapuru, viši u Finskoj, niži u Estoniji i Srbiji, a osobito nizak u Hrvatskoj i Sloveniji, što upućuje na različite „statusne režime” unutar kojih se isti formalni standardi (npr. magistarska razina) mogu ostvarivati (OECD, 2025b–2025g).

- f) Implikacija za politike profesionalizacije. U svim sustavima može se izdvojiti zajednička potreba za jačanjem mentorstva i podrške početnicima, smanjenjem administrativnog opterećenja te razvojem stručnog usavršavanja koje je usmjereno na promjene u nastavnoj praksi i održivo u radnim uvjetima, uz paralelne mjere javnog i institucionalnog priznanja učiteljske profesije (OECD, 2025a).

3.6. Nositelji promjena u sustavu odgoja i obrazovanja

Nositelji promjena predstavljaju ključne aktere u procesima transformacije odgojno-obrazovnih sustava. Oni se dijele na individualne i institucionalne aktere, čije je djelovanje međusobno isprepleteno i kontekstualno uvjetovano. Dok individualni nositelji djeluju unutar profesionalnog, pedagoškog ili intelektualnog okvira, institucionalni akteri posjeduju političku i organizacijsku moć potrebnu za operativno uvođenje reformi (Fullan, 2007; OECD, 2015, 2016).

Individualni nositelji obrazovnih promjena uključuju učitelje i nastavnike, ravnatelje, akademske stručnjake, političke dužnosnike te predstavnike civilnog društva. Učitelji i nastavnici zauzimaju središnje mjesto u provedbi reformi, jer su oni izravni implementatori kurikularnih i pedagoških inovacija. Prema Fullanu (2007), „stvarna promjena počinje iznutra prema van“, a učitelji su ti koji interpretiraju i prilagođavaju reformske smjerove lokalnom kontekstu. U tom smislu, oni su i posrednici između nacionalnih politika i školskih praksi (Hargreaves i Fullan, 2012). Ravnatelji škola djeluju kao strateški lideri promjene unutar institucionalnog okruženja, dok akademici oblikuju teorijske temelje reformi i osiguravaju konceptualnu dosljednost i evaluacijsku dimenziju promjena (Leithwood i sur., 2020). Institucionalni nositelji promjena uključuju ministarstva obrazovanja, državne agencije (npr. agencije za kurikulum, vrednovanje, standarde), obrazovne ustanove, profesionalna udruženja, učiteljske sindikate te nevladine organizacije. Prema OECD-u (2015, 2016), uspješne obrazovne reforme zahtijevaju horizontalnu koordinaciju među ovim institucijama, kao i participaciju različitih dionika. Strukture s razvijenim mehanizmima za dijalog i evaluaciju reformi pokazuju veću otpornost na političke cikluse i reformski zamor.

Ministri obrazovanja zauzimaju posebno mjesto u sustavu jer predstavljaju poveznicu između političke volje i operativne implementacije obrazovnih politika. Njihova stručna pozadina, trajanje mandata i politička pripadnost izravno utječu na tempo i održivost reformskih procesa (Burns i Köster, 2016). U državama s visokom političkom nestabilnošću, ministarska

pozicija, prema nekim autorima, nerijetko je rezultat političkih kompromisa, što može pridonijeti češćim izmjenama kadra i nedostatku reformske koherencije (Burns i Köster, 2016; Sahlberg, 2011). Nasuprot tome, dugotrajna profesionalizacija i politički kontinuitet osiguravaju strateški pristup razvoju obrazovanja.

Niz ministarskih mandata u estonskom resoru obrazovanja upućuje na relativno česte promjene političkog vodstva. Prema Tablici 12, dužnost ministra obnašalo je 15 osoba kroz 22 mandata, pri čemu su pojedini mandati trajali tek nekoliko mjeseci. Prosječno trajanje mandata iznosi približno 1,6 godina, što u teoriji povećava rizik diskontinuiteta reformi i „resetiranja“ prioriteta pri promjeni vlada (Estonian Ministry of Education and Research, 2026). Ipak, estonski obrazovni razvoj u recentnoj literaturi češće se opisuje kao primjer u kojem se reformski smjer održava institucionalnim mehanizmima i upravljačkom sposobnošću sustava, a ne duljinom mandata pojedinih ministara (OECD, 2020; OECD, 2021).

Tablica 12.

Ministri obrazovanja Estonije ¹³(1989. – danas)

Br.	Ime i prezime	Mandat	Struka / obrazovanje
1.	Rein Loik	1989. – 1992. 1996. – 1997.	Ekonomist – smjer ekonomska kibernetika, Sveučilište u Tartuu
2.	Paul-Eerik Rummo	1992. – 1994.	Diplomirani filolog / književnost, Sveučilište u Tartuu
3.	Peeter Olesk	1994. – 1995.	Filolog, doktor estonske književnosti
4.	Peeter Kreitzberg	1995.	Matematičar i fizičar, doktor pedagogije (Sveučilište u Tartuu)
5.	Jaak Aaviksoo	1995. – 1996. 2011. – 2014.	Fizičar, doktor teorijske fizike, Sveučilište u Tartuu
6.	Mait Klaassen	1997. – 1999.	Doktor veterinarskih znanosti, Estonsko sveučilište za životne znanosti
7.	Tõnis Lukas	1999. – 2002. 2007. – 2011. 2022. – 2023.	Povjesničar, Sveučilište u Tartuu
8.	Mailis Rand Reps	2002. – 2003. 2005. – 2007. 2016. – 2020.	Pravnica; studij prava u Tartuu, poslijediplomske specijalizacije iz međunarodnog prava (Maastricht, CEU, Uppsala)
9.	Toivo Maimets	2003. – 2005.	Biolog, doktor molekularne biologije, Sveučilište u Tartuu
10.	Jevgeni Ossinovski	2014. – 2015.	Filozofija, Sveučilište u Tartuu

¹³ Popis ministara obrazovanja u Estoniji od 1989. godine nadalje konstruiran je na temelju povijesne monografije *Haridusministeeriumi sajand 1918–2018* (Uuet, 2018), u kojoj se nalazi sustavan pregled svih ministara i drugih nositelja resora, te službenih mrežnih stranica Ministarstva obrazovanja i istraživanja i Vlade Republike Estonije (Haridus- ja Teadusministeerium, 2018; Riigikantselei, 2025).

11.	Jürgen Ligi	2015. – 2016.	Geografija i međunarodna ekonomija; Sveučilište u Tartuu
12.	Maris Lauri	2016.	Ekonomistika; ekonomska kibernetika (matematičar-ekonomist), Sveučilište u Tartuu
13.	Jaak Aab	2020. – 2021.	Profesor ruskog jezika i književnosti, Pedagoški institut u Tallinnu (danas Sveučilište u Tallinnu)
14.	Liina Kersna	2021. – 2022.	Novinarstvo i odnosi s javnošću; magistar obrazovnog menadžmenta, Sveučilište u Tartuu
15.	Kristina Kallas	2023. – danas	Povijest, magisterij iz povijesti, doktorat iz političkih znanosti, Sveučilište u Tartuu

Ključni amortizer političkih ciklusa jest raspodjela uloga između ministra kao političko-strateškog aktera i stabilnijih administrativno-stručnih struktura koje osiguravaju provedbu i „institucionalno pamćenje“. U estonskom slučaju to je vidljivo i u relativno dugim mandatima kancellera (najvišeg državnog službenika ministarstva) u usporedbi s mandatima ministara (Estonian Ministry of Education and Research, 2026). OECD pritom opisuje Estoniju kao visoko decentraliziran sustav u kojem su Vlada i Ministarstvo obrazovanja i istraživanja odgovorni za obrazovnu politiku i ukupnu strategiju (uključujući kurikulum i financiranje), dok su općine i škole ključni provedbeni akteri (OECD, 2020). Takav model zahtijeva snažan kapacitet koordinacije i praćenja, pa se kao važan reformski resurs ističu evaluacijski i podatkovni mehanizmi (npr. vanjsko vrednovanje, indikatori i povratne petlje) koji omogućuju upravljanje reformama utemeljeno na dokazima i u uvjetima političke rotacije (OECD, 2021).

Poveznica između trajanja mandata i provedbe reformi u Estoniji stoga je posredovana logikom kapaciteta za oblikovanje i provedbu javnih politika: reformski kontinuitet jača kada su strateški ciljevi dugoročno postavljeni i kada postoji dovoljno jak provedbeni aparat za operacionalizaciju odluka (OECD, 2021; Burns i sur., 2016). U tom je smislu indikativno da se strateški dokumenti u novijem razdoblju naglašenije oslanjaju na kontinuitet i postupno unaprjeđenje, a manje na nagle „zaokrete“, čime se smanjuje ovisnost reformskih procesa o pojedinačnim mandatima (Eisenschmidt i sur., 2023).

Dodatno, institucionalno objedinjavanje provedbenih funkcija u Harno (Education and Youth Board) od 1. siječnja 2020., integriranjem funkcija više ranijih organizacija — može se tumačiti kao mjera smanjenja fragmentacije provedbe i jačanja operativne sposobnosti sustava za podršku školama i programima (Education and Youth Board, n.d.). U konačnici, estonski slučaj sugerira da sama „stabilnost ministra“ nije nužan preduvjet reformske stabilnosti: presudniji su stabilni administrativni nositelji, jasno razdijeljene uloge, dugoročne strategije te

provedbeno-evaluacijska infrastruktura koja omogućuje da se reformske promjene kumuliraju i nadžive političke cikluse (OECD, 2020; OECD, 2021).

U Finskoj se od ranih 1990-ih do danas na čelu resora obrazovanja izmijenio razmjerno velik broj ministara (Tablica 13), pri čemu su se i službeni nazivi funkcije povremeno mijenjali u skladu sa strukturom vlade. Iako bi takva kadrovska dinamika u nekim sustavima mogla upućivati na političku nestabilnost, finski se slučaj u komparativnoj literaturi češće interpretira kao primjer u kojem se reformski kontinuitet osigurava kroz institucionalni kapacitet i kulturu konsenzusa, a ne kroz dugotrajnost mandata pojedinih ministara. U tom smislu, stabilnost politika povezuje se s profesionaliziranom administracijom i jasno razdijeljenim ulogama između političkog vodstva i stručnih tijela koja nose razvojne i evaluacijske funkcije sustava.

Tablica 13.

Ministri obrazovanja Finske ¹⁴(1990. – danas)

Rb.	Ime i prezime	Mandat	Struka / obrazovanje
1.	Ole Norrback	1990. – 1991.	Osnovnoškolski učitelj; diplomirao učiteljsku školu
2.	Riitta Uosukainen	1991. – 1994.	Magistra finskog jezika i književnosti, sveučilišna profesorica
3.	Olli-Pekka Heinonen	1994. – 1999.	Magistar prava; političar, ranije novinar i medijski djelatnik
4.	Maija Rask	1999. – 2003.	Medicinska sestra; magistra i doktorica filozofije (područje obrazovanja / zdravstvene pismenosti).
5.	Tuula Haatainen	2003. – 2005.	Diplomirana medicinska sestra; političarka s iskustvom u socijalnoj i zdravstvenoj politici.
6.	Antti Kalliomäki	2005. – 2007.	Visoko obrazovanje (Sveučilište u Helsinkiju)
7.	Sari Sarkomaa	2007. – 2008.	Magistra zdravstvene skrbi
8.	Henna Virkkunen	2008. – 2011.	Magistra filozofije (novinarstvo i komunikologija)
9.	Jukka Gustafsson	2011. – 2013.	Magistar društvenih znanosti, učitelj
10.	Krista Kiuru	2013. – 2014.	Magistra društvenih znanosti
11.	Sanni Grahn-Laasonen	2015. – 2019.	Magistra društvenih/političkih znanosti
12.	Li Andersson	2019. – 2023.	Visoko obrazovanje iz društvenih znanosti (međunarodno pravo, ljudska i izbjeglička prava)
13.	Anna-Maja Henriksson	2023. – 2024.	Magistra prava
14.	Anders Adlercreutz	2024. – danas	Diplomirani arhitekt (Helsinški tehnološki univerzitet/Aalto); arhitekt i političar.

Finsko je obrazovanje u literaturi opisano kao sustav koji se razvija unutar dugoročnog vrijednosnog okvira, osobito naglašavajući pravednost i povjerenje, uz relativno široke društvene dogovore o ključnim smjerovima razvoja, što doprinosi manjoj volatilnosti politika pri promjenama političkog vodstva (Sahlberg, 2007). U istom interpretacijskom okviru, Ministarstvo obrazovanja i kulture prikazuje se kao strukturno snažan i „središnji” akter obrazovne politike, pri čemu se formuliranje i koordinacija politika u velikoj mjeri odvijaju putem radnih skupina i drugih oblika suradnje stručnjaka i dionika, uz sudjelovanje javnih službenika i interesnih organizacija (Kallunki i sur., 2023). Zaključno, finski institucionalni aranžman i kurikularno usmjeravanje kroz Finsku nacionalnu agenciju za obrazovanje, neovisno vanjsko vrednovanje kroz Finski obrazovni centar za evaluaciju, te ministarstvo kao stabilno koordinacijsko središte (Tablica 13), predstavlja primjer kako se koherentnost i

¹⁴Popis ministara obrazovanja Finske za razdoblje od 1990. do danas konstruiran je na temelju službenih podataka finske vlade i parlamenta, te sekundarnih povijesnih pregleda (Liste des ministres finlandais de l'Éducation et de la Culture; Valtioneuvosto, 2024)

održivost reformi oslanjaju na trajne institucijske mehanizme oblikovanja i evaluacije politika, a manje na personalne karakteristike ili duljinu ministarskih mandata (OECD, 2024).

Tablica 14.

Ministri obrazovanja Singapura ¹⁵(1990. do danas)

Rb.	Ime i prezime	Mandat	Struka / obrazovanje
1.	Tony Tan Keng Yam	1985. – 1991.	Fizičar; doktorat iz primijenjene matematike (Sveučilište Cambridge)
2.	Lee Yock Suan	1992. – 1997.	Inženjer; diplomirao kemijsko inženjerstvo (University of New South Wales)
3.	Teo Chee Hean	1997. – 2003.	Inženjer; studij elektrotehnike (University of Manchester), računarstva (Imperial College London) i javne uprave (Harvard Kennedy School)
4.	Tharman Shanmugaratnam	2003. – 2008.	Ekonomist; studij ekonomije (London School of Economics), javne uprave (Harvard)
5.	Ng Eng Hen	2008. – 2011.	Liječnik; specijalist kirurg/onkolog, obrazovanje u SAD-u i Singapuru
6.	Heng Swee Keat	2011. – 2015.	Ekonomist; studij ekonomije (Sveučilište Cambridge), javne uprave (Harvard)
7.	Ng Chee Meng	2015. – 2018.	Vojni časnik; bivši načelnik obrane Singapura (Chief of Defence Force)
8.	Ong Ye Kung	2015. – 2020.	Ekonomist i političar; studij ekonomije (London School of Economics)
9.	Lawrence Wong	2020. – 2021.	Ekonomist; studij ekonomije (University of Wisconsin–Madison), javne politike (Harvard)
10.	Chan Chun Sing	2021. – 2025.	Vojni časnik; bivši načelnik vojske Singapura (Chief of Army), školovan na Cambridgeu i u američkoj vojnoj školi
11.	Desmond Lee	2025. – danas	Pravnik; diplomirao pravo na National University of Singapore

Kadrovsku dinamiku u singapurskom Ministarstvu obrazovanja od ranih 1990-ih obilježava relativno mali broj političkih čelnika (Tablica 14) i visoka razina strateške dosljednosti u upravljanju sektorom, što upućuje na institucionalni model u kojem se reformski ciklusi oslanjaju na stabilne provedbene kapacitete, a ne ponajprije na individualne mandate.

Specifičnost singapurskog modela proizlazi iz činjenice da se obrazovanje sustavno pozicionira kao dio šire razvojne strategije države, pri čemu se reformska koherencija održava kroz koordinaciju političkog vodstva i snažnih stručnih „čvorišta” unutar sustava. Povijesno-institucionalne analize ističu da je država nakon 1965. gradila odgojno-obrazovni sustav kroz dugoročno planiranje, postupno preoblikovanje kurikulumu i upravljanje provedbom reformi,

¹⁵ Tablica je autorski konstruirana kompilacijom podataka iz službenih biografskih evidencija Vlade Singapura i Ministarstva obrazovanja (2024), kao i relevantnih znanstvenih studija koje analiziraju razvoj obrazovnog vodstva u Singapuru (Barber i sur., 2010; Goh i Gopinathan, 2008; Hairon i Dimmock, 2012).

uz naglašenu povezanost obrazovnih ciljeva i ekonomskog razvoja (Goh i Gopinathan, 2008). U tom okviru, stručna raznolikost ministarskih profila (npr. znanost, inženjerstvo, ekonomija, medicina ili obrana) može se interpretirati manje kao diskontinuitet, a više kao obilježje tehnokratski organiziranog političko-administrativnog vodstva koje koordinira obrazovanje s drugim sektorima javne politike.

Za analizu nositelja promjena ključno je eksplicitno razlikovati političko-stratešku ulogu ministra od uloga stručnih tijela koja osiguravaju kontinuitet izvan političke smjene. U singapurskom MOE-u središnju kurikularnu ulogu ima Odjel za planiranje i razvoj kurikuluma, čije su zadaće usmjerene na dizajn i reviziju nastavnih planova, podršku provedbi (uključujući osposobljavanje školskog osoblja), te razvoj nastavnih i digitalnih materijala.

U literaturi se pritom naglašava da je razvoj kurikuluma institucionaliziran kroz kontinuirane revizije i upravljačko praćenje, uz istodobno poticanje škola da razvijaju utemeljene kurikularne inicijative unutar nacionalnih smjernica, što stvara specifičnu napetost između centralne standardizacije i lokalne inovacije (Gopinathan i Deng, 2006). Drugu ključnu ulogu ima Nacionalni centar za obrazovanje kao nacionalna institucija za inicijalno obrazovanje učitelja i profesionalni razvoj, integrirana u odgojno-obrazovni sustav države i istodobno usmjerena na istraživanje relevantno za praksu i obrazovnu politiku.

Kao što je vidljivo u Tablici 15 tijekom 1990-ih do danas u Republici Hrvatskoj izmijenilo se više od dvadeset ministara zaduženih za obrazovanje (uključujući ponovni mandat Radovana Fuchsa), što upućuje na izrazitu kadrovsku fluktuaciju na čelnoj poziciji resornog ministarstva. Takva se dinamika u domaćoj literaturi često dovodi u vezu s visokom političkom volatilnošću i diskontinuitetom obrazovne politike, te se prepoznaje kao jedan od ključnih strukturnih izazova hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava (Kovač i sur., 2014; Domović i Vizek Vidović, 2015).

Za razliku od zemalja poput Estonije i Singapura, u kojima je uočljiv viši stupanj institucionalne otpornosti i kontinuiteta reformskog usmjerenja, hrvatski se sustav suočava s učestalim prekidima započetih reformskih procesa, čestim promjenama strateških dokumenata i rotacijom stručnih timova pri svakoj promjeni političke vlasti. Na to, među ostalim, ukazuju i međunarodne analize obrazovne politike koje problematiziraju nedovoljnu dosljednost u provedbi reformskih mjera, te ograničeno „institucionalno pamćenje“ u sustavu (OECD, 2019, 2025; UNESCO, 2021).

Tablica 15.

Ministri obrazovanja Hrvatske (od 1990. do danas)

Rb	Ime i prezime	Mandat	Struka / obrazovanje
1.	Osman Muftić	1990. – 1991.	Inženjer strojarstva; diplomirao i doktorirao na Strojarsko-brodograđevnom fakultetu u Zagrebu
2.	Vlatko Pavletić	1990. – 1992.	Književni teoretičar i esejist; diplomirao i doktorirao na Filozofskom fakultetu u Zagrebu
3.	Ante Čović	1991. – 1992.	Filozof; diplomirao i doktorirao filozofiju na Filozofskom fakultetu u Zagrebu.
4.	Jure Radić	1992.	Građevinski inženjer; diplomirao i doktorirao na Građevinskom fakultetu u Zagrebu.
5.	Ivo Sanader	1992. – 1993.	Komparatist i romanist; doktorirao na Filozofskom fakultetu u Innsbrucku.
6.	Vesna Girardi-Jurkić	1992. – 1994.	Arheologinja i muzeologinja; diplomirala arheologiju na Filozofskom fakultetu u Zagrebu
7.	Branko Jeren	1993. – 1995.	Inženjer elektrotehnike; profesor na Fakultetu elektrotehnike i računarstva u Zagrebu.
8.	Ljilja Vokić	1994. – 1998.	Pedagoginja, bivša ravnateljica VII. gimnazije u Zagrebu
9.	Ivica Kostović	1995. – 1998.	Liječnik, neuroznanstvenik; profesor na Medicinskom fakultetu u Zagrebu.
10.	Božidar Pugelnik	1998. – 1999.	Filozof; diplomirao na Filozofskom fakultetu u Zagrebu
11.	Milena Žic Fuchs	1999. – 2000.	Lingvistica; doktorirala lingvistiku na Filozofskom fakultetu u Zagrebu.
12.	Nansi Ivanišević	1999. – 2000.	Stručnjakinja za kulturne i obrazovne politike; diplomirala na Filozofskom fakultetu u Splitu.
13.	Hrvoje Kraljević	2000. – 2002.	Matematičar; diplomirao teorijsku fiziku i doktorirao matematiku na Prirodoslovno-matematičkom fakultetu u Zagrebu
14.	Vladimir Strugar	2000. – 2003.	Pedagog; doktorat iz pedagogije
15.	Gvozden Srećko Flego	2002. – 2003.	Filozof; doktorirao na Filozofskom fakultetu u Zagrebu.
16.	Dragan Primorac	2003. – 2009.	Liječnik i genetičar
17.	Radovan Fuchs	2009. – 2011.	Doktor biomedicinskih znanosti iz farmakologije i toksikologije.
18.	Željko Jovanović	2011. – 2014.	Liječnik, specijalist interne medicine.
19.	Vedran Mornar	2014. – 2016.	Inženjer elektrotehnike, profesor na Fakultetu elektrotehnike i računarstva.
20.	Predrag Šustar	2016.	Doktor filozofije, profesor filozofije znanosti.
21.	Pavo Barišić	2016.–2017.	Doktor filozofije, profesor na Filozofskom fakultetu.
22.	Blaženka Divjak	2017.–2020.	Doktorica matematike, profesorica na Fakultetu organizacije i informatike.
23.	Radovan Fuchs	2020. – danas)	Doktor biomedicinskih znanosti iz farmakologije i toksikologije

Iako su brojni hrvatski ministri obrazovanja (Tablica15) bili visoko akademski obrazovani, pa i međunarodno afirmirani znanstvenici, njihova stručna kompetencija rijetko je mogla doći

do izražaja u dugoročnom strateškom planiranju zbog primata političke dinamike nad stabilnošću profesionalnog upravljanja (Slika 29). Domaće studije obrazovne politike ističu da učestale promjene vodstva i strateških prioriteta dovode do fragmentiranosti reformske agende i otežavaju kumulativni razvoj obrazovnih politika (Kovač i sur., 2014; Domović i Vizek Vidović, 2015).



Slika 29. Grafički prikaz ministara obrazovanja RH prema području struke

Kao što je vidljivo u Tablici 15, samo je nekolicina ministara ostala na funkciji dulje od jednoga mandata, dok su pojedini imali mandate kraće od jedne godine, što ilustrira strukturnu nestabilnost obrazovne vlasti. Ova kadrovska fragmentacija povezuje se s teškoćama u implementaciji reformi poput reformi koje su često bile pokretane bez trajne političke i institucionalne potpore te su, uslijed promjene vlasti ili ministara, bile usporene, modificirane ili djelomično marginalizirane (Hrvatski sabor, 2014; OECD, 2019).

U Hrvatskoj institucionalni nositelji promjena obuhvaćaju resorno ministarstvo, te više specijaliziranih provedbenih i stručnih tijela. U funkcionalnom smislu, Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja (NCVVO) predstavlja središnju instituciju vanjskog vrednovanja i testiranja: uz poslove vanjskog vrednovanja u odgojno-obrazovnom sustavu, NCVVO je operativno ključan za provedbu i razvoj standardiziranih ispita (npr. državna matura i nacionalni ispiti), čime osigurava evaluacijsku infrastrukturu nužnu za praćenje učinaka reformi. Paralelno, Agencija za odgoj i obrazovanje (AZOO) ima središnju ulogu u profesionalnoj podršci školama, osobito kroz organizaciju i koordinaciju stručnog

usavršavanja, te kroz operative procese povezane s profesionalnim razvojem odgojno-obrazovnih radnika. U strukovnom segmentu, Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih (ASOO) obavlja poslove planiranja, razvoja, provedbe i unaprjeđenja sustava strukovnog obrazovanja i obrazovanja odraslih te provodi ciljne modele stručnog usavršavanja nastavnika strukovnih predmeta i andragoška usavršavanja.

Tablica 16.

Ministri obrazovanja Republike Slovenije (1990. – danas)

Rb	Ime i prezime	Mandat	Struka / obrazovanje
1.	Peter Vencelj	1990. – 1992.	Matematičar i inženjer; doktorirao iz područja matematike/mehanike, dugogodišnji profesor na Sveučilištu u Ljubljani
2.	Slavko Gaber	1992. – 1999.	Sociolog; doktor društvenih znanosti
3.	Pavel Zgaga	1999. – 2000.	Filozof i filozof obrazovanja
4.	Lovro Šturm	2000.	Pravni znanstvenik; doktor pravnih znanosti
5.	Lucija Čok	2000. – 2002.	Lingvistica; studij francuskog i talijanskog jezika, magisterij iz didaktike talijanskog jezika, doktorat iz odgojnih/obrazovnih znanosti
6.	Slavko Gaber	2002. – 2004.	Sociolog; doktor sociologije obrazovanja
7.	Milan Zver	2004. – 2008.	Politolog; diplomirao sociologiju i politologiju, doktorirao političke znanosti
8.	Igor Lukšič	2008. – 2012.	Politolog; doktor političkih znanosti
9.	Žiga Turk	2012. – 2013.	Građevinski inženjer
10.	Jernej Pikalo	2013. – 2014.	Politolog; doktor političkih znanosti
11.	Stanislava Setnikar Cankar	2014. – 2015.	Ekonomistica; diplomirala, magistrirala i doktorirala ekonomiju na Ekonomskom fakultetu Sveučilišta u Ljubljani
12.	Klavdija Markež (Perger)	2015.	Ekonomistica; diplomirala na Ekonomskom fakultetu
13.	Maja Makovec Brenčič	2015. – 2018.	Ekonomistica; profesorica međunarodnog poslovanja i marketinga, doktorirala ekonomske znanosti
14.	Jernej Pikalo	2018. – 2020.	Politolog; doktor političkih znanosti
15.	Simona Kustec	2020. – 2022.	Politologinja; doktorica političkih znanosti
16.	Igor Papič	2022. – 2023.	Elektrotehničar; doktor elektrotehnike
17.	Darjo Felda	2023. – 2024.	Profesor matematike; doktorirao na području didaktike matematike
18.	Vinko Logaj	2024. – danas	Učitelj i pedagog; diplomirao fiziku i tehnički odgoj, magistrirao menadžment, doktorirao na području obrazovnih politika

Uspostavom samostalne države početkom 1990-ih Slovenija relativno brzo institucionalizira upravljanje obrazovnim promjenama kroz kombinaciju političkog vodstva i stabilnih stručnih kapaciteta. Prema Tablici 16 vidljivo je da se 1990. do danas izmijenio veći broj ministara (uz povremene promjene naziva i organizacije resora), pri čemu su pojedini nositelji obnašali dužnost u više mandata (npr. Slavko Gaber, Jernej Pikalo), dok novije razdoblje obilježava

preuzimanje resora od strane ministra Vinka Logaja (Vlada Republike Slovenije, 2024). U odnosu na sustave s izrazitom fluktuacijom, slovenski se obrazac može interpretirati kao „srednji put“; učestalost promjena u političkom vodstvu nije zanemariva, ali reformske putanje pokazuju veću mjeru kontinuiteta zbog normativno uređenih procesa izrade politika, te zbog prisutnosti institucionaliziranih stručnih kapaciteta, osobito u području kurikuluma i vanjskog vrednovanja (OECD, 2016).

Profesionalni profili ministara pritom su raznoliki, no u relevantnom dijelu razdoblja vidljiva je snažna zastupljenost društveno-humanističkih i društveno-političkih disciplina (npr. sociologija, politologija, filozofija obrazovanja), što je analitički relevantno jer upućuje na konceptualizaciju obrazovanja kao društveno-kulturnog projekta u kojem su javna legitimacija i stručna rasprava sastavni dio reformskog ciklusa. Taj je obrazac kompatibilan s nalazima slovenske znanstvene literature koja reformske procese promatra kroz odnose između profesije i politike, te kroz pitanje pravednosti i jednakih mogućnosti unutar obveznog obrazovanja (Kovač Šebart, Štefanc i Vidmar, 2021).

U kurikularno-razvojnom segmentu središnju ulogu ima Zavod Republike Slovenije za školstvo (ZRSŠ), kao nacionalna razvojno-istraživačka i savjetodavna institucija za predškolski odgoj te osnovno i opće srednje obrazovanje (Zavod Republike Slovenije za školstvo, 2024). U evaluacijsko-ispitnom segmentu ključan je Državni izpitni center, nacionalno tijelo zaduženo za organizaciju i razvoj postupaka standardiziranih provjera i ispita (nacionalna provjeravanja znanja, matura), čime se osigurava infrastrukturna pretpostavka za politike temeljene na podacima (Državni izpitni center, 2020).

Kadrovsku dinamiku u resoru obrazovanja Republike Srbije od ranih 1990-ih obilježava visoka fluktuacija ministarskih mandata, uključujući i više vrlo kratkih razdoblja upravljanja (Tablica 17). Takva dinamika ima analitičku važnost jer se reformski procesi u sustavima s čestim promjenama političkog vodstva češće odvijaju u režimu „prelamanja prioriteta“ (redefiniranje ciljeva, timova i vremenskih okvira), što može otežati kumulativno učenje sustava i dosljedno ugrađivanje evaluacijskih nalaza u politike.

Tablica 17.

Ministri obrazovanja Srbije ¹⁶(od 1990. do danas)

Rb	Ime i prezime	Mandat	Struka / obrazovanje
1.	Dimitrije Dimitrijević	1991.	Nema pouzdanih javno dostupnih podataka o struci
2.	Danilo Ž. Marković	1991. – 1994.	Sociolog; doktor pravnih i ekonomskih znanosti, redoviti profesor Sveučilišta u Beogradu
3.	Dragoslav Mladenović	1994. – 1998.	Ekonomist; profesor na Ekonomskom fakultetu Sveučilišta u Beogradu
4.	Jovo Todorović	1998. – 2000.	Sveučilišni profesor; dekan Fakulteta organizacionih nauka u Beogradu
5.	Mihailo Jokić	2000. – 2001.	Matematičar; sveučilišni profesor
6.	Gašo Knežević	2001. – 2004.	Pravni znanstvenik; profesor Pravnog fakulteta
7.	Ljiljana Čolić	2004.	Profesorica orijentalistike na Filološkom fakultetu u Beogradu
8.	Slobodan Vuksanović	2004. – 2007.	Profesor jugoslavenske/srpske književnosti
9.	Zoran Lončar	2007. – 2008.	Pravni znanstvenik; profesor Pravnog fakulteta
10.	Žarko Obradović	2008. – 2013.	Doktor političkih znanosti; profesor Fakulteta političkih nauka
11.	Tomislav Jovanović	2013. – 2014.	Liječnik; doktor medicinskih znanosti, specijalist sportske medicine i fiziologije, redoviti profesor Medicinskog fakulteta
12.	Srđan Verbić	2014. – 2016.	Fizičar; doktor fizike, sveučilišni profesor
13.	Mladen Šarčević	2016. – 2020.	Profesor geografije; dugogodišnji školski ravnatelj
14.	Branko Ružić	2020. – 2023.	Diplomirani politolog; Fakultet političkih nauka, smjer međunarodni odnosi
15.	Đorđe Milićević	2023.	Diplomirani ekonomist; (v. d. ministra)
16.	Slavica Đukić Dejanović	2023. – 2025.	Liječnica; specijalistica psihijatrije, profesorica Medicinskog fakulteta
17.	Dejan Vuk Stanković	2025. – danas	Filozof; doktor filozofije, profesor na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Beogradu

Institucionalni nositelji promjena u Srbiji uključuju ministarstvo (Tablica 17) i niz specijaliziranih stručnih tijela koja bi barem normativno trebali pružiti kontinuitet izvan političkih ciklusa. U evaluacijskom segmentu središnju ulogu ima Zavod za vrednovanje kvalitete odgoja i obrazovanja, čiji opseg rada obuhvaća završne i druge standardizirane provjere, standarde u obrazovanju, vrednovanje kvalitete rada ustanova, te sudjelovanje u međunarodnim istraživanjima. U kurikularno-razvojnom i stručnom segmentu ključan je Zavod za unapređivanje odgoja i obrazovanja kao državna institucija za razvojne, savjetodavne i istraživačke stručne poslove u predškolskom, osnovnom i srednjem obrazovanju, s organizacijskom strukturom koja podupire izradu rješenja i stručnu podršku sustavu.

¹⁶ Popis ministara obrazovanja u Srbiji od 1991. nadalje konstruiran je analizom pregleda nositelja vlasti (Mihajlović i Radonjić, 2011) te službenih mrežnih izvora Vlade i Ministarstva prosvete Republike Srbije (Ministarstvo prosvete, 2021; Vlada Republike Srbije)

3.6.1. Usporedba nositelja promjena u odabranim zemljama

Usporedba nositelja obrazovnih promjena pokazuje da se usklađenost reformi i kontinuitet znanja, procedura i iskustava ne mogu objasniti samo brojem i trajanjem ministarskih mandata. Presudnije je postojanje li stabilne i profesionalizirane institucije koje dugoročno (a) oblikuju kurikulum, (b) osiguravaju vanjsko vrednovanje, te (c) prevode reformske ciljeve u školsku praksu kroz stručnu podršku i profesionalno učenje (Fullan, 2007; Hargreaves i Fullan, 2012; OECD, 2015). U takvom aranžmanu ministri su ponajprije političko-strateški akteri (postavljanje prioriteta, resursi, javna legitimacija), dok se provedbena sposobnost reformi u sustavima snažnih kapaciteta stabilizira kroz stručna tijela i institucionalizirane postupke izrade i praćenja politika (Burns i Köster, 2016; OECD, 2015).

Estonija, Finska i Singapur pokazuju visoku otpornost reformskog smjera jer ključne provedbene funkcije imaju institucionalno stabilne nositelje. U Estoniji je objedinjavanje dijela provedbenih funkcija u Upravi za obrazovanje i mlade (HARNO) od 2020. povezano sa smanjenjem fragmentacije i jačanjem operativne podrške školama i programima (OECD, 2023). U Finskoj se koherentnost održava jasnom podjelom rada; Finska nacionalna agencija za obrazovanje (EDUFI) nosi nacionalne kurikularne okvire, dok neovisni Finski centar za vrednovanje obrazovanja (FINEEC/KARVI) provodi vanjske evaluacije i osigurava analitičku potporu obrazovnoj politici (Finnish Education Evaluation Centre, 2013; Finnish National Agency for Education, 2026.; OECD, 2024). Singapur se oslanja na snažnu centralnu koordinaciju, pri čemu su kurikularni razvoj i provedba povezani s Odjelom za planiranje i razvoj kurikuluma (CPDD), a profesionalni razvoj učitelja institucionaliziran kroz Nacionalni institut za obrazovanje (NIE) i Akademiju učitelja Singapura (AST), što omogućuje kumulativno vođenje reformi i pri političkim rotacijama (Bautista i sur., 2015; Hairon i Dimmock, 2012; Ministry of Education Singapore, 2026; Nanyang Technological University – NIE, 2026).

Slovenija se može opisati kao umjereno stabilan model u kojem reformska koherentnost proizlazi iz funkcionalne podjele rada među specijaliziranim institucijama: Zavod za školstvo pruža stručnu i razvojnu potporu općem obrazovanju, Ispitni centar osigurava infrastrukturu nacionalnih ispita (Cedefop, 2024; Državni izpitni center, 2026; Zavod Republike Slovenije za školstvo, 2026). Hrvatska i Srbija također imaju specijalizirane institucije koje mogu ublažavati političke cikluse, ali je za reformski učinak presudno koliko su te institucije autonomne i koliko se njihovi nalazi sustavno ugrađuju u odlučivanje. U Hrvatskoj tu ulogu imaju NCVVO

(vanjsko vrednovanje), te AZOO i ASOO (stručna podrška i usavršavanje), dok su u Srbiji evaluacijske i razvojno-kurikularne funkcije koncentrirane u ZVKOV-u i ZUOV-u, pri čemu OECD naglašava važnost stabilnih evaluacijskih mehanizama za upravljanje kvalitetom i pravednošću sustava (Hrvatski sabor, 2004, 2006; OECD, 2020).

3.7. Kvalitativna analiza odgovora ispitanika

U sklopu disertacije provedeni su strukturirani intervjui sa sugovornicima koji predstavljaju različite razine i uloge u sustavu odgoja i obrazovanja Hrvatske: Vladimir Strugar (izv. prof. dr. sc., profesor pedagogije i znanstveni savjetnik u miru), Blaženka Divjak (dr. sc., red. prof. u trajnom zvanju), Igor Matijašić (ravnatelj osnovne škole), Ivan Plantić (učitelj povijesti i geografije) i Igor Jovanović (dr. sc., učitelj povijesti).

Nalazi su prikazani prema unaprijed definiranom protokolu s pet pitanja (reforme; nositelji promjena; međunarodna postignuća; obrazovanje učitelja; prioriteti budućeg razvoja). Ovakav prikaz omogućuje usporedivost iskaza i preglednu sintezu različitih perspektiva (Miles, Huberman, i Saldaña, 2014).

- a) Koje obrazovne reforme su provedene u posljednjih 30 godina, opišite najvažnije. Koje su bile ključne pozitivne promjene? Jesu li se dogodile i negativne promjene – ako da, koje?

Sudionici općenito prepoznaju reformsku aktivnost u protekla tri desetljeća, ali se razlikuju u procjeni dosega i rezultata.

Vladimir Strugar reforme promatra primarno kroz prizmu strukturne stabilnosti sustava, naglašavajući da u proteklih tridesetak godina nije promijenjena struktura sustava, te da dominira osmogodišnje obvezno obrazovanje. Istodobno reformsku dinamiku opisuje kao kontinuirano produciranje strateških i programskih dokumenata: „svaka nova vlada i obrazovna politika predlagala je svoje dokumente... planirajući stanovite promjene“ (V. Strugar, osobna komunikacija, 14. lipnja 2025).

Blaženka Divjak naglašava provedbu u fazama i provedbene mehanizme CKR/„Škole za život“:

U prvoj fazi (2015) nekoliko stotina stručnjak radilo je na pripremi kurikularnih dokumenata, a potom su dokumenti „kroz nekoliko iteracija doradivani i konačno donijeti početkom 2019.“.

Pozitivno vrednuje nastavak reforme i ulaganja: „obrazovanje je u tom periodu bilo u žiži javnosti, a široke edukacije nastavnika... pridonijele su vidljivosti reformskih procesa. (B. Divjak, osobna komunikacija, 13. srpnja 2025).

Ivan Plantić procjenjuje da su navedene reforme imale malo ili nimalo pozitivnih učinaka, uz izdvajanje HNOS-a kao iznimke zbog veće međupredmetne suradnje učitelja. Igor Matijašić reforme opisuje kao pokušaje „bez nekih većih odjeka“, pri čemu CKR vidi kao reformu s potencijalom, ali koja „nije zaživjela u potpunosti“ (I Matijašić, osobna komunikacija, 31. srpnja 2025). Igor Jovanović posebno problematizira digitalnu komponentu: „uvedena je digitalizacija bez ikakvih smjernica, analize...“ te zaključuje da „provedba je stihijska, nedovoljno pripremljena“ (I. Jovanović, osobna komunikacija, 5. kolovoza 2025).

Na razini narativa pojavljuje se razlika između (a) perspektive koja naglašava institucionalni dizajn, ekspertne skupine i faze provedbe (Divjak), te (b) perspektive škole koja naglašava „provedbenu realnost“, opterećenja i slab učinak (Plantić, Matijašić, Jovanović). Strugarov iskaz pruža „makro“ okvir diskontinuiteta i izostanka strukturne reforme.

b) Koji su ključni akteri (pojedinci i institucije) imali vodeću ulogu u reformama? Opišite njihovu ulogu.

Sudionici konzistentno identificiraju središnje institucije kao ključne formalne aktere, uz čest doživljaj da se provedbena odgovornost delegira na škole. Vladimir Strugar izravno tvrdi: „planiranje reforme... dominantno je centralizirano“ i da se dokumenti često oslanjaju na „politički program određene vlade“ (V. Strugar, osobna komunikacija, 14. lipnja 2025). Time se dodatno problematizira odnos stručne i političke logike promjena.

Blaženka Divjak reformske procese opisuje kao koordinirane od ministarstva uz široko sudjelovanje stručnjaka: „reformske procese... predvodilo je MZO, ali uz sudjelovanje 400-tinjak stručnjaka“. U strukovnim promjenama ističe i institucijsku koordinaciju: „važnu je ulogu imao ASOO... koordinirao rad stručnjaka u radnim skupinama“ (B. Divjak, osobna komunikacija, 13. srpnja 2025).

Igor Matijašić naglašava operativnu dimenziju provedbe: „krovne organizacije... bile su ‘predvodnici’, no u praksi je teret pao na leđa... učiteljima i profesorima“ (I. Matijašić, osobna komunikacija, 31. srpnja 2025). Igor Jovanović potvrđuje institucionalni trokut (ministarstvo, AZOO, NCVVO), ali dodaje da su učitelji ključni provedbeni akteri: „učitelji i nastavnici...

promjene provode u praksi“ (I. Jovanović, osobna komunikacija, 5. kolovoza 2025). Ivan Plantić uz institucije navodi i pojedince, te naglašava važnost uvažavanja struke, ističući jednog aktera kao pozitivniji izuzetak u smislu uključivanja učitelja (I. Plantić, osobna komunikacija, 4. kolovoza 2025).

Na temelju iskaza ispitanika uočava se obrazac “centralizirani dizajn – decentralizirana provedba”: odluke i smjernice percipiraju se kao središnje, dok se odgovornost i pritisak implementacije često prebacuje na škole.

- c) Kako ocjenjujete promjene u obrazovnim postignućima učenika na međunarodnim testiranjima (PISA, PIRLS, TIMSS)? Što je, prema Vašem mišljenju, razlog takvim rezultatima?

Sudionici prepoznaju dijagnostičku vrijednost međunarodnih istraživanja, ali nude različite uzročne interpretacije. Vladimir Strugar naglašava važnost uključivanja u međunarodne programe: „ostvareni rezultati pružaju širu sliku o sustavu“, no upozorava da je trajni problem „što učenici znatno zaostaju... u postignućima koja traže višu razinu pismenosti“ (V. Strugar, osobna komunikacija, 14. lipnja 2025). Na kraju zaključuje da se postignuća u niskom postotku ostvaruju kroz naprednu razinu. Blaženka Divjak navodi da je Hrvatska malo ispod PISA prosjeka, ali ističe: „nije došlo do pada u razdoblju pandemije“, što povezuje s ulaganjima i promjenom orijentacije u učenju (B. Divjak, osobna komunikacija, 13. srpnja 2025.).

Perspektive škole snažnije povezuju rezultate s vrednovanjem i nastavnom kulturom. Igor Matijašić tvrdi: „osnovnoškolsko razdoblje svelo se na trku za peticama... i znanje je palo u drugi plan“, te ističe da nacionalni ispiti pokazuju „veliki nesrazmjer između zaključnih ocjena i pokazanog znanja“ (I. Matijašić, osobna komunikacija, 31. srpnja 2025). Igor Jovanović naglašava da „nema značajnijeg napretka“ i uzrok vidi u „učenju za ‘ocjenu’... bez razumijevanja“ te „nedostatku individualnog pristupa“ (I. Jovanović, osobna komunikacija, 5. kolovoza 2025). Ivan Plantić rezultate opisuje kao „ne blistave“, te dio uzroka smješta u „redukciju nastavnog gradiva“ i „sramotno niske kriterije“ (I. Plantić, osobna komunikacija, 4. kolovoza 2025).

Svi sudionici implicitno potvrđuju da međunarodna mjerenja otkrivaju “slijepu pjegu” sustava. Divergencije su u objašnjenjima: (a) naglasak na višim kognitivnim razinama i sustavnoj podršci učiteljima (Strugar, Divjak), nasuprot (b) naglasku na kulturi ocjena i kriterijima (Matijašić, Jovanović, Plantić).

- d) Opišite sustav obrazovanja učitelja u Hrvatskoj. Ako su se dogodile promjene, opišite ih.

Opis inicijalnog obrazovanja je relativno sukladan: integrirani studiji za razrednu nastavu i predmetni nastavnički studiji (ili dopunsko pedagoško obrazovanje) za predmetnu nastavu. Vladimir Strugar ističe akademizaciju i bolonjske promjene: „od akademske godine 2005./2006... studij učitelja razredne nastave traje 5 godina... 300 ECTS“ (V. Strugar, osobna komunikacija, 14. lipnja 2025), te opisuje raznolikost institucija za predmetnu nastavu. Blaženka Divjak naglašava sporost promjena jer su u nadležnosti sveučilišta.

Iz školskih perspektiva snažno se pojavljuje problem atraktivnosti zanimanja. Igor Matijašić navodi: „studentima više nije primarna opcija studirati nastavnička zanimanja... škole su primorane tražiti nestručne zamjene“ (I. Matijašić, osobna komunikacija, 31. srpnja 2025). Igor Jovanović fokus stavlja na formalne uvjete i PPDI, ali u prioritetima povezuje kadrovske izazove s „niskom atraktivnošću učiteljskog poziva“ i statusom (I. Jovanović, osobna komunikacija, 5. kolovoza 2025). Ivan Plantić iznosi skeptičnu procjenu o korisnosti dijela edukacija i troškovima poslijediplomskih programa.

Formalni okvir inicijalnog obrazovanja doživljava se kao relativno stabilan, ali se otvara pitanje održivosti profesije (kadrovski deficit, status, motivacija) i kvalitete/sustavnosti profesionalnog razvoja.

- e) Koji su, prema Vašem mišljenju, glavni prioriteti i ključni izazovi budućeg razvoja hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava?

U budućim prioritetima javlja se snažna konvergencija oko kontinuiteta, profesionalizacije i evaluacije. Vladimir Strugar kao strukturni prioritet navodi: „produžiti trajanje obveznog obrazovanja“ i „povećati obuhvat djece ranim i predškolskim odgojem“ uz naglasak na europeizaciji, trendovima i jačanju uloge učitelja u planiranju reformi (V. Strugar, osobna komunikacija 14. lipnja 2025). Blaženka Divjak prioritetno naglašava: „sustavna cjeloživotna edukacija nastavnika“ i „kontinuitet reformskih procesa... u skladu sa znanstvenim i stručnim principima“ (B. Divjak, osobna komunikacija, 13. srpnja 2025). Igor Matijašić smatra potrebnim „odmaknuti politiku iz obrazovne prakse“, „osigurati veću autonomiju učitelja“ i profesionalizaciju ravnateljske uloge (I. Matijašić, osobna komunikacija, 31. srpnja 2025). Igor Jovanović naglašava ulaganja u infrastrukturu i ljude, te kao izazove ističe „nedostatak nastavnog kadra... slab profesionalni status... utjecaj politike... nedostatak vizije“ (I.

Jovanović, osobna komunikacija, 5. kolovoza 2025). Ivan Plantić prioritet vidi u dolasku „stručnih i kompetentnih ljudi na ključne pozicije“ i vraćanju „digniteta i autoriteta učitelja“ (I. Plantić, osobna komunikacija, 4. kolovoza 2025).

Intervjui upućuju na potrebu stabilnog reformsko-provedbenog ciklusa (planiranje–provedba–praćenje–evaluacija), jačanje statusa i kapaciteta učitelja/škole te smanjivanje političke volatilnosti kao preduvjeta održivih učinaka.

4. INTERPRETACIJA I RASPRAVA

Rezultati komparativnog istraživanja obrazovnih promjena u šest promatranih zemalja; Estoniji, Finskoj, Singapuru, Hrvatskoj, Sloveniji i Srbiji, ukazuju na postojanje različitih promjena koje su uvjetovane specifičnim povijesnim, političkim i kulturnim kontekstima. Iako se sve zemlje deklarativno zalažu za modernizaciju odgojno-obrazovnih sustava, kvalitativna analiza pokazuje da su dosezi i dubina reformi snažno povezani s institucionalnom stabilnošću, jasnoćom strateških ciljeva, te razinom profesionalizacije učiteljske struke (Schleicher, 2016).

4.1. Prvo istraživačko pitanje. Koje su se promjene dogodile u sustavima obveznog obrazovanja?

Komparativna analiza reformskih procesa u obveznom obrazovanju Estonije, Finske, Singapura, Hrvatske, Slovenije i Srbije pokazuje da su se ti sustavi od početka 1990-ih godina znatno transformirali. U suvremenoj obrazovnoj literaturi reforme se najčešće klasificiraju kroz tri međusobno povezana procesa: (1) redefiniranje trajanja i strukture obveznog obrazovanja, (2) prijelaz s tradicionalnih, sadržajno orijentiranih kurikuluma na ishodišno i kompetencijski utemeljene pristupe, te (3) postupna, ali duboka digitalna transformacija podučavanja i učenja (European Commission/EACEA/Eurydice, 2023; OECD, 2015, 2019; Sahlberg, 2011).

Uspješniji sustavi, poput estonskog, finskog i singapurskog, karakterizirani su dugoročnim, koherentnim reformskim politikama koje integriraju kurikularne, strukturne i digitalne aspekte u jedinstveni reformski okvir. Za razliku od fragmentiranih pristupa, ovi su sustavi razvijali strategije utemeljene na istraživanjima, uz snažno profesionalno vlasništvo i institucionalnu podršku (Fullan, 2007; Hargreaves i Fullan, 2012; Santiago i sur., 2016; Ng, 2008).

Na kurikularnoj razini jasno je vidljiv globalni trend napuštanja sadržajno determiniranih nastavnih programa u korist kompetencijskog i ishodišno orijentiranog modela, s naglaskom na razvoj ključnih kompetencija, kritičkog mišljenja i rješavanja problema (European Commission, 2018; OECD, 2019). Estonija je taj pomak ostvarila uvođenjem fleksibilnog nacionalnog kurikuluma koji definira opće ishode, dok školama omogućuje znatnu autonomiju u njegovoj operacionalizaciji (Santiago i sur., 2016). U Finskoj se reformski smjer usmjerava prema tzv. *fenomenološkom učenju*, projektnoj nastavi i međupredmetnoj integraciji, pri čemu nacionalni kurikulum služi kao okvir za profesionalnu autonomiju učitelja (Halinen, 2018; Niemi i Lavonen, 2020).

U Singapuru su reformski naponi u sklopu inicijative *Teach Less, Learn More* uključivali smanjenje opterećenja nastavnika repetitivnim sadržajem i poticanje istraživačkog učenja, kritičkog mišljenja i kreativnosti kod učenika (Hairon i Dimmock, 2012; Ng, 2008; Deng i Gopinathan, 2016).

Hrvatska, Slovenija i Srbija također su implementirale reformske mjere, uključujući ishodišno orijentirane kurikulare, digitalne platforme i reviziju obrazovnih standarda. Međutim, komparativne analize pokazuju da su ove promjene često parcijalne, politički uvjetovane i slabo evaluirane (Krek i Metljak, 2011; Pavlović Babić i Baucal, 2013; Matijević i Rajić, 2015). U Hrvatskoj se posebno ističe fluktuacija obrazovne politike, česti prekidi reformskih ciklusa i diskontinuitet implementacije, što rezultira slabom internalizacijom promjena na razini školske prakse (Domović i Vizek Vidović, 2015).

U Sloveniji i Srbiji prisutan je sličan obrazac tzv. "reformi u valovima", gdje se ambiciozne kurikularne inicijative nerijetko pokreću bez dugoročne institucionalne podrške, evaluacijskih mehanizama i kapaciteta za provedbu (Hebib, Matović i Baucal, 2011; Krek i Metljak, 2011).

Nalazi intervjua dodatno potvrđuju i produbljuju ove spoznaje, osobito s obzirom na hrvatski kontekst. Strugar ističe da se u posljednjih tridesetak godina u Hrvatskoj kontinuirano proizvodi velik broj strateških i konceptijskih dokumenata, od Prijedloga nove koncepcije sustava početkom 1990-ih, preko HNOS-a, Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije, Cjelovite kurikularne reforme i eksperimentalnog programa Škola za život, do novijih programa poput Osnovna škola kao cjelodnevna škola, ali da se rijetko koji od tih dokumenata razvija u cjelovitu i stabilnu reformsku putanju. Takav obrazac potkrepljuje tezu o „reformskoj nedovršenosti“ i snažnoj ovisnosti reformi o političkim ciklusima, umjesto o dugoročnim profesionalnim i stručnim kriterijima, što je u skladu s teorijskim upozorenjima o nužnosti kontinuiteta obrazovne politike za uspješnu implementaciju reformi (Fullan, 2007; Hargreaves i Fullan, 2012).

Divjak iz perspektive bivše ministrice obrazovanja dodatno razlaže dinamiku kurikularne reforme u Hrvatskoj. Naglašava kako je početna faza Cjelovite kurikularne reforme uključivala intenzivan rad stručnih radnih skupina i izradu opsežne kurikularne dokumentacije, ali je proces privremeno zaustavljen promjenom političke vlasti, potom ponovno pokrenut 2017. godine kroz recenzije i dorade dokumenata, uz uvođenje eksperimentalnog programa Škola za život u 74 škole i naknadno normativno uvođenje dijela rješenja u sustav. Time se pokazuje da su u

hrvatskom kontekstu postojale realne stručne pretpostavke kurikularne promjene, ali da je njihova održivost bila ograničena kratkim mandatom i političkom polarizacijom oko samog reformskog procesa, što korespondira nalazima međunarodnih analiza da se reformski učinci nerijetko gube na prijelazu između političkih ciklusa (OECD, 2015).

Perspektive školskih praktičara dodatno nijansiraju sliku učinaka reformi na razini svakodnevnoga školskog života. Plantić, učitelj s dugogodišnjim iskustvom, ističe da su reforme poput HNOS-a, Škole za život, kurikularne reforme i planirane cjelodnevne škole iz perspektive nastavne prakse imale „malo ili nimalo pozitivnih učinaka“. Kao dominantne posljedice navodi redukciju nastavnog gradiva, snižavanje kriterija vrednovanja i porast nemotiviranosti učitelja, što tumači kao izravnu posljedicu osjećaja da su njihovi glasovi u reformskim procesima sustavno zanemareni.

Matijašić, kao ravnatelj, sličnu dijagnozu iznosi na razini škole: prema njegovu iskustvu, višekratni reformski pokušaji (HNOS, CKR, Škola za život) nisu rezultirali većim strukturnim pomacima, dok je kurikularna reforma imala najveći potencijal upravo zbog uključivanja širokog kruga dionika i političke podrške, ali „nije zaživjela u potpunosti“. Ove su procjene u skladu s literaturom koja naglašava da se reformske promjene, bez stvarnog profesionalnog vlasništva učitelja nad procesom, često zadržavaju na razini formalnog usklađivanja dok se nastava malo mijenja (Hargreaves i Fullan, 2012; Matijević i Rajić, 2015).

Slično mišljenje o fragmentiranim nedovoljno promišljenih reformi iz perspektive nastavne prakse nudi i Jovanović, učitelj povijesti s 25 godina iskustva u osnovnoj školi. On kao jednu od važnijih reformskih intervencija ističe uvođenje Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda (HNOS) 2005. godine, koji je, prema njegovu mišljenju, prvi sustavnije usmjerio nastavu prema ishodima učenja i potaknuo mjesečno planiranje nastave na razini razrednih vijeća, čime se olakšavala vertikalna i horizontalna korelacija nastavnih sadržaja. Kao logičan nastavak tih procesa vidi izradu Nacionalnog okvirnog kurikulumu i pokretanje Cjelovite kurikularne reforme, no smatra da su kasniji reformski potezi, osobito pilot-projekt „Škola za život“, obilježeni preuranjenim i nedovoljno pripremljenim uvođenjem digitalnih tehnologija – bez jasnih smjernica, temeljite analize, adekvatne opremljenosti škola i kvalitetnih edukacija učitelja. Posebno kritički procjenjuje razdoblje online nastave tijekom pandemije COVID-19, koje opisuje kao „propalo“ zbog nedostatnih digitalnih kompetencija dijela nastavnika, prekomjernog utjecaja roditelja, inflacije visokih ocjena i narušavanja temeljnih znanja i socijalnih odnosa učenika. Slično ocjenjuje i uvođenje nacionalnih ispita u osnovne škole, koje

doživljava ponajprije kao dodatni izvor stresa za odgovorne učenike, bez jasnih dokaza da doprinose unaprjeđenju kvalitete nastave ili objektivnijem vrednovanju postignuća. Sažimajući svoja iskustva, Jovanović zaključuje da su obrazovne reforme u Hrvatskoj snažno pod utjecajem aktualne političke situacije, da se provode stihijski, bez sustavne evaluacije i bez dugoročne strategije razvoja sustava, što dodatno potvrđuje nalaze o reformskoj nedovršenosti i slabom kontinuitetu obrazovne politike.

Drugo važno područje promjena odnosi se na trajanje i strukturu obveznog obrazovanja. Većina promatranih sustava produljila je obvezno obrazovanje u skladu s europskim i globalnim trendovima usmjerenima na povećanje obrazovne uključenosti i smanjenje ranog napuštanja školovanja (European Commission/EACEA/Eurydice, 2023; OECD, 2015). Finska je, primjerice, 2021. produljila obrazovnu obvezu do osamnaeste godine života, uz paralelno jačanje potpore učenicima u prijelazu iz osnovnog u srednje obrazovanje (Finnish Ministry of Education and Culture, 2021).

U Estoniji i Sloveniji, naprotiv, naglasak je bio na konsolidaciji devetogodišnjeg modela osnovnog obrazovanja, pri čemu je u Estoniji devetogodišnja osnovna škola (tri stupnja po tri razreda) definirana Zakonom o osnovnoj i gimnazijskoj školi, a u Sloveniji Zakon o osnovni školi (ZOsn) utvrđuje devetogodišnje obvezno osnovno obrazovanje kao standard (Basic Schools and Upper Secondary Schools Act, 2010; ZOsn, 1996/2023). Singapur je od početka 2000-ih učvrstio model desetogodišnjeg obveznog obrazovanja (šest godina primarnog i četiri godine nižeg sekundarnog obrazovanja), uz snažan naglasak na diferencirane obrazovne staze i selektivne ispite na prijelazima (Deng i Gopinathan, 2016; OECD, 2019). Hrvatska je funkcionalno produljila obvezno obrazovanje uvođenjem obvezne godine predškole kao dijela sustava, ali je temeljna struktura osmogodišnjeg obveznog osnovnog obrazovanja ostala nepromijenjena (Narodne novine, 2022; European Commission/EACEA/Eurydice, 2023).

Intervjui pokazuju da upravo tu Strugar vidi jednu od ključnih razlika između Hrvatske i uspješnijih sustava. Prema njegovu tumačenju, Hrvatska je „zadržala najkraće trajanje obveznog obrazovanja u Europskoj uniji“, unatoč višekratnim raspravama o potrebi reforme strukture i usklađivanja s međunarodnim standardima. Kao razloge navodi kombinaciju političke neodlučnosti, činjenicu da obrazovanje rijetko dopijeva visoko na listu političkih prioriteta, sklonost da se rezultati reformi očekuju unutar jednog mandata te praksu da svaka nova vlast marginalizira ili prekida reforme prethodnika. Time se potvrđuje da je hrvatski sustav obilježen strukturnom inercijom u području trajanja i organizacije obveznog obrazovanja, za

razliku od većine promatranih zemalja koje su provedbu strukturnih promjena shvatile kao preduvjet za poboljšanje obrazovnih ishoda (Fullan, 2007; OECD, 2015).

Treće ključno područje odnosi se na digitalnu transformaciju obrazovanja. U literaturi se Estonija i Singapur često navode kao primjeri dugoročnih, strateški vođenih državnih programa digitalizacije školstva, od ulaganja u infrastrukturu do sustavnog razvoja digitalnih kompetencija i profesionalnog razvoja nastavnika. U Estoniji je program „Tigrov skok“ (eng. *Tiger Leap*) potaknuo ranu i postupnu izgradnju digitalnog školskog okruženja, a kasniji nacionalni programi nastavili su jačati integraciju tehnologije u školsku praksu i razvoj digitalnih kompetencija (Aru-Chabilan, 2020). U Singapuru su višefazni državni IKT masterplanovi usmjeravali jačanje infrastrukture, integraciju IKT-a u kurikulum te diferencirani, praksom vođen profesionalni razvoj nastavnika (Kampylis i sur., 2013). Finska je tijekom pandemije COVID-19 relativno brzo prešla na nastavu na daljinu; studije pokazuju da se u promatranim kontekstima prijelaz mogao provesti uspješno, ali su istaknuti i izazovi povezani s kvalitetom interakcije, opterećenjem učenika te pojavom i produbljivanjem digitalnih nejednakosti (Iivari i sur., 2020; Niemi i Kousa, 2020).

Nalazi intervjua usklađeni su s tim uvidima i pokazuju da je Hrvatska u razdoblju 2017. – 2020. ostvarila relativno snažan iskorak u digitalizaciji, ponajprije kroz ulaganja u opremanje škola, razvoj digitalnih nastavnih materijala i opsežne edukacije nastavnika u okviru Škole za život. Prema procjeni sugovornice Divjak, upravo su ta ulaganja omogućila relativno brz i funkcionalan prelazak na nastavu na daljinu tijekom pandemije COVID-19, pri čemu Hrvatska nije zabilježila značajan pad rezultata u PISA istraživanju, za razliku od niza drugih zemalja (OECD, 2019).

Istodobno, Divjak upozorava da nakon 2020. nije došlo do sustavne konsolidacije i nastavka stručnog usavršavanja nastavnika, što dovodi u pitanje dugoročnu održivost inicijalnih digitalnih pomaka. Plantić i Matijašić, promatrajući digitalizaciju iz školske perspektive, podcrtavaju rizik da se digitalni alati koriste pretežno instrumentalno, kao tehnička potpora nastavi, bez dublje pedagoške transformacije i bez stabilne strateške potpore učiteljima. I u ovom se području tako potvrđuje obrazac inicijalno snažnih, ali nedovoljno institucionaliziranih promjena, koje su ranjive na promjene političkog okvira i nedostatak sustavnog praćenja (OECD, 2015; Pöldoja, 2020).

Zaključno, integracija teorijskih nalaza i rezultata intervjua pokazuje da su promjene u obveznom odgoju i obrazovanju u promatranim zemljama snažno diferencirane. Dok su Estonija, Finska i Singapur uspjele povezati kurikularnu reformu, strukturne promjene i digitalizaciju u relativno koherentan reformski okvir, hrvatski je slučaj obilježen kombinacijom strukturne inercije (nepromijenjeno trajanje obveznog obrazovanja), fragmentiranih kurikularnih zahvata i nedovoljno konsolidirane digitalne transformacije. Kvalitativni uvidi iz intervjua ključni su za razumijevanje mehanizama koji stoje iza ovih razlika: oni pokazuju kako politička nestabilnost, nedovoljna uključenost učitelja i izrazita ovisnost o kratkoročnim političkim ciklusima ograničavaju mogućnost da reformski procesi u Hrvatskoj prerastu fazu pojedinačnih projekata i prerastu u trajne promjene odgojno-obrazovnog sustava, dok u uspješnijim sustavima prevladava dugoročna vizija, stabilniji institucionalni okvir i snažnija participacija učitelja u promjenama (Fullan, 2007; Hargreaves i Fullan, 2012; Sahlberg, 2011).

4.2. Drugo istraživačko pitanje. Koje su se promjene dogodile u obrazovanju i društvenom statusu učitelja?

U suvremenim komparativnim analizama odgojno-obrazovnih sustava kvaliteta učitelja i društveni status učiteljske profesije prepoznaju se kao jedan od ključnih faktora uspješne provedbe školskih reformi i poboljšanja obrazovnih postignuća učenika. Dugoročne međunarodne usporedbe dosljedno pokazuju da odgojno-obrazovni sustavi koji ulažu u selekciju, inicijalno obrazovanje, profesionalni razvoj i status učitelja ostvaruju više razine učeničkih postignuća, manji udio učenika s niskim kompetencijama i viši stupanj povjerenja javnosti u obrazovni sustav (Dolton i sur., 2018; OECD, 2005, 2019; Schleicher, 2016). Uloga učitelja danas se više ne promatra isključivo kroz individualne kompetencije, već unutar šireg profesionalnog sustava koji obuhvaća obrazovne politike, karijerne putanje, uvjete rada i društveno priznanje profesije.

Visokoučinkoviti odgojno-obrazovni sustavi, poput finskog, estonskog i singapurskog, karakteriziraju se visokom selektivnošću pri ulasku u profesiju, akademski zahtjevnim studijskim programima (uglavnom na diplomskoj razini), snažnim osloncem na istraživanje i povezivanje teorije i prakse, kao i relativno visokim društvenim ugledom profesije (Niemi i Lavonen, 2020; Niemi i sur., 2012; Sahlberg, 2011). U Finskoj, na primjer, učiteljski studij pripada najpoželjnijim programima, uz izrazito selektivan upis i razvijen sustav mentorski podržane prakse (Toom i Husu, 2016). S druge strane, u hrvatskom se kontekstu nedovoljna selektivnost pri upisu na učiteljske studije može interpretirati kao problem jer slabi početnu

profesionalnu bazu: ako kriteriji ulaska ne omogućuju sustavno prepoznavanje akademski sposobnih i visoko motiviranih kandidata (uključujući provjeru komunikacijskih i pedagoških predispozicija), tada se veći teret “kompenzacije” prebacuje na studij i kasnije stručno usavršavanje, uz povećani rizik neujednačenih ishoda. Posljedično, reformske mjere usmjerene na ishode učenja ostaju ranjive ako se paralelno ne ojača politika selekcije i profesionalizacije učitelja, jer kvaliteta nastave i implementacija promjena ovise o profesionalnim kompetencijama i spremnosti učitelja za refleksivnu i razvojnu praksu (Bognar, 2016).

Estonija je učiteljsku profesiju profesionalizirala prelaskom na integrirane programe u trajanju od 300 ECTS bodova te uvođenjem strukturiranih pripravničkih programa (Santiago i sur., 2016). Singapurski model, centraliziran kroz *National Institute of Education*, uključuje jasno definirane karijerne puteve, sustavno stručno usavršavanje i pozicioniranje učitelja kao pripadnika obrazovne elite (Bautista i sur., 2015; Gopinathan, 2007; Hairon i Dimmock, 2012; Ng, 2017). U svim tim slučajevima, inicijalno obrazovanje, stručni razvoj i društveni status učitelja čine integriranu cjelinu obrazovne politike.

U zemljama srednje i jugoistočne Europe, uključujući Hrvatsku, Sloveniju i Srbiju, inicijalno obrazovanje učitelja formalno je usklađeno s bolonjskim i europskim kvalifikacijskim okvirima, no niz izazova ostaje prisutan. Komparativne analize upozoravaju na relativno nizak društveni status učiteljske profesije, ograničenu autonomiju u nastavi, nesustavno stručno usavršavanje i nepovoljne materijalne uvjete rada (European Commission/EACEA/Eurydice, 2023; Matijević i sur., 2016; OECD, 2019; Vizek Vidović i sur., 2005).

U Hrvatskoj, recentna istraživanja pokazuju izražen osjećaj profesionalne podcijenjenosti, nedovoljnog uvažavanja učitelja u javnosti i slabog društvenog priznanja njihove uloge (Jokić i sur., 2022; Slišković i sur., 2012). Ti nalazi ukazuju na potrebu ne samo strukturnih promjena, već i dugoročne strategije podizanja ugleda učiteljske profesije u javnosti i obrazovnoj politici. Nalazi provedenih intervjua u ovom istraživanju potvrđuju takvu sliku za hrvatski kontekst.

Strugar u svojem iskazu detaljno opisuje povijesnu transformaciju obrazovanja učitelja u Hrvatskoj: od dvogodišnjih učiteljskih škola i viših pedagoških škola prema četverogodišnjim i zatim petogodišnjim integriranim sveučilišnim studijima, čime je obrazovanje učitelja razredne nastave usklađeno s europskim standardom od 300 ECTS bodova. Paralelno s time, predmetni nastavnici obrazuju se na različitim fakultetima i akademijama (filozofski, prirodoslovno-matematički, umjetničke akademije, kineziološki fakulteti), najčešće kroz model

3 + 2 godine, uz dodatne programe pedagoško-psihološkog obrazovanja za one koji inicijalno ne studiraju nastavničke smjerove. Na normativnoj razini, riječ je o sustavu koji u pogledu duljine i razine obrazovanja učitelja ne odstupa bitno od uspješnijih europskih zemalja.

Međutim, nalazi intervjua dosljedno ukazuju na izražen jaz između normativnog dizajna i iskustava sudionika u sustavu. Divjak naglašava da je reforma učiteljskih i nastavničkih studija „spora i fragmentirana“ te u velikoj mjeri prepuštena autonomiji sveučilišta, bez jasnog nacionalnog okvira koji bi osigurao usklađenost kurikuluma učiteljskog obrazovanja s novim zahtjevima kompetencijski usmjerenog školskog kurikuluma, digitalne transformacije i inkluzivnog obrazovanja. Ističe da je u razdoblju njezina mandata poseban naglasak stavljen na razvoj programa cjeloživotnog profesionalnog usavršavanja učitelja (npr. u sklopu *Škole za život*), ali priznaje da je strukturalna reforma inicijalnog učiteljskog obrazovanja ostala nedovršena i da bi trebala biti jedan od strateških prioriteta obrazovne politike.

Ovakvi uvidi podudaraju se s nalazima ranijih istraživanja koja pokazuju da je u Hrvatskoj profesionalni razvoj učitelja često obilježen formalističkim pristupom, ograničenim resursima i slabijom povezanošću stručnog usavršavanja s konkretnim potrebama škola (Vizek Vidović i sur., 2005; Vidić, 2009; Slišković i sur., 2012). Iako je u posljednjem desetljeću povećan broj programa stručnog usavršavanja, izostanak jasne strategije razvoja učiteljske profesije i sustavnog praćenja učinaka tih programa na promjenu nastavne prakse i dalje ostaje trajan problem.

U tom kontekstu Bognarova (2017) analiza reformske dinamike upozorava da su reformska nastojanja često bila usmjerena na izradu standarda i kurikularnih dokumenata, uz zadržavanje „tradicionalnih oblika stručnog usavršavanja“. Pritom se zanemaruje činjenica da se promjene u učionicama ne mogu postići isključivo izmjenama dokumenata, nego zahtijevaju sustavno unapređenje profesionalnih kompetencija učitelja kroz inicijalno obrazovanje i kontinuirani profesionalni razvoj. Autor pritom naglašava ključna obilježja učinkovitog stručnog usavršavanja: aktivnost sudionika, integriranost u profesionalni rad, suradničko učenje, kvalitetno vođenje te refleksivnost kao pretpostavke da stručno usavršavanje doista rezultira promjenama nastavne prakse i, posljedično, boljim ishodima učenja učenika (Bognar, 2017).

Takva perspektiva podupire potrebu da se stručni razvoj učitelja u Hrvatskoj manje promatra kao administrativna obveza ili sporadična izobrazba, a više kao koherentan i evaluiran sustav

profesionalnog učenja povezan s razvojnim prioritetima škole i dokazima o učinku na nastavu i obrazovne rezultate učenika.

Perspektive školskih praktičara dodatno rasvjetljuju kako se inicijalno obrazovanje i sustav stručnog usavršavanja doživljavaju na razini svakodnevne prakse. Plantić naglašava da se učitelji „uglavnom obrazuju tijekom studija“, dok kasniji profesionalni razvoj u velikoj mjeri ovisi o individualnoj motivaciji, radnom opterećenju i financijskim mogućnostima (Plantić, 2025). Prema njegovu iskustvu, poslijediplomski i specijalistički programi uglavnom su financijski nedostupni većini učitelja, dok je kvaliteta velikog broja seminara, radionica i kraćih edukacija upitna, s ograničenim utjecajem na stvarnu promjenu nastavne prakse. Takvi nalazi korespondiraju s ranijim studijama koje upozoravaju na pretežito formalistički karakter stručnog usavršavanja u Hrvatskoj te ograničenu povezanost edukacija s konkretnim razvojnim potrebama škola (Vizek Vidović i sur., 2005; Radeka i Sorić, 2006; Jokić i sur., 2022).

Matijašić, iz perspektive ravnatelja, naglašava dodatnu dimenziju problema: sve manji interes mladih za nastavničke studije i poteškoće u pronalasku kvalificiranih nastavnika. Navodi da se na pojedine nastavničke smjerove visokoškolskih ustanova „više ne upisuje niti jedan student“, te da su škole sve češće prisiljene zapošljavati nestručne zamjene ili nastavnike koji formalno ne ispunjavaju propisane uvjete. U takvom kontekstu teško je govoriti o snažnoj profesionalizaciji učiteljske profesije, jer strukturni uvjeti (nedostatak kadra, niska privlačnost studija) potkopavaju mogućnost selektivnosti i visoko postavljenih profesionalnih standarda na ulazu u profesiju. S globalne perspektive, sličan problem prepoznaju i komparativne analize koje upućuju na to da sustavi s dugoročnim manjkom učitelja teže održavaju visoku razinu selektivnosti i statusa profesije (OECD, 2005; Dolton i sur., 2018).

Drugi važan aspekt drugog istraživačkog pitanja odnosi se na društveni status učitelja. Međunarodne studije pokazuju da su u visokoučinkovitim sustavima učitelji percipirani kao visoko obrazovani stručnjaci s ugledom usporedivim s drugim visokoobrazovanim profesijama, što se odražava i u visini plaća, mogućnostima profesionalnog napredovanja i sudjelovanju u oblikovanju obrazovnih politika (Dolton i sur., 2018; OECD, 2019; Schleicher, 2016). *Global Teacher Status Index 2018* pokazuje jasnu povezanost između statusa učitelja i PISA postignuća učenika, pri čemu zemlje poput Finske i Singapura bilježe relativno visok ugled učitelja i natprosječne rezultate učenika (Dolton i sur., 2018). Nalazi OECD-ova istraživanja TALIS dodatno ukazuju na to da učitelji u sustavima u kojima se osjećaju cijenjenima i uključenima u

donošenje odluka iskazuju veću spremnost na inovacije, suradnju i dugoročni ostanak u profesiji (OECD, 2020).

Nalazi intervjuja pokazuju da u hrvatskom kontekstu takva razina statusa nije dosegnuta. Strugar ističe da je, unatoč formalnom podizanju razine obrazovanja i uspostavi sustava napredovanja (mentor, savjetnik, izvrstan savjetnik), društveni ugled učitelja relativno nizak, osobito u usporedbi s profesijama slične razine obrazovanja. Učitelji su, prema njegovu mišljenju, izloženi visokom opterećenju i složenim očekivanjima (odgojno-obrazovna, administrativna, socijalna, inkluzivna uloga), ali bez adekvatnog materijalnog i simboličkog priznanja. Slične zaključke donose i nacionalna istraživanja: primjerice, analiza zadovoljstva poslom i profesionalnog statusa nastavnika ukazuje na to da nezadovoljstvo statusom i radnim uvjetima značajno pridonosi razmišljanju o napuštanju profesije (Radeka i Sorić, 2006; Slišković i sur., 2012), dok novo analitičko izvješće IDIZ-a pokazuje da većina učitelja i nastavnika uživa u podučavanju, ali svoj društveni status doživljava izrazito nepovoljnim (Jokić i sur., 2022).

Divjak među ključnim prioritetima za budući razvoj sustava ističe upravo jačanje profesionalnog statusa učitelja, kroz sustavno i kvalitetno stručno usavršavanje, razvoj mehanizama karijernog napredovanja utemeljenih na stručnome radu, uključivanje učitelja u sve faze reformskog ciklusa te adekvatno materijalno vrednovanje učiteljske profesije. Plantić i Matijašić u svojim iskazima naglašavaju da se učitelji nerijetko osjećaju marginaliziranim u javnom diskursu o obrazovanju i promjenama u sustavu, što dovodi do „eksplozije nezadovoljstva i nemotiviranosti“, osobito kada se reformski zahtjevi doživljavaju kao nametnuti „odozgo“, bez stvarnog uvažavanja profesionalnih stavova i iskustava. Ovakvi uvidi dobro se uklapaju u međunarodna istraživanja prema kojima je osjećaj profesionalnog poštovanja i sudjelovanja u donošenju odluka jedan od ključnih prediktora profesionalne predanosti i spremnosti učitelja na sudjelovanje u reformama (OECD, 2020).

Iskaz Jovanovića dodatno konkretizira kako se te strukturne napetosti reflektiraju iz perspektive učitelja u razredu. On potvrđuje osnovni normativni okvir obrazovanja učitelja u Hrvatskoj integrirani petogodišnji učiteljski studij za razrednu nastavu, te diplomske nastavničke studije ili dopunsku pedagoško-psihološko-didaktičku izobrazbu za predmetne nastavnike, ali naglašava da se promjene uvedene bolonjskim procesom nisu uvijek prevele u jasna poboljšanja kvalitete rada u školi. Prema njegovu iskustvu, učitelji su suočeni s rastućim očekivanjima u pogledu kompetencija, administrativnog opterećenja i inkluzivnih zahtjeva, dok

su istodobno plaće niske, status profesije slab, a radno opterećenje visoko. Kao prioritete budućeg razvoja sustava ističe ulaganja u školsku infrastrukturu, osuvremenjivanje nastave, kvalitetno stručno usavršavanje, razvoj strukovnog obrazovanja te snažniju podršku inkluziji i radu s darovitim učenicima, dok kao ključne izazove navodi nedostatak nastavnog kadra, nisku atraktivnost učiteljskog poziva, neusklađenost obrazovnih programa s potrebama tržišta rada i snažan utjecaj politike na reformske procese. Njegova procjena potvrđuje sliku profesije koja je formalno visoko obrazovana, ali u svakodnevici suočena s osjećajem podcijenjenosti i nedostatnom strateškom podrškom.

Integracija teorijskih uvida i nalaza intervjua upućuje na zaključak da je profesionalizacija učiteljske profesije u hrvatskom sustavu djelomično ostvarena na formalnoj razini, ali da ostaje ozbiljno ograničena na razini svakodnevne prakse. S jedne strane, Hrvatska je uspostavila visokoškolsko, petogodišnje obrazovanje učitelja razredne nastave i bolonjski usklađene studije za predmetne nastavnike, te je razvijen normativni okvir za profesionalni napredak (mentor – savjetnik – izvrstan savjetnik). S druge strane, sporost i fragmentiranost reforme učiteljskih studija, nedovoljno strukturiran i kvalitetom neujednačen sustav stručnog usavršavanja, smanjeni interes za nastavničke studije te relativno nizak društveni status i materijalno vrednovanje učiteljske profesije ograničavaju stvarnu profesionalnu autonomiju i atraktivnost učiteljskog poziva (Vizek Vidović i sur., 2005; Matijević i sur., 2016; Jokić i sur., 2022).

U usporedbi s visokoučinkovitim sustavima poput finskog, estonskog i singapurskog, hrvatski kontekst obilježen je raskorakom između normativne profesionalizacije (na razini propisa, kvalifikacija i institucija) i doživljene profesionalizacije (na razini svakodnevne prakse, statusa i mogućnosti utjecaja). Nalazi intervjua pokazuju da se bez sustavne i dugoročne politike usmjerene na poboljšanje uvjeta rada, jačanje društvenog statusa i stvarno uključivanje učitelja u oblikovanje obrazovnih politika teško može očekivati da će učitelji u potpunosti preuzeti ulogu koju imaju u najuspješnijim obrazovnim sustavima, ulogu nositelja i su-kreatora obrazovnih promjena, a ne samo njihovih izvršitelja.

Valja istaknuti da se u obrazovanju budućih nastavnika predmetne nastave PPDM kompetencijama u dijelu sustava pristupa konsekutivno, odnosno kroz modele u kojima se nastavničke kompetencije stječu naknadno u odnosu na predmetnu kvalifikaciju. Takav pristup upućuje na to da razvoj ključnih nastavničkih kompetencija nije uvijek kurikularno integriran u matične predmetne studije (World Bank, 2015; Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, 2026).

Nadalje, analiza ishoda učenja programa stjecanja pedagoških kompetencija u okviru cjeloživotnog obrazovanja na više hrvatskih sveučilišta pokazuje da su ishodi u obveznom dijelu programa u znatnoj mjeri usmjereni na teorijska znanja relevantna za razumijevanje procesa poučavanja i učenja, dok su ishodi povezani s praktičnom primjenom i drugim ključnim kompetencijama zastupljeni u manjem opsegu. Autori pritom upozoravaju da se dio ključnih kompetencija nerijetko osigurava prvenstveno kroz izborne kolegije, što znači da njihovo stjecanje nije zajamčeno za sve polaznike (Burai i Bušljeta Kardum, 2022). U cjelini, navedeni nalazi podupiru zaključak da je za jačanje kvalitete pripreme budućih nastavnika predmetne nastave potrebno osigurati sustavnije i obvezno utemeljeno razvijanje PPDM kompetencija, uz jasnije standarde i evaluaciju učinaka na nastavnu praksu (Burai i Bušljeta Kardum, 2022).

4.3. Treće istraživačko pitanje. Kakva obrazovna postignuća postižu učenici na međunarodnim testiranju PISA, TIMSS i PIRLS?

Međunarodna komparativna istraživanja znanja učenika velikih razmjera PISA, TIMSS i PIRLS etablirala su se kao ključni instrumenti za procjenu kvalitete i pravednosti obrazovnih sustava. Za razliku od standardiziranih školskih ispita koji većinom ispituju usvojenost programskih sadržaja, navedena istraživanja mjere funkcionalnu pismenost i sposobnost primjene znanja u realnim, problemskim situacijama u području čitanja, matematike i prirodoslovlja. Ona tako nude objektivno „vanjsko ogledalo“ sustava i mogu poslužiti kao empirijska osnova za reformske procese.

Usporedna analiza rezultata navedenih istraživanja pokazuje značajne razlike među promatranim zemljama. Singapur se u gotovo svim ciklusima PISA (2015., 2018., 2022.) i TIMSS (2019.) redovito nalazi na samom vrhu ljestvica, s vrlo visokim udjelom učenika na najvišim razinama postignuća i niskim udjelom slabijih učenika (OECD, 2019, 2023; Mullis i sur., 2020). Slično, Estonija je vodeća europska zemlja u PISA istraživanju, ostvarujući rezultate iznad prosjeka OECD-a u sva tri područja, uz relativno nizak utjecaj socioekonomskog statusa na postignuća (OECD, 2019; 2023).

Finska, iako bilježi postupni pad rezultata u novijim PISA ciklusima, i dalje ostvaruje iznadprosječne rezultate, osobito u čitanju, te zadržava visok stupanj jednakosti obrazovnih ishoda, s malim udjelom učenika ispod osnovne razine pismenosti (OECD, 2019; Halinen,

2018). Slovenija u PISA istraživanju tipično ostvaruje rezultate oko ili nešto iznad prosjeka OECD-a, uz stabilne trendove u postignućima (OECD, 2019).

Hrvatska i Srbija pokazuju nešto slabije rezultate: u PISA ciklusu 2018 obje zemlje bilježe ispodprosječna postignuća, uz posebno izražen udio učenika ispod osnovne razine u čitanju i matematici (OECD, 2019). Međutim, u istraživanju PIRLS 2021 hrvatski učenici četvrtih razreda postižu 557 bodova, znatno iznad međunarodnog prosjeka (Mullis i sur., 2022), dok su u TIMSS 2019 također iznad središnje točke ljestvice u matematici i prirodoslovlju (Mullis i sur., 2020). Postavlja se pitanje zašto se relativno povoljni ishodi u nižim razredima ne održavaju u dobi od 15 godina.

Jedno od mogućih objašnjenja može se tražiti u razlikama između inicijalnog obrazovanja učitelja razredne i predmetne nastave. Naime, PIRLS i TIMSS dominantno zahvaćaju ishode u razrednoj nastavi, u kojoj se učitelji u Hrvatskoj obrazuju kroz integrirani petogodišnji studij s kontinuiranim razvojem pedagoško-psiholoških i metodičkih kompetencija te naglašenim partnerstvom fakulteta i mreže škola za praksu (Bognar, 2017). Nasuprot tome, u obrazovanju predmetnih (i srednjoškolskih) nastavnika češće prevladava konsekutivna logika studiranja, pri čemu je naglasak snažnije usmjeren na stručno znanje, a relativno slabije na metodičko te opće pedagoško i psihološko znanje (Bognar, 2017). To je posebno važno jer PISA zadaci, za razliku od sadržajno bližih kurikulskih provjera, snažnije mjere funkcionalnu pismenost, odnosno sposobnost primjene znanja u novim i složenim problemskim situacijama. Ostvarivanju takvih obrazovnih rezultata može pridonijeti kvalitetna nastava utemeljena na metodičkim i pedagoškim kompetencijama učitelja (Bognar, 2017; OECD, 2019). Slijedom toga, moguće je pretpostaviti da se „pad“ u PISA domenama djelomično može povezati s činjenicom da prijelaz u predmetnu nastavu povećava potrebu za integracijom stručnog, metodičkog i pedagoško-psihološkog znanja u nastavi, a upravo je ta integracija u inicijalnoj pripremi predmetnih nastavnika često nedostatna (Bognar, 2017).

Za Srbiju se u istraživanjima PISA i TIMSS kontinuirano ističe velik udio učenika s vrlo niskim postignućima te snažan utjecaj socioekonomskih faktora na rezultate (Baucal i Pavlović Babić, 2021). Slično, analize za Hrvatsku sugeriraju ograničen kapacitet sustava da rezultate međunarodnih testiranja integrira u razvoj i evaluaciju obrazovnih politika (Matijević i Rajić, 2015).

Sustavi poput singapurskog, estonskog i finskog ističu se jasnim strateškim pristupom, u kojem su visoka očekivanja, kvaliteta nastave, podrška učiteljima i jednakost pristupa obrazovanju prepoznati kao ključni mehanizmi za postizanje uspjeha na međunarodnim mjerilima.

Nalazi intervjua u ovom istraživanju potvrđuju i produbljuju takvu interpretaciju, osobito za hrvatski kontekst. Strugar ističe da se hrvatska postignuća u PISA, TIMSS i PIRLS istraživanjima u pravilu kreću iznad prosjeka, pri čemu osobito zabrinjava činjenica da je udio učenika na najvišim razinama postignuća relativno nizak, dok je udio učenika ispod temeljne razine čitanja, matematičke i prirodoslovne pismenosti i dalje značajan. Prema njegovu tumačenju, takvi rezultati ukazuju na ograničeni kapacitet sustava za razvoj viših kognitivnih razina i dubljeg razumijevanja, ali i na trajne teškoće u osiguravanju minimalnih standarda za sve učenike. Strugar pritom povezuje hrvatsku poziciju s dvama strukturalnim obilježjima: kratkim trajanjem obveznog obrazovanja u usporedbi s drugim europskim zemljama te „reformskom nedovršenošću“, u kojoj brojni reformski projekti ne rezultiraju dosljednom promjenom nastavne prakse.

Divjak opisuje Hrvatsku kao zemlju koja se u čitanju, matematici i prirodoslovlju nalazi malo ispod prosjeka OECD-a, ali napominje da za razliku od niza drugih sustava tijekom pandemije nije zabilježen značajan pad postignuća, što dovodi u vezu s prethodnim ulaganjima u digitalnu infrastrukturu, razvoj digitalnih nastavnih materijala i edukacije nastavnika u sklopu kurikularne reforme. Slično tome, ističe da su rezultati TIMSS-a 2019. u matematici nešto iznad središnje točke skale, uz blagi pozitivni trend, te da je u PIRLS-u 2021. Hrvatska postigla iznadprosječne rezultate u čitanju, osobito u digitalnoj varijanti e-PIRLS. Iako se takvi nalazi mogu tumačiti kao znak određenog napretka, Divjak upozorava da izostanak sustavnog nastavka edukacija i reformskih aktivnosti nakon 2020. dovodi u pitanje održivost tih pomaka.

Perspektive učitelja i ravnatelja pomažu objasniti zašto se hrvatski rezultati, unatoč pojedinim pozitivnim pomacima, i dalje kreću oko prosječne razine. Plantić u svojem iskazu naglašava da su najeksponiranije reforme (HNOS, kurikularna reforma, Škola za život, programske najave cjelodnevne škole) iz perspektive nastavne prakse često rezultirale redukcijom nastavnih sadržaja i snižavanjem kriterija vrednovanja, umjesto osmišljene podrške učenicima za dosezanje viših razina znanja. Upozorava da takav pristup proizvodi paradoks: formalno se zagovara kompetencijski pristup i razvoj viših razina pismenosti, dok se u svakodnevnoj praksi očekivanja prema učenicima ublažavaju, a procjene se prilagođavaju kako

bi se izbjegla negativna slika uspjeha, što dugoročno može dovesti do „inflacije ocjena“ bez stvarnog poboljšanja znanja.

Matijašić, iz perspektive ravnatelja, ističe da međunarodni rezultati rijetko postaju stvarni poticaj za promjene na razini škole. Prema njegovu iskustvu, rezultati PISA, TIMSS i PIRLS istraživanja prisutni su u javnom diskursu tijekom kratkih razdoblja nakon objave, ali ne rezultiraju sustavnim analizama na razini škole ili lokalne zajednice niti jasno definiranim mjerama podrške nastavnicima i učenicima. Takva situacija upućuje na nedovoljno razvijenu kulturu korištenja podataka u oblikovanju školske prakse, za razliku od sustava poput estonskoga ili singapurskoga, gdje se rezultati međunarodnih testiranja integriraju u ciklus planiranja i evaluacije obrazovnih politika.

Jovanović, koji rezultate međunarodnih istraživanja prvenstveno prati putem medija i stručnih rasprava, potvrđuje dojam da unatoč nizu reformskih inicijativa „nema značajnijeg napretka kod učenika“. Kao jedan od temeljnih uzroka navodi prevladavajuću kulturu učenja „za ocjenu“, bez dubljeg razumijevanja nastavnog gradiva, pri čemu se zadaci često svode na reprodukciju činjenica umjesto na razvoj sposobnosti rješavanja problema i kritičkog mišljenja. Dodatno ističe nedostatak individualiziranog pristupa učenicima, osobito onima slabijeg predznanja, što, prema njegovu iskustvu, ograničava mogućnost da veći broj učenika doseigne više razine pismenosti koje se ispituju u PISA, TIMSS i PIRLS istraživanjima. Time njegovo viđenje mikrorazine nastave konkretizira strukturne probleme na koje upućuju i teorijske analize – obrazovni sustav de facto održava praksu usmjerenu na ocjene, a ne na razumijevanje, što se neminovno odražava na rezultate međunarodnih testiranja.

Intervjui također ukazuju na važnu dimenziju motivacije i profesionalnog identiteta učitelja u interpretaciji međunarodnih rezultata. Plantić i Matijašić naglašavaju da su učitelji u Hrvatskoj često suočeni s kombinacijom visokih očekivanja (postizanje boljih rezultata u međunarodnim istraživanjima, implementacija novih kurikulumata, korištenje digitalnih alata) i nedostatne profesionalne i materijalne podrške, što dovodi do kroničnog osjećaja preopterećenosti, nezadovoljstva i demotivanosti (Plantić, 2025; Matijašić, 2025). U takvim okolnostima međunarodna istraživanja mogu biti doživljena prije kao dodatni pritisak nego kao konstruktivni alat za profesionalno učenje, čime se smanjuje potencijal tih istraživanja da posluže kao polazište za promjene u nastavi.

Integracija teorijskih uvida i kvalitativnih nalaza upućuje na nekoliko ključnih zaključaka za hrvatski sustav. Prvo, hrvatske rezultate u PISA, TIMSS i PIRLS istraživanjima moguće je opisati kao stabilnu prosječnost: sustav uspijeva održati razinu postignuća blisku OECD-ovu prosjeku, bez dramatičnih padova, ali istodobno ne ostvaruje značajniji pomak prema višim razinama postignuća niti bitnije smanjuje udio učenika s vrlo niskom razinom pismenosti. Drugo, intervjui sugeriraju da su ti obrasci u velikoj mjeri simptom šireg implementacijskog jaza između deklariranih ciljeva reformi (kompetencijski kurikulum, podizanje kvalitete i pravednosti obrazovanja) i stvarnosti u školama, obilježene snižavanjem kriterija, fragmentiranim stručnim usavršavanjem i nedovoljno razvijenom kulturom korištenja podataka za razvoj prakse. Treće, iskustva sudionika pokazuju da međunarodna istraživanja u Hrvatskoj još uvijek nisu u potpunosti integrirana u ciklus oblikovanja i evaluacije obrazovnih politika, niti su sustavno iskorištena kao alat za profesionalno učenje učitelja i razvoj škola.

4.4. Četvrto istraživačko pitanje. Tko su nositelji obrazovnih promjena?

U suvremenim analizama obrazovnih reformi sve se više naglašava važnost identifikacije i razumijevanja aktera koji imaju formalnu ili stvarnu moć oblikovanja promjena u obrazovnim sustavima. Pitanja tko inicira promjene, na kojim razinama djeluju akteri, kojim resursima i znanjima raspolažu te kako su povezani u institucionalne i profesionalne mreže, postaju ključna za razumijevanje uspješnosti reformskih procesa (Fullan, 2007; Hargreaves i Fullan, 2012; OECD, 2015).

U sustavima koji se percipiraju kao uspješni kao što su Finska, Estonija i Singapur obrazovne reforme temelje se na višerazinskom upravljanju, u kojem ključnu ulogu imaju političke institucije (ministarstva i agencije), znanstvena i istraživačka zajednica te učitelji i ravnatelji kao profesionalni akteri (Sahlberg, 2011; Niemi i Lavonen, 2020; Santiago i sur., 2016; Hairon i Dimmock, 2012).

U Finskoj se kurikularne reforme provode kroz participativni proces u kojem učitelji imaju aktivnu ulogu u osmišljavanju i prilagodbi sadržaja nastave, a ministarstvo djeluje kao koordinator, ne kao isključivi donositelj odluka (Toom i Husu, 2016). Visoka razina profesionalne autonomije podržana je sustavnim stručnim usavršavanjem i povjerenjem u učitelje kao nositelje kvalitete.

Estonski model temelji se na decentralizaciji kurikulumu i osnaživanju škola kroz profesionalne mreže koje povezuju kurikularni razvoj, digitalnu transformaciju i lokalne

potrebe. OECD-ova analiza ističe da se reformske politike u Estoniji ne nameću odozgo, već proizlaze iz dijaloga između središnjih institucija i škola, uz sustavno korištenje podataka za evaluaciju (Santiago i sur., 2016).

U Singapuru je reformsko upravljanje snažno centralizirano, ali se učitelji pozicioniraju kao profesionalci unutar jasno definiranih karijernih putanja. *National Institute of Education* (NIE) djeluje kao čvorište za povezivanje politike, istraživanja i prakse. Učitelji su uključeni u dizajn kurikuluma, sudjeluju u akcijskim istraživanjima i zajednicama učenja, a reforme se implementiraju kroz profesionalne zajednice i sustavno stručno usavršavanje (Hairon i Dimmock, 2012; Ng, 2017).

Za razliku od navedenih sustava, u državama poput Hrvatske, Slovenije i Srbije formalni institucionalni okvir često uključuje slične aktere (ministarstva, agencije, škole), ali su reformski procesi izrazito centralizirani, kratkoročnog trajanja i osjetljivi na političke promjene (Domović i Vizek Vidović, 2015; Žiljak, 2013; OECD, 2020).

U Hrvatskoj su ključne obrazovne reforme često bile politički motivirane i pokrenute odozgo, uz ograničeno uključivanje nastavnika i stručnjaka u fazi oblikovanja. Empirijska istraživanja upozoravaju na slab utjecaj nad reformama i dominaciju administrativnog pristupa promjenama (Domović i Vizek Vidović, 2015).

Slično, u Srbiji i Sloveniji implementacija nacionalnih kurikuluma ili evaluacijskih reformi često je parcijalna, bez snažnijeg oslanjanja na škole kao aktivne partnere. OECD (2020) naglašava kako je u Srbiji sudjelovanje učitelja u reformama ograničeno, a školska praksa se često ne mijenja unatoč formalnim promjenama dokumenata.

Zaključno, nositelji obrazovnih promjena u uspješnijim sustavima definirani su kroz profesionalizaciju, partnerstvo i kontinuitet, dok u tranzicijskim kontekstima reforme često ovise o političkoj volji i ne uključuju održive mehanizme za profesionalni doprinos školskih aktera.

Strugar u svojem iskazu naglašava da je planiranje i iniciranje reformi u Hrvatskoj izrazito centralizirano u okviru Ministarstva znanosti i obrazovanja te užeg kruga stručnjaka okupljenih u povremenim povjerenstvima i radnim skupinama. Premda formalno postoji niz mehanizama javnog savjetovanja, prema njegovu iskustvu, utjecaj komentara znanstvene zajednice, učitelja i drugih dionika na konačne verzije dokumenata često je ograničen. Strugar posebno ističe

problem političke volatilnosti, odnosno promjene ministara i vlada, koji dovodi do toga da reforme ostaju snažno vezane uz pojedine mandate i političke programe. Takav obrazac rezultira situacijom u kojoj svaki novi reformski pokušaj počinje gotovo „iz početka“, a akumulirano iskustvo i djelomični rezultati prethodnih inicijativa nedovoljno se valoriziraju. Posljedično, formalni nositelji promjena ostaju ministarstvo i pojedini stručni timovi, dok učitelji i škole preuzimaju ulogu pretežito pasivnih izvršitelja.

Divjak precizira institucionalnu konfiguraciju nositelja promjena u novijim reformskim procesima. U području općega obrazovanja kao središnjeg nositelja navodi Ministarstvo znanosti i obrazovanja, ali naglašava i važnu ulogu nacionalnih agencija, osobito Nacionalnog centra za vanjsko vrednovanje obrazovanja (NCVVO) te Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih (ASOO) u reformi strukovnog obrazovanja. Prema njezinu tumačenju, ASOO je imao ključnu koordinacijsku ulogu u radu ekspertnim skupinama za strukovno obrazovanje, dok je u općem obrazovanju uloga Agencije za odgoj i obrazovanje (AZOO) bila oslabljena uslijed političkih pritisaka, što je ograničilo njezin doprinos sustavnoj podršci učiteljima u provedbi reformi. Takvi uvidi dodatno potvrđuju da su institucionalni nositelji promjena u hrvatskom sustavu značajno ovisni o trenutačnim političkim konstelacijama, što smanjuje kontinuitet i predvidljivost reformskog procesa.

Perspektive školskih praktičara, učitelja i ravnatelja nude važan uvid u to kako se pitanje nositelja promjena doživljava na razini svakodnevnoga školskog života. Plantić ističe da su u medijski i politički najeksponiranijim reformama, poput HNOS-a, Cjelovite kurikularne reforme, Škole za život i najava cjelodnevne škole, ključnu ulogu imale političke strukture i užji krugovi stručnjaka, dok su učitelji u većini slučajeva bili dovedeni pred „gotove odluke“. Prema njegovu iskustvu, mogućnost učitelja da utječu na sadržaj, tempo i način implementacije reformi bila je vrlo ograničena, a njihovi su se komentari i zabrinutosti rijetko sustavno uzimali u obzir. Takva dinamika, kako navodi, dovela je do „eksplozije nezadovoljstva i nemotiviranosti“ učitelja, jer su se reformski zahtjevi doživljavali kao nametnuti, a ne kao rezultat zajedničkog promišljanja i planiranja.

Matijašić, kao ravnatelj, dodatno naglašava važnost stručne legitimnosti nositelja promjena. Upozorava da su za kvalitetno vođenje reformi potrebni „stručni i kompetentni ljudi na ključnim pozicijama sustava“, od ministarstva i agencija do vodstava školskih ustanova, te kritizira praksu imenovanja osoba bez adekvatnog nastavničkog iskustva ili bez jasne profesionalne vizije razvoja sustava. Kao ključne preduvjete budućih promjena ističe

depolitizaciju ključnih institucija, jačanje profesionalne autonomije učitelja i ravnatelja te sustavno uključivanje njihovih stavova u sve faze reformskog ciklusa, od inicijalnog planiranja do evaluacije učinaka.

Jovanović dodatno konkretizira tu sliku s razine razredne prakse. U svojem iskazu jasno identificira ključne institucionalne aktere reformi: Ministarstvo znanosti i obrazovanja, Agenciju za odgoj i obrazovanje te Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja, ali naglašava da su učitelji, nastavnici i sindikati u praksi „prilično zanemareni“ kao stvarni sugovornici u kreiranju promjena. Prema njegovu iskustvu, učitelji su uključeni primarno kao izvršitelji i sudionici edukacija, a ne kao partneri u odlučivanju, dok se sindikati uglavnom pojavljuju u ulozi branitelja radnih i materijalnih prava, a znatno rjeđe kao strateški sugovornici u promišljanju smjera reformi. Ističe i da roditelji i učenici mogu imati savjetodavnu ulogu, no da su mehanizmi njihova sustavnog uključivanja u reformske procese slabi. Time Jovanović potvrđuje sliku izrazito centraliziranog modela u kojem su formalni nositelji promjena koncentrirani na razini ministarstva i agencija, dok se profesionalni akteri u školama doživljavaju više kao objekt nego kao subjekt reformi.

Sinteza teorijskih uvida i nalaza intervjua upućuje na nekoliko važnih zaključaka o nositeljima obrazovnih promjena u hrvatskom kontekstu. Prvo, iako je formalna konfiguracija nositelja promjena slična onoj u visokoučinkovitim sustavima (ministarstvo, agencije, stručna povjerenstva, škole), stvarni utjecaj učitelja i ravnatelja na oblikovanje politika i kurikuluma znatno je slabiji. U usporedbi s modelima u kojima su učitelji sustavno uključeni kao su-kreatori reformi, hrvatski se sustav može opisati kao pretežito *top-down*: odluke se donose na središnjoj razini, a škole se primarno promatraju kao mjesta provedbe, a ne i kao izvori inicijativa (Domović i Vizek Vidović, 2015; Žiljak, 2013).

Drugo, snažna ovisnost reformi o političkim ciklusima i promjenama u vodstvu ministarstva i agencija dovodi do toga da institucionalni nositelji promjena nemaju dovoljno vremena za konsolidaciju reformskih procesa. To rezultira nizom „započetih, ali nedovršenih“ reformi, u kojima se profesionalne zajednice nemaju priliku stabilno oblikovati oko zajedničkih ciljeva i praksi (OECD, 2015; OECD, 2020). Treće, iskustva sudionika ukazuju na to da bez jačanja profesionalne autonomije i statusa učitelja te bez trajnih mehanizama partnerske suradnje između politike, istraživačke zajednice i škola, učitelji teško mogu preuzeti ulogu stvarnih nositelja i su-kreatora obrazovnih promjena, kako ih opisuje literatura o profesionalnom kapitalu i učiteljskoj agenciji (Hargreaves i Fullan, 2012; Priestley i sur., 2015).

U tom smislu, četvrto istraživačko pitanje pokazuje da je u hrvatskom sustavu nužan zaokret od pretežno centraliziranog, politički volatilnog modela „reforme odozgo“ prema modelu u kojem su učitelji, ravnatelji i škole trajno uključeni u sve faze reformskog ciklusa. Tek takva konfiguracija nositelja promjena može približiti hrvatski odgojno-obrazovni sustav praksama i rezultatima sustava kao što su estonski, finski i singapurski, u kojima se politička i profesionalna razina prepoznaju kao komplementarne, a ne konkurentske.

5. ZAKLJUČCI

Ovaj doktorski rad, utemeljen na kvalitativnoj komparativnoj analizi obrazovnih promjena u Estoniji, Finskoj, Singapuru, Hrvatskoj, Sloveniji i Srbiji, pokazao je da se uspješnost reformi obveznog odgoja i obrazovanja ne može razumjeti izvan konteksta profesionalizacije učitelja, stabilnosti obrazovne politike i razine društvenog povjerenja u školu. Analizom strateških dokumenata, zakonskih okvira, kurikularnih promjena, te znanstvene i stručne literature rekonstruirani su obrasci reformskih kretanja koji povezuju način upravljanja promjenama, status učitelja i obrazovne ishode u različitim povijesnim i institucionalnim konfiguracijama.

Usporedba razvijenih sustava (Finska, Estonija, Singapur) sa sustavima u tranziciji (Hrvatska, Slovenija, Srbija) pokazuje da održive i na ishode usmjerene reforme počivaju na koherentnoj kombinaciji visoke selektivnosti pri ulasku u učiteljsku profesiju, snažne inicijalne pripreme, kontinuiranog profesionalnog razvoja te institucionalne i pedagoške autonomije praćene odgovornošću. Singapurski pristup, temeljen na sustavu podacima vođenih reformi i jasno definiranim karijernim putovima, potvrđuje važnost strateškog planiranja, sustavnog vrednovanja i usklađenosti politika s dugoročnom vizijom razvoja sustava (Ng, 2017; Schleicher, 2016). Finska ilustrira učinke istraživački utemeljenog obrazovanja učitelja, gdje se učiteljska profesija koncipira kao visoko autonomna, akademska i reflektivna, a stabilna obrazovna politika i visoka razina povjerenja omogućuju kontinuiran, evolutivan razvoj umjesto fragmentiranih, *ad hoc* intervencija (Toom i Husu, 2016; Lavonen, 2020). Estonija, polazeći od postsocijalističke startne pozicije, pokazuje kako kombinacija decentralizacije kurikuluma, jačanja autonomije škola i strateškog ulaganja u digitalnu transformaciju može učitelje pozicionirati kao ključne nositelje promjena te doprinijeti visokim ishodima u međunarodnim istraživanjima (Loogma i sur., 2013; Leijen i sur., 2020).

Nasuprot tome, u Hrvatskoj, Sloveniji i Srbiji i dalje je uočljiv raskorak između deklarativne razine reformi i njihove provedbe u praksi, što rezultira erozijom povjerenja učitelja i diskontinuitetom reformskih procesa. Analize pokazuju da se promjene često koncentriraju na formalne dokumente (strategije, zakone, kurikule), dok su učinci na kulturu rada u školi i nastavni proces skromniji, a učiteljska autonomija ograničena čestim promjenama propisa i politički uvjetovanim prioritetima (Vizek Vidović i sur., 2012; Zgaga, 2006). U hrvatskom kontekstu osobito se ističe prevladavanje pristupa „odozgo prema dolje“, pri čemu se od učitelja očekuje provedba unaprijed definiranih rješenja, uz nedovoljno sustavno osnaživanje njihovih profesionalnih kapaciteta i sudjelovanja u oblikovanju promjena. Bognar i Lukaš (2016)

pokazuju da se značajnije inovacije u školama često odvijaju „u sjeni“ sustavnih reformi, oslanjajući se na entuzijazam pojedinaca, a ne na strukturiranu institucionalnu podršku. Slični obrasci vidljivi su i u Sloveniji i Srbiji, gdje visoka normativna aktivnost nije uvijek praćena odgovarajućim resursima, vremenskim okvirom i participativnim mehanizmima koji bi omogućili da učitelji promjene dožive kao profesionalnu priliku, a ne tek dodatno administrativno opterećenje.

Znanstveni doprinos ovoga rada je u razvoju i primjeni analitičkog okvira koji integrira tri ključne dimenzije: (a) profesionalizaciju učitelja (ulazna selekcija, inicijalno obrazovanje, profesionalni razvoj i karijerni putovi), (b) institucionalnu otpornost i koherentnost obrazovne politike (trajanje ministarskih mandata, stabilnost reformskih smjerova, razina centralizacije/decentralizacije) te (c) društvenu percepciju i valorizaciju učiteljske profesije. Primjenom ovog okvira na šest kontekstualno različitih, ali usporedivih sustava, rad produbljuje razumijevanje načina na koji se konfiguracije ovih dimenzija odražavaju na ishode učenja, jednakost obrazovnih prilika i održivost reformi, osobito u postsocijalističkim i tranzicijskim društvima. Nalazi rada tako nadopunjuju međunarodna istraživanja o statusu i kvaliteti učitelja, pokazujući da društva koja strateški ulažu u učitelje kao visokoobrazovane, autonomne i društveno cijenjene stručnjake imaju veće izgleda za visoke i pravedno raspodijeljene obrazovne ishode (Day, 2017; Darling-Hammond i sur., 2017).

Praktični doprinos rada ogleda se u preporukama za reformsku praksu, posebno relevantnim za Hrvatsku, Sloveniju i Srbiju. Rezultati upućuju na potrebu za: (1) dugoročno stabilnim, na dokazima utemeljenim reformama koje ne započinju iznova sa svakom promjenom političkih aktera, (2) jačanjem profesionalne autonomije učitelja uz jasne standarde, podršku i mehanizme odgovornosti, (3) razvojem profesionalnih zajednica učenja i kultura škole koje potiču suradničko učenje, refleksiju i istraživački pristup praksi te (4) većim uključivanjem učitelja, stručnih suradnika i ravnatelja u sve faze reformske politike – od formuliranja problema do evaluacije učinaka. Usporedna analiza potvrđuje da visoka društvena valorizacija učiteljske profesije – izražena kroz selektivne ulazne kriterije, konkurentne uvjete rada i široko povjerenje javnosti – djeluje kao snažan preduvjet ne samo obrazovne izvrsnosti, nego i otpornosti sustava na političke i ekonomske turbulencije (Schleicher, 2016).

Ograničenja istraživanja proizlaze ponajprije iz neujednačene dostupnosti i kvalitete izvora među promatranim zemljama, osobito u pogledu novijih promjena u obrazovanju učitelja nakon bolonjskih reformi i recentnih reformskih ciklusa. U dijelu analize za Singapur i Srbiju rad se

u većoj mjeri oslanja na sekundarne izvore i sintetske prikaze, što može ograničiti dubinu uvida u specifične mikroprocese promjena na razini škola i učionica. Nadalje, komparativna analiza nužno selektira i ne obuhvaća sve relevantne čimbenike, poput uloge sindikata, lokalnih zajednica, nevladinih organizacija ili detaljnijih socioekonomskih pokazatelja na razini škola i regija. Ova ograničenja ne umanjuju vrijednost nalaza, ali ukazuju na potrebu za oprezom pri generalizaciji te upućuju na smjerove budućih istraživanja.

Preporuke za buduća istraživanja uključuju longitudinalne kvalitativne i mješovite studije koje bi detaljnije pratile kako se reformske politike „prevode“ u svakodnevnu profesionalnu praksu učitelja, te kako promjene na razini kurikulumu, evaluacijskih sustava i strukture obrazovanja utječu na profesionalni identitet učitelja, njihovu motivaciju i sklonost inovacijama. Posebno je važno dodatno istražiti ulogu učitelja kao aktere obrazovne politike, načine na koje sudjeluju u formuliranju reformskih prioriteta, kako pregovaraju, reinterpreteraju ili osporavaju reformske zahtjeve, te kako se njihov glas reflektira u javnim raspravama o odgoju i obrazovanju. U kontekstu ubrzane digitalne transformacije i postpandemijskih izazova, nužna su istraživanja koja povezuju digitalne kompetencije učitelja, nove oblike podučavanja i učenja te pitanja jednakosti i dobrobiti učenika.

U konačnici, ovaj rad potvrđuje da promjene koje imaju potencijal dovesti do trajnog poboljšanja ishoda učenja, pravednosti sustava i profesionalnog zadovoljstva učitelja počivaju na sustavnom, dugoročnom i inkluzivnom pristupu reformama. Ključno je da se učitelji ne promatraju kao pasivni izvršitelji „gotovih“ rješenja, nego kao stručni, reflektivni i odgovorni sukreatori obrazovne politike i prakse. U tom smislu, poruka ovoga rada jest da se kvalitetno i pravedno obrazovanje ne može graditi bez učitelja, niti protiv njih, nego isključivo s njima, kao glavnim nositeljima obrazovnih promjena i partnerima u razvoju društva.

LITERATURA

- Agencija za odgoj i obrazovanje. (2025). *Agencija za odgoj i obrazovanje*. Preuzeto ožujka 9, 2025, s <https://www.azoo.hr/>
- Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih. (2025). *Stručno usavršavanje nastavnika strukovnih predmeta*. Preuzeto ožujka 3., 2025, s <https://www.asoo.hr/profesionalni-razvoj/strucno-usavrsavanje-nastavnika-strukovnih-predmeta/>
- Aho, E., Pitkänen, K., i Sahlberg, P. (2006). *Policy development and reform principles of basic and secondary education in Finland since 1968*. Preuzeto travnja 4., 2025, s <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/124381468038093074>
- Aldridge, J. M., i McLure, F. I. (2024). Preparing schools for educational change: Barriers and supports – A systematic literature review. *Leadership and Policy in Schools*, 23(3), 486–511. <https://doi.org/10.1080/15700763.2023.2171439>
- Alla, X. (2024). Lifelong learning. *Interdisciplinary journal of research and Development*, 11(1), 27. <https://doi.org/10.56345/ijrdv11n105>
- Anderson, S. E. (2010). Moving change: Evolutionary perspectives on educational change. U A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan i D. Hopkins (Ur.), *Second international handbook of educational change* (str. 65–84). Springer.
- Andrews, P., Ryve, A., Hemmi, K., i Sayers, J. (2014). PISA, TIMSS and Finnish mathematics teaching: An enigma in search of an explanation. *Educational Studies in Mathematics*, 87(1), 7–26. <https://doi.org/10.1007/s10649-014-9545-3>
- Antikainen, A. (2006). In search of the Nordic model in education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 229–243. <https://doi.org/10.1080/00313830600743258>
- Apple, M. W. (2006). Interrupting the right: On doing critical educational work in conservative times. U G. Ladson-Billings i W. F. Tate (Ur.), *Education research in the public interest: Social justice, action, and policy* (str. 27–45). Teachers College Press.
- Archer, M. S. (1979). *Social origins of educational systems*. SAGE.
- Aru-Chabilan, H. (2020). Tiger Leap for digital turn in the Estonian education. *Educational Media International*, 57(1), 61–72. <https://doi.org/10.1080/09523987.2020.1744772>
- Au, W. (2007). High-stakes testing and curricular control: A qualitative metasynthesis. *Educational Researcher*, 36(5), 258–267. <https://doi.org/10.3102/0013189X07306523>
- Aunesluoma, J., i Rainio-Niemi, J. (2016). Neutrality as identity? Finland's quest for security in the Cold War. *Journal of cold war studies*, 18(4), 51–78. https://doi.org/10.1162/JCWS_a_00680
- Azzopardi, D., Lenain, P., Molnar, M., Mosiashvili, N., i Pareliussen, J. (2020). *Seizing the productive potential of digital change in Estonia* (OECD Economics Department Working Papers, br. 1639). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/999c7d5a-en>
- Babić, M., Bukvić, S., i Tadić, D. (2021). *Usporedni prikaz glavnih karakteristika estonskoga, slovenskoga i hrvatskoga obrazovnog sustava*. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. Preuzeto ožujka 3., 2025, s <https://pisa.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2021/10/U-Fokusu-Br-7.pdf>
- Backlund, A. (2000). The definition of system. *Kybernetes*, 29(4), 444–451. <https://doi.org/10.1108/03684920010322055>
- Bakić-Hayden, M. (1995). Nesting orientalisms: The case of former Yugoslavia. *Slavic Review*, 54(4), 917–931. <https://doi.org/10.2307/2501399>
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of education policy*, 18(2), 215–228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>

- Ballantine, J. H., Hammack, F. M., i Stuber, J. M. (2017). *The sociology of education: A systematic analysis* (8. izd.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315299914>
- Ballantine, J. H., i Hammack, F. M. (2011). *The sociology of education: A systematic analysis* (7. izd.). Routledge.
- Baloban, J., Nikodem, K., i Zrinščak, S. (Ur.). (2014). *Vrednote u Hrvatskoj i u Europi: Komparativna analiza*. Kršćanska sadašnjost i Katolički bogoslovni fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Baloban, S., i Rimac, I. (1998). Povjerenje u institucije u Hrvatskoj. *Bogoslovska smotra*, 68(4), 663–672.
- Ballantine, J. H., Spade, J. Z., i Stuber, J. M. (Ur.). (2018). *Schools and society: A sociological approach to education* (6. izd.). SAGE.
- Bank of Finland. (2025). *Finland's long-term growth squeezed by demographic change and weak productivity*. Preuzeto ožujka 5., 2025, s <https://www.suomenpankki.fi/en/news-and-topical/press-releases-and-news/releases/2025/finlands-long-term-growth-squeezed-by-demographic-change-and-weak-productivity/>
- Baranović, B. (2006). *Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj: Različite perspektive*. Institut za društvena istraživanja u Zagrebu. Preuzeto ožujka 7., 2025, s <https://idiprints.knjiznica.idi.hr/545/1/Nacionalni%20kurikulum%20za%20obvezno%20obrazovanje%20u%20Hrvatskoj.pdf>
- Baranović, B., Domović, V., i Vizek Vidović, V. (2013). Promjene i razvojni pravci u suvremenom obrazovanju. U D. Milanović, A. Bežen i V. Domović (Ur.), *Metodike u suvremenom odgojno-obrazovnom sustavu* (str. 7–25). Akademija odgojno-obrazovnih znanosti Hrvatske.
- Barber, M., Chijioke, C., i Mourshed, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey i Company. Preuzeto ožujka 11., 2025, s https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/public%20and%20social%20sector/our%20insights/how%20the%20worlds%20most%20improved%20school%20systems%20keep%20getting%20better/how_the_worlds_most_improved_school_systems_keep_getting_better.pdf
- Barber, M., Donnelly, K., i Rizvi, S. (2012). *Oceans of innovation: The Atlantic, the Pacific, global leadership and the future of education*. Institute for Public Policy Research. Preuzeto ožujka 13., 2025, s https://ippr-org.files.svdcn.com/production/Downloads/oceans-of-innovation_Aug2012_9543.pdf
- Barber, M., i Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey i Company. Preuzeto ožujka 12., 2025, s https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/public%20and%20social%20sector/our%20insights/how%20the%20worlds%20best%20performing%20school%20systems%20come%20out%20on%20top/how_the_world_s_best-performing_school_systems_come_out_on_top.pdf
- Barnard, T. P. (2019). Commemorating Raffles: The creation of an imperial icon in colonial Singapore. *Journal of southeast asian studies*, 50(4), 579–598. <https://doi.org/10.1017/S0022463420000077>
- Bărnăuțiu-Sârca, M., i Ciascai, L. (2022). A comparative study of primary curriculum of Finland, Singapore, USA and Romania. U *European proceedings of educational sciences* (sv. 3, str. 441–452). European publisher. <https://doi.org/10.15405/epes.22032.44>
- Barone, C., i van de Werfhorst, H. G. (2011). Education, cognitive skills and earnings in comparative perspective. *International sociology*, 26(4), 483–502. <https://doi.org/10.1177/0268580910393045>
- Barr, M. D., i Skrbušić, Z. (2008). *Constructing Singapore: Elitism, ethnicity and the nation-building project*. NIAS Press.

- Bartusevičius, H. (2014). The inequality-conflict nexus re-examined: Income, education and popular rebellions. *Journal of peace research*, 51(1), 35–50.
- Batruch, A., Autin, F., Bataillard, F., i Butera, F. (2023). Belief in school meritocracy and the legitimization of social and income inequality. *Social psychological and personality science*, 14(5), 621–635.
- Bašić, S. (2007). Nacionalni obrazovni standard – instrument kontroliranja i unapređivanja odgojno-obrazovnog procesa. *Pedagoški istraživanja*, 4(1), 25–41.
- Baucal, A., i Pavlović Babić, D. (2010). *Nauči me da mislim, nauči me da učim: PISA 2009 u Srbiji: Prvi rezultati*. Institut za psihologiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Baucal, A., i Pavlović Babić, D. (2013). Da li se znanje može kupiti? Obrazovna postignuća učenika u Srbiji u kontekstu socijalnih razlika. *Psihološka istraživanja*, 16(1), 27–44.
- Baucal, A., i Pavlović Babić, D. (2021). *Obrazovna postignuća i nejednakosti: Analiza rezultata PISA 2018 istraživanja u Srbiji*. Institut za psihologiju i Centar za obrazovne politike.
- Baucal, A., Pavlović Babić, D., i Jošić, S. (2018). Dialogical PISA: Correct answers are all alike, every incorrect answer is incorrect in its own way. *European journal of psychology of education*, 33(3), 467–487. <https://doi.org/10.1007/s10212-017-0355-z>
- Bautista, A., Wong, J., i Gopinathan, S. (2015). Teacher professional development in Singapore: Depicting the landscape. *Psychology, society & education*, 7(3), 311–326. <https://doi.org/10.25115/psye.v7i3.523>
- Becker, G. S. (1993). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education* (3. izd.). University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226041223.001.0001>
- Beijaard, D., Meijer, P. C., i Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *teaching and teacher education*, 20(2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Bergman Ärleback, J. (2012). [Prikaz knjige *Mathematical applications and modelling: Yearbook 2010* (B. Kaur i J. Dindyal, Ur.)]. *ZDM – mathematics education*, 44(1), 99–103. <https://doi.org/10.1007/s11858-012-0385-2>
- Beuchert, L. V., i Nandrup, A. B. (2018). The Danish national tests at a glance. *Nationaløkonomisk Tidsskrift*, 2018 (2), 1–37.
- Bieber, F. (2018). Patterns of competitive authoritarianism in the Western Balkans. *East european politics*, 34 (3), 337–354. <https://doi.org/10.1080/21599165.2018.1490272>
- Bieber, F. (2020). *The rise of authoritarianism in the Western Balkans*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-22149-2>
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.
- Blagojević, M. (2005). *Religija i crkva u transformacijama društva: Sociološko-istorijska analiza religijske situacije u srpsko-crnogorskom i ruskom (post)komunističkom društvu*. Institut za filozofiju i društvenu teoriju; I. P. Filip Višnjić.
- Blau, P. M. (1964). *Exchange and power in social life*. John Wiley i Sons.
- Blenkin, G. M., Edwards, G., i Kelly, A. V. (1992). *Change and the curriculum*. P. Chapman.
- Blind, P. K. (2006). *Building trust in government in the twenty-first century: Review of literature and emerging issues*. 7th Global forum on reinventing government (UN DESA), Beč, Austrija.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Prentice-Hall.
- Bognar, B. (2016). Kako do suštinskih promjena u obrazovnom sustavu? U R. Jukić, K. Bogatić, S. Gazibara, S. Pejaković, S. Simel, A. Varga i V. Campbell-Bar (Ur.), *Zbornik znanstvenih radova s Međunarodne znanstvene konferencije Globalne i lokalne perspektive pedagogije* (str. 324–334). Filozofski fakultet Osijek.

- Bognar, B. (2017). Ususret promjenama odgojno-obrazovnog sustava. *Radovi Zavoda za znanstvenoistraživački i umjetnički rad u Bjelovaru*, 11, 143–166.
- Bognar, B., i Lukaš, M. (2016). Ostvarivanje bitnih promjena u nastavi u sjeni reformi obrazovnog sustava. *Život i škola*, 62(3), 39–52.
- Bokdam, J., van den Ende, I., i Broek, S. (2014). *Teaching teachers: Primary teacher training in Europe – State of affairs and outlook* (Study IP/B/CULT/FWC/2010-001/Lot2/C1/SC5). European parliament, policy department: structural and cohesion policies. <https://doi.org/10.2861/63846>
- Boman, B. (2020). What makes Estonia and Singapore so good? *Globalisation, societies and education*, 18 (2), 181–193. <https://doi.org/10.1080/14767724.2019.1701420>
- Bourdieu, P., i Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in education, society and culture* (R. Nice, Prev.; T. Bottomore, Pred.). SAGE.
- Boyd, M. P. (2012). Planning and realigning a lesson in response to student contributions: Intentions and decision making. *The elementary school journal*, 113 (1), 25–51. <https://doi.org/10.1086/665817>
- Boyd, S. (2016). Staying on the journey: Maintaining a change momentum with PB4L school-wide. *Teachers and curriculum*, 16 (2), 27–36. <https://doi.org/10.15663/tandc.v16i2.135>
- Božurić, M., i Eret, L. (2021). Students' self-assessment of their competence for maintaining pedagogical documentation in primary teaching. *Život i škola*, 67 (1), 131–144. <https://doi.org/10.32903/zs.67.1.8>
- Braš Roth, M., Gregurović, M., Markočić Dekanić, A., i Markuš, M. (2008). *PISA 2006: Prirodoslovne kompetencije za život*. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja – PISA centar.
- Braš Roth, M., Markočić Dekanić, A., i Markuš Sandrić, M. (2017). *PISA 2015: Prirodoslovne kompetencije za život*. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
- Braš Roth, M., Markočić Dekanić, A., Markuš Sandrić, M., i Gregurović, M. (2013). *PISA 2012: Matematičke kompetencije za život*. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja – PISA centar.
- Bray, M., i Thomas, R. M. (1995). Levels of comparison in educational studies: Different insights from different literatures and the value of multilevel analyses. *Harvard Educational Review*, 65 (3), 472–491. <https://doi.org/10.17763/haer.65.3.g3228437224v4877>
- Brezinski, H. R. (2015). *The change process and sustainability: The experience of school administrators* [Doktorska disertacija, Old Dominion University]. <https://doi.org/10.25777/9yv8-ew92>
- Brinkmann, S., i Kvale, S. (2015). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3. izd.). SAGE.
- Brown, K. D. (2000). *The Estonian education system: A case study of transition* (ERIC Document No. ED450049). ERIC.
- Brown, G. K., i Langer, A. (2010). Horizontal inequalities and conflict: A critical review and research agenda. *Conflict, security & development*, 10(1), 27–55.
- Buković, N. (2021). Institucionalni ustroj i formulacija politike srednjeg strukovnog obrazovanja u Hrvatskoj: Preliminarna analiza. *Suvremene teme*, 12 (1), 101–126.
- Burai, R., i Bušljeta Kardum, B. (2022). An analysis of learning outcomes achieved through programmes for acquiring pedagogical competencies within lifelong learning in the Republic of Croatia. *International journal of instruction*, 15 (2), 641–658. <https://doi.org/10.29333/iji.2022.15235a>
- Burner, T. (2018). The five C's of classroom change: A framework for implementing new teaching practices. *Journal of curriculum studies*, 50 (4), 486–505. <https://doi.org/10.1080/00220272.2017.1407458>

- Burner, T. (2018). Why is educational change so difficult and how can we make it more effective? *Forskning og forandring, 1* (1), 122–134. <https://forskningogforandring.dk/index.php/fof/article/view/1081/2544>
- Burns, T., i Köster, F. (Ur.). (2016). *Governing education in a complex world*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264255364-en>
- Burns, T., Köster, F., i Fuster, M. (2016). *Education governance in action: Lessons from case studies*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264262829-en>
- Carlyon, T., i Branson, C. (2018). Educational change: A view from the bottom up. *New Zealand journal of teachers' work*, 15(2), 105–123. <https://doi.org/10.24135/teacherswork.v15i2.254>
- Carnoy, M., Khavenson, T., i Ivanova, A. (2015). Using TIMSS and PISA results to inform educational policy: A study of Russia and its neighbours. *Compare: A journal of comparative and international education*, 45(2), 248–271. <https://doi.org/10.1080/03057925.2013.855002>
- Carter, M. J., i Fuller, C. (2015). Symbolic interactionism. *Sociopedia.isa*, 1–17. <https://doi.org/10.1177/205684601561>
- Cedefop, i Institute of the Republic of Slovenia for Vocational Education and Training (CPI). (2023). *Vocational education and training in Europe – Slovenia: System description*. U Cedefop i ReferNet, *Vocational education and training in Europe: VET in Europe database – detailed VET system descriptions* [Baza podataka]. Preuzeto ožujka 3., 2025, s <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/slovenia-u3>
- Cedefop. (2020). *NQF state of play: Estonia 2020*. Publications office of the European Union. Preuzeto ožujka 12., 2025, s <https://www.cedefop.europa.eu/en/print/pdf/node/126063>
- Cedefop. (2024). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2023 update: Country report—Croatia*. Publications Office of the European Union. Preuzeto ožujka 19., 2025, s https://www.cedefop.europa.eu/files/hr_cr2023.pdf
- Center RS za poklicno izobraževanje (2026). *Naloge*. Preuzeto ožujka 12., 2025, s s <https://www.cpi.si/>
- Cerna, L. (2014). The governance of innovation in education. *Education Sciences*, 4(1), 5–21. <https://doi.org/10.3390/educsci4010005>
- Chang, S. H., Lee, N. H., i Koay, P. L. (2017). Teaching and learning with concrete–pictorial–abstract sequence: A proposed model. *The Mathematics Educator*, 17(1–2), 1–28.
- Chia, Y.-T., i Chen, S. (2022). Constructing culture and educating citizens in developmental states: Singapore and China. U W. O. Lee, P. Brown, A. L. Goodwin i A. Green (Ur.), *International handbook on education development in Asia-Pacific* (str. 1–17). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-16-2327-1_132-1
- Chisholm, L., i Leyendecker, R. (2008). Curriculum reform in post-1990s Sub-Saharan Africa. *International journal of educational development*, 28(2), 195–205. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2007.04.003>
- Chua, B. H. (2017). *Liberalism disavowed: Communitarianism and state capitalism in Singapore*. NUS Press.
- Chua, P. M., i Tay, L. Y. (2019). Digital literacy and teacher learning in Singapore. *Asia-Pacific Journal of Education*, 39(4), 527–541. <https://doi.org/10.1080/02188791.2019.1671808>
- Ciavatta Franco, M. A. (1992). Estudos comparados em educação na América Latina: Uma discussão teórico-metodológica a partir da questão do outro. U A. Puiggrós, G. T. Bertussi i M. A. Ciavatta Franco (Ur.), *Estudos comparados e educação na América Latina* (str. 13–35). Livros do Tatu/Cortez.
- Cohen, L., Manion, L., i Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8. izd.). Routledge.
- Cooley, C. H. (2017). *Human nature and the social order*. Charles Scribner's Sons.

- Council of Europe. (2025). *Application of the European Charter for Regional or Minority Languages in Slovenia (6th monitoring cycle)*. Council of Europe.
- Council of the European Union. (2018). Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (2018/C 189/01). *Official Journal of the European Union*, C 189, 1–13. Preuzeto ožujka 3, 2025, s https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=oj%3AJOC_2018_189_R_0001
- Creswell, J. W., i Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5. izd.). SAGE.
- Crossley, M. (2021). Context matters: Rethinking comparative and international education in an era of global reform. *Compare*, 51(3), 321–338. <https://doi.org/10.1080/03057925.2021.1886918>
- Cuban, L. (1990). Reforming again, again, and again. *Educational Researcher*, 19(1), 3–13. <https://doi.org/10.3102/0013189X019001003>
- Currie, C., Inchley, J., Molcho, M., Lenzi, M., Veselska, Z., i Wild, F. (2016). *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study protocol: Background, methodology and mandatory items for the 2013/14 survey*. Child and Adolescent Health Research Unit (CAHRU), University of St Andrews.
- Currie, C., Molcho, M., Boyce, W., Holstein, B., Torsheim, T., i Richter, M. (2008). Researching health inequalities in adolescents: The development of the Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) family affluence scale. *Social Science & Medicine*, 66(6), 1429–1436. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2007.11.024>
- Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., de Looze, M., Roberts, C., Samdal, O., Smith, O. R. F., i Barnekow, V. (2012). *Social determinants of health and well-being among young people: Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: International report from the 2009/2010 survey*. WHO Regional office for Europe.
- Cvijić, J. (2020). *Balkansko poluostrvo i južnoslovenske zemlje*. Službeni glasnik.
- Cvitanović, M., i Jurlina Alibegović, D. (2022). *Financiranje obrazovanja iz EU fondova u Republici Hrvatskoj*. Institut za javne financije. Preuzeto ožujka 3., 2025, s <https://www.ijf.hr/>
- Čepić, R., i Kalin, J. (2017). *Profesionalni razvoj učitelja: Status, ličnost i transverzalne kompetencije*. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
- Ćirković, S. M. (2004). *The Serbs*. Blackwell Publishing.
- Dahlman, C. J. (2007). Technology, globalization, and international competitiveness: Challenges for developing countries. U United Nations Department of Economic and Social Affairs (Ur.), *Industrial development for the 21st century: Sustainable development perspectives* (str. 29–83). United Nations.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., i Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., i Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/122.311>
- Datnow, A., Hubbard, L., i Mehan, H. (2002). *Extending educational reform: From one school to many*. RoutledgeFalmer.
- Datnow, A., i Park, V. (2018). *Professional collaboration with purpose: Teacher learning toward equitable and excellent schools*. Routledge.
- Datnow, A., i Park, V. (2021). *Data-driven school improvement: Linking data and learning* (2. izd.). Routledge.
- Davies, C., Canning, N., i Aranda, K. (2023). Playful beginnings: Exploring creativity and development in early childhood education. *International journal of early years education*, 31(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/09669760.2022.2108945>

- Day, C., i Smethem, L. (2009). The effects of reform: Have teachers really lost their sense of professionalism? *Journal of educational change*, 10(2–3), 141–157. <https://doi.org/10.1007/s10833-009-9110-5>
- Deng, Z., i Gopinathan, S. (2016). PISA and high-performing education systems: Explaining Singapore's education success. *Comparative Education*, 52(4), 449–472. <https://doi.org/10.1080/03050068.2016.1219535>
- Department of Statistics Singapore. (2023). *Population and population structure* [Skup podataka]. Preuzeto ožujka 12., 2025, s <https://www.singstat.gov.sg/find-data/search-by-theme/population/population-and-population-structure/latest-data>
- Department of Statistics Singapore. (2023). *Yearbook of statistics Singapore 2023*. Preuzeto ožujka 12., 2025, s <https://www.singstat.gov.sg/>
- Desimone, L. M. (2002). How can comprehensive school reform models be successfully implemented? *Review of educational research*, 72(3), 433–479. <https://doi.org/10.3102/00346543072003433>
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational researcher*, 38(3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Desimone, L. M., Porter, A. C., Garet, M. S., Yoon, K. S., i Birman, B. F. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(2), 81–112. <https://doi.org/10.3102/01623737024002081>
- Dimzov, S. (2010). Pismenost mladih – komentar PISA 2006. rezultata u Hrvatskoj. *Školski vjesnik*, 59(3), 433–444.
- Djokić, D. (Ur.). (2003). *Yugoslavism: Histories of a failed idea, 1918–1992*. C. Hurst i Co. Publishers.
- Dobbs, S. (2003). *The Singapore River: A social history, 1819–2002*. Singapore University Press.
- Dobnik, M. (2015). Univerzalna odličnost – vzgoja, izobraževanje in vseživljenjsko učenje. *Revija za univerzalno odličnost*, 4(2), 56–68. Preuzeto ožujka 4., 2025, s https://www.fos-unm.si/media/pdf/RUO/04_Vzgoja_izobrazevanje_in_vsezivljenjsko_ucenje.pdf
- Dolton, P., Marcenaro, O., De Vries, R., i She, P.-W. (2018). *Global teacher status index 2018*. Varkey Foundation.
- Domitrović, A., Ivanešić, D., i Žagmešter, M. (2020). Vrednote u Hrvatskoj i Hrvatska kao vrednota. *Acta Iadertina*, 17(1), 83–100. <https://doi.org/10.15291/ai.3080>
- Domović, V., i Godler, Z. (2005). Procjena učinkovitosti obrazovnih sustava na osnovi učeničkih dostignuća: Usporedba Finska – Njemačka. *Društvena istraživanja*, 14(3 (77)), 439–458.
- Domović, V., i Vizek Vidović, V. (2015). Croatia: An overview of educational reforms, 1950–2014. U T. Corner (Ur.), *Education in the European Union: Post-2003 member states* (str. 27–50). Bloomsbury Academic.
- Državni izpitni center. (2020). *Letno poročilo / poročilo o izvedbi: Nacionalno preverjanje znanja (NPZ)*. Preuzeto ožujka 6., 2025, s <https://www.ric.si/mma/letno-poro-ilo-npz-2020/2020110214411635/>
- Državni izpitni center. (n. d.). *Nacionalno preverjanje znanja: Splošne informacije*. Preuzeto ožujka 1., 2025, s <https://www.ric.si/nacionalno-preverjanje-znanja/splosne-informacije/>
- Državni zavod za statistiku. (2022). *Popis stanovništva, kućanstava i stanova 2021: Prvi rezultati po naseljima* (Statistička izvješća 1711). Preuzeto travnja 3., 2025, s <https://podaci.dzs.hr/media/ixpn5qzo/si-1711-popis-stanovnistva-kućanstava-i-stanova-2021-prvi-rezultati-po-naseljima.pdf>

- Državni zavod za statistiku. (2023). *Prirodno kretanje stanovništva u 2022*. (Statistička izvješća 1718). Preuzeto travnja 9., 2025, s https://podaci.dzs.hr/media/yh2dalot/si-1718_prirodno-kretanje-stanovnistva-u-2022.pdf
- Durkheim, E. (2002). *Moral education: A study in the theory and application of the sociology of education* (E. K. Wilson, Ur. i Prev.; H. Schnurer, Prev.; P. Fauconnet, Pred.). Dover Publications. (Izvorno djelo objavljeno 1925.)
- Education Estonia. (2021). *Digital infrastructure and devices*. Preuzeto svibnja 3., 2025, s <https://www.educationestonia.org/infrastructure/>
- e-Governance Academy. (2016). *e-Estonia: e-governance in practice*. Preuzeto ožujka 19., 2025, s <https://ega.ee/wp-content/uploads/2016/06/e-Estonia-e-Governance-in-Practice.pdf>
- Ehin, P., i Berg, E. (2009). Incompatible identities? Baltic-Russian relations and the EU as an arena for identity conflict. U E. Berg i P. Ehin (Ur.), *Identity and foreign policy: Baltic-Russian relations and European integration* (str. 1–14). Ashgate.
- Eisenschmidt, E., Heidmets, M., Kitsing, M., Kasesalk, M., i Vanari, K. (2023). *Aim high and work hard: Building a world-class learning system in Estonia* (ERIC dokument br. ED671606). National Center on Education and the Economy.
- Ekstam, U., Linnanmäki, K., i Aunio, P. (2015). Educational support for low-performing students in mathematics: The three-tier support model in Finnish lower secondary schools. *European journal of special needs education*, 30(1), 75–92. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.964578>
- Elezović, I., Antulić Majcen, S., Vranković, B., i Muraja, J. (2021). *Rezultati TIMSS 2019 – međunarodnoga istraživanja trendova u znanju matematike i prirodoslovlja: Nacionalni izvještaj: Republika Hrvatska*. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. Preuzeto ožujka 23., 2025, s <https://www.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2022/03/TIMSS-Nacionalni-izvjestaj-finale.pdf>
- Eliasson, J. (2004). *Traditions, identity and security: The legacy of neutrality in Finnish and Swedish security policies in light of European integration* (EIOP Working Paper br. 6). *European integration online papers*.
- Encyclopaedia Britannica. (2025). *Finland*. U *Encyclopaedia Britannica*. Preuzeto ožujka 3., 2025, s <https://www.britannica.com/place/Finland>
- Erhartič, B., i Zorn, M. (2012). Geodiversity and geomorphosite research in Slovenia. *Geografski vestnik*, 84(1), 51–63.
- Erss, M. (2015). *The politics of teacher autonomy in Estonia, Germany, and Finland* (doktorska disertacija). Tallinn University. Preuzeto ožujka 13., 2025, s <https://www.etera.ee/zoom/9571/view>
- Erss, M., Mikser, R., Löfström, E., Ugaste, A., Rõuk, V., i Jaani, J. (2014). Teachers' views of curriculum policy: The case of Estonia. *British journal of educational studies*, 62(4), 393–411. <https://doi.org/10.1080/00071005.2014.941786>
- Erstad, O., i Voogt, J. (2018). The twenty-first century curriculum: Issues and challenges. U J. Voogt, G. Knezek, R. Christensen i K.-W. Lai (Ur.), *Second handbook of information technology in primary and secondary education* (str. 19–36). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-71054-9_1
- Estonian education and youth board. (2026). *Harno – Estonian education and youth board*. Preuzeto ožujka 23., 2025, s <https://harno.ee/en>
- Estonian ministry of education and research. (2021). *Education strategy 2021–2035*. Preuzeto ožujka 13., 2025, s https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-10/haridusvaldkonna_arengukava_2035_kinnittaud_vv_eng_0.pdf
- Estonian ministry of education and research. (2021). *Education strategy 2021–203*. Preuzeto ožujka 17., 2025, s https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-10/haridusvaldkonna_arengukava_2035_kinnittaud_vv_eng_0.pdf

Estonian ministry of education and research. (2022). *Teacher policy*. Preuzeto ožujka 15., 2025, s <https://www.hm.ee/en/education-research-and-youth-affairs/teacher-policy>

Estonian ministry of education and research. (2025). *Reform of the obligation to learn*. Preuzeto travnja 5., 2025, s <https://www.hm.ee/en/education-research-and-youth-affairs/general-education/reform-obligation-learn>

Eurel. (2026). *Religions and society: Slovenia*. Preuzeto travnja 5., 2025, <https://www.eurel.info/spip.php?rubrique94&lang=en>

Eurofound. (2020). *Living, working and COVID-19*. Publications Office of the European Union. Preuzeto travnja 5., 2025, <https://www.eurofound.europa.eu/publications/report/2020/living-working-and-covid-19>

Euroguidance Estonia. (2021). *Lifelong guidance in Estonia 2021* (Publication br. 03-19/3). Preuzeto travnja 5., 2025, https://eeagentuur.ee/wp-content/uploads/2021/04/veebi_lifelongzguidancezinestoniaz21zveebz03-19z3.pdf

Euroguidance Estonia. (2026). *Lifelong guidance in Estonia*. Preuzeto travnja 5., 2025, <https://eeagentuur.ee/en/euroguidance>

European agency for special needs and inclusive education. (2026). *European agency for special needs and inclusive education*. Preuzeto travnja 5., 2025, <https://www.european-agency.org/>

European Commission. (2022). *Transport in the Western Balkans: Regional transport connectivity*. Preuzeto travnja 5., 2025, <https://transport.ec.europa.eu>

European Commission. (2023, 14. lipnja). *2023 country report – Croatia (European economy, Institutional Paper 235)*. Preuzeto travnja 5., 2025, https://economy-finance.ec.europa.eu/system/files/2023-06/ip235_en.pdf

European Commission. (2024, 19. lipnja). *2024 country report – Estonia* (Commission staff working document, SWD(2024) 606 final). Preuzeto travnja 5., 2025, https://economy-finance.ec.europa.eu/document/download/34698aa7-9514-41bc-9c64-e97fb70a741e_en?filename=SWD_2024_606_1_EN_Estonia.pdf

European Commission/EACEA/Eurydice. (2019). *Digital education at school in Europe*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2797/763>

European Commission/EACEA/Eurydice. (2019). *Teachers' and school heads' salaries and allowances in Europe – 2017/18* (Eurydice facts and figures). Publications Office of the European Union.

European Commission/EACEA/Eurydice. (2021). *Teachers in Europe: Careers, development and well-being*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2797/997402>

European Commission/EACEA/Eurydice. (2021, 23. srpnja). *Finland: Compulsory education extended until the age of 18* (Eurydice News). Preuzeto travnja 5., 2025, <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/news/finland-compulsory-education-extended-until-age-18>

European Commission/EACEA/Eurydice. (2022). *The structure of the European education systems 2022/2023: Schematic diagrams*. Publications Office of the European Union.

European Commission/EACEA/Eurydice. (2023, 19. prosinca). *Initial education for teachers working in early childhood and school education (Estonia)*. Eurypedia. Preuzeto travnja 5., 2025, <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/estonia/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education>

European Commission/EACEA/Eurydice. (2023, 2. listopada). *Compulsory education in Europe – 2023/2024* (Eurydice facts and figures). Preuzeto travnja 5., 2025, <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/compulsory-education-europe-20232024>

European Commission/EACEA/Eurydice. (2023, 27. studenoga). *Assessment in single-structure education (Estonia)*. Eurypedia. Preuzeto travnja 5., 2025, <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/estonia/assessment-single-structure-education>

- European Commission/EACEA/Eurydice. (2023, 27. studenoga). *Continuing professional development for teachers working in early childhood and school education (Slovenia)*. Eurypedia. Preuzeto travnja 5., 2025, <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/slovenia/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school-education>
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2023, 30. studenoga). *Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe – 2023: Key competences at school*.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2024, 20. lipnja). *Estonia: Extension of the compulsory education* (Eurydice News).
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2025). *Finland: Single-structure primary and lower secondary education (National core curriculum 2014)*. Preuzeto travnja 5., 2025, <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/finland/single-structure-primary-and-lower-secondary-education>
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2025). *Assessment in single-structure education (Slovenia)*. Eurypedia.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2025). *National reforms in school education (Slovenia)*. Eurypedia. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/slovenia/national-reforms-school-education>
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2025). *Organisation of the education system and of its structure (Croatia)*. Eurypedia. Preuzeto ožujka 12., 2025, s <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/croatia/organisation-education-system-and-its-structure>
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2025). *Continuing professional development for teachers working in early childhood and school education (Finland)*. Eurypedia.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2025). *Organisation and governance (Croatia)*. Eurypedia. Preuzeto travnja 5., 2025, <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/croatia/organisation-and-governance>
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2025). *Overview (Slovenia)*. Eurypedia. Preuzeto travnja 5., 2025, <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/slovenia/overview>
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2025, 6. rujna). *National reforms in general school education (Serbia)*. Eurypedia. Preuzeto travnja 5., 2025, <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/serbia/national-reforms-general-school-education>
- Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku. (2021). *Pravilnik o stručno-pedagoškoj praksi studenata*. Preuzeto travnja 5., 2025, <https://www.foozos.hr/wp-content/uploads/2023/08/Pravilnik-o-strucno-pedagoskoj-praksi-studenata.pdf>
- Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku. (2014–2015). *Integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni učiteljski studij: Magistar/magistra primarnoga obrazovanja*. Preuzeto travnja 5., 2025, <https://www.foozos.hr/wp-content/uploads/2024/07/Sveucilisni-integrirani-preddiplomski-i-diplomski-Uciteljski-studij.pdf>
- Field, J. (2006). *Lifelong learning and the new educational order* (2. izd.). Trentham Books.
- Field, S., Kuczera, M., i Pont, B. (2007). *No more failures: Ten steps to equity in education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264032606-en>
- Filozofski fakultet u Osijeku. (2022, veljača). *Pedagoško-psihološko–didaktičko–metodička izobrazba: Elaborat o programu cjeloživotnog učenja*. Preuzeto travnja 5., 2025, <https://www.ffos.unios.hr/wp-content/uploads/2022/11/listopad-2022-PPDMI-ELABORAT.pdf>

- Finnish education evaluation centre. (2013). *Act on the Finnish education evaluation centre (1295/2013)*. Preuzeto travnja 5., 2025, <https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/3-Act-on-FINEEC.pdf>
- Finnish education evaluation centre. (2026). *About us*. Preuzeto travnja 5., 2025, <https://www.karvi.fi/en/about-us>
- Finnish government. (2026). *Governments and ministers*. Preuzeto travnja 5., 2025, <https://valtioneuvosto.fi/en/governments-and-ministers>
- Finnish ministry of education and culture. (2016). *Teacher education development programme*. Preuzeto travnja 5., 2025, <https://okm.fi/documents/1410845/4183002/Teacher%2BEducation%2BDevelopment%2BProgramme%2B2016>
- Finnish national agency for education. (2017). *Finnish education in a nutshell*. Preuzeto travnja 5., 2025, https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/finnish_education_in_a_nutshell.pdf
- Finnish national agency for education. (2025). *Finnish education system*. Preuzeto travnja 5., 2025, <https://www.oph.fi/en/education-system>
- Finnish national board of education. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Preuzeto travnja 5., 2025, https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Fischer, J. (Ur.). (2005). *Slovenska novejša zgodovina: Od programa Zedinjena Slovenija do mednarodnega priznanja Republike Slovenije, 1848–1992* (Sv. 1–2). Mladinska knjiga i Inštitut za novejšo zgodovino.
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6. izd.). SAGE Publications.
- Forsberg, T., i Vaahtoranta, T. (2001). Inside the EU, outside NATO: Paradoxes of Finland's and Sweden's post-neutrality. *European security*, 10(1), 68–93. <https://doi.org/10.1080/09662830108407483>
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change* (2. izd.). Teachers College Press.
- Fullan, M. (2005). *Leadership and sustainability: System thinkers in action*. Corwin Press.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4. izd.). Teachers College Press.
- Fullan, M. (2009). Large-scale reform comes of age. *Journal of educational change*, 10(2–3), 101–113. <https://doi.org/10.1007/s10833-009-9108-z>
- Fullan, M. (2009). *Motion leadership: The skinny on becoming change savvy*. Corwin Press.
- Fullan, M. (2010). *All systems go: The change imperative for whole system reform*. Corwin Press.
- Gabrič, A. (2000). The education system in Slovenia in the 20th century. *Družboslovne razprave*, 16(32/33), 55–71.
- Gabrič, A. (2009). *Sledi šolskega razvoja na Slovenskem*. Pedagoški inštitut.
- Gams, I., i Vrišer, I. (Ur.). (1998). *Geografija Slovenije*. Slovenska matica.
- García, J. L., Heckman, J. J., Leaf, D. E., i Prados, M. J. (2020). Quantifying the life-cycle benefits of a prototypical early childhood program. *Journal of political economy*, 128(7), 2502–2541. <https://doi.org/10.1086/705378>
- Geld, R., Alviž, J., Nestić, J., Kišiček, S., Landsman Vinković, M., Marić, D., i Kolak, A. (2022). *Vodič za nastavnike mentore: Stručna studentska praksa u školama*. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. <https://doi.org/10.17234/9789533790428>
- George, C. (2000). *Singapore: The air-conditioned nation: Essays on the politics of comfort and control, 1990–2000*. Landmark Books.
- Gera, I., Macura-Milovanović, S., i Kovačević, M. (2010). *Mapping policies and practices for the preparation of teachers for inclusive education in contexts of social and cultural diversity: Serbia country report*. European Training Foundation. Preuzeto travnja 5., 2025,

https://www.pedocs.de/volltexte/2013/8477/pdf/MacuraMilovanovic_et al_2010_Mapping_Policies.pdf

- Glavaš, J., i Beletić-Tatić, I. (2023). Novi zakon o visokom obrazovanju i znanstvenoj djelatnosti s posebnim osvrtom na radnopravni status nastavnog osoblja na veleučilištima. *Zbornik istarskog veleučilišta*, 2(1), 37–44. <https://hrcak.srce.hr/309165>
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Prentice-Hall.
- Goh, C. B., i Gopinathan, S. (2008). Education in Singapore: Developments since 1965. U B. Fredriksen i J.-P. Tan (Ur.), *An African exploration of the East Asian education experience* (str. 80–108). World Bank.
- Goh, C. B., i Gopinathan, S. (2008). The development of education in Singapore since 1965. U S. K. Lee, C. B. Goh, B. Fredriksen i J. P. Tan (Ur.), *Toward a better future: Education and training for economic development in Singapore since 1965* (str. 14–38). World Bank.
- Goh, C. T. (1997, 2. lipnja). *Shaping our future: Thinking schools, learning nation*. National archives of Singapore. Preuzeto travnja 5., 2025, s https://www.nas.gov.sg/archivesonline/data/pdfdoc/19970602_0001.pdf
- Goh, K. C., i Lourdasamy, A. (2001). Teacher education in Singapore: What motivates students to choose teaching as a career? *Australian association for research in education (AARE) annual conference*, Fremantle, WA, Australija.
- Gojkov, G. (2012). Pedagoška praksa i razvoj kompetencija budućih učitelja. U M. Valenčič Zuljan, G. Gojkov, A. Rončević i J. Vogrinc (Ur.), *Pedagoška praksa i proces razvijanja kompetencija studenata budućih učitelja u Hrvatskoj, Srbiji i Sloveniji* (str. 3–50). Visoka vaspitačka škola „Mihailo Palov“.
- Goldstein, I. (1999). *Croatia: A history*. McGill-Queen's University Press.
- Goldstein, I. (2003). *Hrvatska povijest*. Novi Liber.
- Goldstein, I. (2008). *Hrvatska 1918.–2008*. Europapress holding i Novi Liber.
- Goldstein, I. (2010). *Dvadeset godina samostalne Hrvatske*. Novi Liber.
- Goldstein, I. (2011). *Povijest Hrvatske 1945.–2011*. EPH Media.
- Gopinathan, S. (2007). Globalisation, the Singapore developmental state and education policy: A thesis revisited. *Globalisation, societies and education*, 5(1), 53–70. <https://doi.org/10.1080/14767720601133405>
- Gopinathan, S., i Deng, Z. (2006). Fostering school-based curriculum development in the context of new educational initiatives in Singapore. *Planning and changing*, 37(1–2), 93–110.
- Government of Estonia. (2025). *Tõnis Lukas*. Preuzeto travnja 5., 2025, s <https://valitsus.ee/tonis-lukas>
- Government of Singapore. (2021). *Compulsory education act 2000* (2020). Singapore statutes online. Preuzeto travnja 5., 2025, s <https://sso.agc.gov.sg/Act-Rev/CEA2000/Published/20211231?DocDate=20211231&ViewType=Pdf>
- Government of the Republic of Estonia. (2011). *National curriculum for basic schools* (Regulation br. 1, 6 January 2011). Riigi Teataja. Preuzeto travnja 5., 2025, s <https://www.riigiteataja.ee/en/eli/524092014014/consolide>
- Government of the Republic of Slovenia. (2022,). *National minorities and Roma community protection*. Preuzeto travnja 5., 2025, s <https://www.gov.si/en/policies/state-and-society/human-rights-and-equal-opportunities/national-minorities-and-roma-community-protection/>
- Grady, M. L., i Gosmire, D. K. (1995). Compulsory education: Challenges and opportunities. U E. W. Chance (Ur.), *Creating the quality school* (str. 391–399). Magna Publications.
- Grek, S. (2009). Governing by numbers: The PISA ‘effect’ in Europe. *Journal of education policy*, 24(1), 23–37. <https://doi.org/10.1080/02680930802412669>
- grounds in post-war Singapore. *Journal of Historical Geography*, 21(2), 184–201.

- Gudelj Rakić, J., Jovanović, V., Kilibarda, B., Vasić, M., Tošić, M., i Kisić Tepavčević, D. (2019). *Rezultati istraživanja ponašanja u vezi sa zdravljem dece školskog uzrasta u Republici Srbiji 2018. godine (HBSC)*. Institut za javno zdravlje Srbije „Dr Milan Jovanović Batut”. Preuzeto travnja 5., 2025, s <https://www.batut.org.rs/download/novosti/RezultatiIstrazivanjaPonasanjaDeceSkolskogUzrasta.pdf>
- Gutvajn, N., Ranđelović, B., i Radulović, M. (Ur.). (2024). *PIRLS 2021 u Srbiji: Rezultati međunarodnog istraživanja razvoja čitalačke pismenosti u četvrtom razredu osnovne škole*. Institut za pedagoška istraživanja. Preuzeto travnja 5., 2025, s <https://www.ipisr.org.rs/images/publikacije/Pirls-2021-u-Srbiji.pdf>
- Hairon, S., i Dimmock, C. (2012). Singapore schools and professional learning communities: Teacher professional development and school leadership in an Asian hierarchical system. *Educational review*, 64(4), 405–424. <https://doi.org/10.1080/00131911.2011.625111>
- Halinen, I. (2018). The new educational curriculum in Finland. U M. Matthes, L. Pulkkinen, C. Clouder i B. Heys (Ur.), *Improving the quality of childhood in Europe* (Sv. 7, str. 75–89). Alliance for Childhood European Network Foundation.
- Hall, G. E., i Hord, S. M. (2011). *Implementing change: Patterns, principles, and potholes* (3. izd.). Pearson.
- Hamnett, S., i Yuen, B. (Ur.). (2019). *Planning Singapore: The experimental city*. Routledge.
- Hamnett, S., i Yuen, B. (Ur.). (2019). *Planning Singapore: The experimental city* (1. izd.). Routledge.
- Hantrais, L. (2009). *International comparative research: Theory, methods and practice*. Palgrave Macmillan.
- Haralambos, M., i Heald, R. M. (2004). *Sociology: Themes and perspectives* (7. izd.). Collins Educational.
- Haralambos, M., i Holborn, M. (2004). *Sociology: Themes and perspectives* (6. izd.). Collins.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and teacher education*, 14(8), 835–854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and teaching: Theory and practice*, 6(2), 151–182. <https://doi.org/10.1080/713698714>
- Hargreaves, A., i Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A., i Shirley, D. (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Corwin.
- Harju-Luukkainen, H., McElvany, N., i Stang, J. (Ur.). (2020). *Monitoring student achievement in the 21st century: European policy perspectives and assessment strategies*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-38969-7>
- Hascher, T. (2010). Learning and emotion: Perspectives for theory and research. *European educational research journal*, 9(1), 13–28. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2010.9.1.13>
- Hautamäki, J., Ahtiainen, R., Gustavson, N., Hotulainen, R., Kupiainen, S., Tamm, M. K., Thuneberg, H., i Vainikainen, M.-P. (2023). Finland: Improving pupils’ opportunities for experiencing the joy of learning, for deep learning, and for good learning achievement. U M. Dobryakova, I. Froumin, K. Barannikov, G. Moss, I. Remorenko i J. Hautamäki (Ur.), *Key competences and new literacies: From slogans to school reality* (str. 197–233). Springer.
- Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study. (2026). *Countries*. Preuzeto travnja 5., 2025, s <https://www.hbsc.org/network/countries/>
- Hebib, E., Matović, N., i Baucal, A. (2011). *Evaluation in education in Serbia – Status and lines of development*. 14th International Conference: Evaluation in Education in the Balkan Countries, Beograd, Srbija.

- Hidayat, R., i Suoranta, J. (2022). The past, present and future of the comprehensive school reform in Finland: From planning to marketization? *Foro de educación*, 20(2), 255–274. <https://doi.org/10.14516/fde.807>
- Hill, M., i Lian, K. F. (1995). *The politics of nation building and citizenship in Singapore*. Routledge.
- Himma-Kadakas, M., i Kõuts-Klemm, R. (2023). Developing an advanced digital society: An Estonian case study. U S. Davydov (Ur.), *Internet in the post-Soviet area* (str. 109–133). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-32507-6_6
- Hogan, D., i Gopinathan, S. (2008). Knowledge management, sustainable innovation, and pre-service teacher education in Singapore. *Teachers and teaching: Theory and practice*, 14(4), 369–384. <https://doi.org/10.1080/13540600802037793>
- Holt, R. T., i Turner, J. E. (Ur.). (1970). *The methodology of comparative research*. Free Press.
- Hong, L. A. (2017). *The relationship between socioeconomic backgrounds and educational achievements and self-beliefs of secondary school students: A comparative study between Finland and Singapore based on PISA 2012 data* (diplomski rad). University of Turku. Preuzeto travnja 5., 2025, s <https://www.utupub.fi/handle/10024/143627>
- Hoorens, S., Clift, J., Staetsky, L., Janta, B., Diepeveen, S., Morgan Jones, M., i Grant, J. (2011). *Low fertility in Europe: Is there still reason to worry?* RAND Corporation. Preuzeto travnja 5., 2025, s <https://www.rand.org/pubs/monographs/MG1080.html>
- Horvat Novak, D., i Hunjet, A. (2015). Analiza učinkovitosti visokog obrazovanja u Republici Hrvatskoj. *Tehnički glasnik*, 9(4), 461–468.
- House, E. R., i McQuillan, P. J. (1998). Three perspectives on school reform. U A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan i D. Hopkins (Ur.), *International handbook of educational change* (str. 186–201). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-011-4944-0_11
- Hrvatski sabor. (1997, 30. siječnja). *Zakon o predškolskom odgoju i naobrazbi* (Narodne novine, br. 10/1997, 107/2007, 94/2013, 98/2019, 57/2022, 101/2023). Preuzeto travnja 5., 2025, s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/1997_01_10_152.html
- Hrvatski sabor. (2004). *Zakon o nacionalnom centru za vanjsko vrednovanje obrazovanja* (Narodne novine, br. 151/2004). Narodne novine. Preuzeto travnja 5., 2025, s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2004_10_151_2623.html
- Hrvatski sabor. (2006/2022). *Zakon o agenciji za odgoj i obrazovanje* (Narodne novine, br. 85/2006). Preuzeto travnja 5., 2025, s <https://www.zakon.hr/z/1103/zakon-o-agenciji-za-odgoj-i-obrazovanje>
- Hrvatski sabor. (2008). *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (Narodne novine, br. 87/2008; izmjene i dopune: Narodne novine, br. 151/2022, 156/2023). Preuzeto travnja 5., 2025, s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_07_87_2789.html
- Hrvatski sabor. (2008/2023). *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*. Preuzeto travnja 5., 2025, s <https://www.zakon.hr/z/317/zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-skoli>
- Hrvatski sabor. (2014). *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije* (Narodne novine, br. 124/2014). Narodne novine. Preuzeto travnja 5., 2025, s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_10_124_2364.html
- Hrvatski sabor. (2021). *Zakon o obrazovanju odraslih* (Narodne novine, br. 144/2021). Preuzeto ožujka 12., 2025, s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2021_12_144_2460.html
- Huang, J. (2018). Stamford Raffles and the “founding” of Singapore: The politics of commemoration and dilemmas of history. *Journal of the Malaysian branch of the Royal Asiatic society*, 91(2), 103–122. <https://doi.org/10.1353/ras.2018.0018>

- Huang, Y. (2024). Comparative analysis of the education system between Singapore and Finland. *International journal of education and humanities*, 15(1), 210–213. <https://doi.org/10.54097/bmdazg33>
- Huber, J. D., i Mayoral, L. (2013). *Inequality, ethnicity and civil conflict* (Barcelona GSE Working Paper No. 744). Barcelona graduate school of economics.
- Huberman, A. M., i Miles, M. B. (1984). *Innovation up close: How school improvement works*. Plenum Press.
- Husu, J., Toom, A. M., i Patrikainen, S. (2008). Guided reflection as a means to demonstrate and develop student teachers' reflective competencies. *Reflective practice*, 9(1), 37–51. <https://doi.org/10.1080/14623940701816642>
- Iivari, N., Sharma, S., i Ventä-Olkkonen, L. (2020). Digital transformation of everyday life – How COVID-19 pandemic transformed the basic education of the young generation and why information management research should care? *International journal of information management*, 55, 102183. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102183>
- Ilić-Rajković, A. (2021). The pedagogical education of teachers in Serbia: From the first instructions to teachers to the Center for teacher education. *Nastava i vaspitanje*, 70(3), 271–284. <https://doi.org/10.5937/nasvas2103271i>
- Inchley, J., Currie, D., Young, T., Samdal, O., Torsheim, T., Augustson, L., Mathison, F., i sur. (Ur.). (2016). *Growing up unequal: Gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being: Health behaviour in school-aged children (HBSC) study: International report from the 2013/2014 survey (Health policy for children and adolescents, 7)*. WHO Regional Office for Europe.
- Institute of macroeconomic analysis and development. (2022). *Development report 2022*. Institute of macroeconomic analysis and development. Preuzeto travnja 5., 2025, s <https://www.umar.gov.si/en/publications/single/publication/development-report-2022-1>
- International association for the evaluation of educational achievement. (2024). *TIMSS 2023 infographic presentation*. Preuzeto travnja 5., 2025, <https://www.iea.nl/sites/default/files/2024-11/TIMSS%202023%20Infographics%20Presentation.pdf>
- International association for the evaluation of educational achievement. (2023). *New data from 20 years of IEA's PIRLS: Latest international results from PIRLS show most students demonstrate basic reading literacy skills despite dip in achievement during COVID-19 pandemic*. Preuzeto travnja 5., 2025, s <https://www.iea.nl/sites/default/files/2023-05/IEA-Press-Release-PIRLS2021-16-May-2023.pdf>
- Ivić, I., i Pešikan, A. (2012). Education system reforms in an unstable political situation: The case of Serbia in the first decade of the 21st century. *Center for educational policy studies journal*, 2(2), 31–53. <https://doi.org/10.26529/cepsj.383>
- Jacob, J., i Lehner, S. (2011). *Secondary education: A guide to education project design based on a comprehensive literature and project review* (The EQUIP2 state-of-the-art knowledge series). FHI 360 / EQUIP2. Preuzeto travnja 5., 2025, s <https://www.fhi360.org/wp-content/uploads/drupal/documents/EQUIP2%20SOAK%20%20Secondary%20Education.pdf>
- Jakku-Sihvonen, R., i Niemi, H. (Ur.). (2006). *Research-based teacher education in Finland: Reflections by Finnish teacher educators (Kasvatusalan tutkimuksia, 25)*. Finnish Educational Research Association.
- Jæger, M. M., i Møllegaard, S. (2017). Cultural capital, teacher bias, and educational success: New evidence from monozygotic twins. *Social science research*, 65, 130–144. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2017.04.003>
- Japelj Pavešić, B., Novak, J., i Blaznik, L. (2024). *Znanje matematike in naravoslovja med četrtošolci v Sloveniji in po svetu*. Pedagoški inštitut.

- Jeriček Klanšček, H., Koprivnikar, H., Drev, A., Pucelj, V., Zupanič, T., i Britovšek, K. (2015). *Z zdravjem povezana vedenja v šolskem obdobju med mladostniki v Sloveniji – HBSC Slovenija 2014*. Nacionalni inštitut za javno zdravje.
- Jeriček Klanšček, H., Roškar, M., Drev, A., Pucelj, V., Koprivnikar, H., Zupanič, T., Korošec, A., Gobec, M., i Prelec Poljanšek, P. (2019). *Z zdravjem povezana vedenja v šolskem obdobju med mladostniki v Sloveniji: Izsledki mednarodne raziskave HBSC, 2018*. Nacionalni inštitut za javno zdravje.
- Jokić, B. (2017). *Cjelovita kurikularna reforma: Prijedlog akcijskog plana*. Ministarstvo znanosti i obrazovanja.
- Jokić, B., i Ristić Dedić, Z. (2018). *Cjelovita kurikularna reforma: Izvorne ideje i procesi*. Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Jović, D. (2003). *Jugoslavija: Država koja je odumrla: Uspon, kriza i pad Kardeljeve Jugoslavije (1974.–1990.)*. Prometej.
- Jović, D. (2017). *Rat i mit: Politika identiteta u suvremenoj Hrvatskoj*. Fraktura.
- Jukić, R. (2013). Moralne vrijednosti kao osnova odgoja. *Nova prisutnost*, 11(3), 401–416.
- Jukić, R., i Gazibara, S. (2020). Afektivni ishodi učenja u kurikulumima nastavnčkih studija. U A. Peko, M. Ivanuš Grmek i J. Delcheva Dizarevikj (Ur.), *Didaktički izazovi III: Didaktička retrospektiva i perspektiva – kamo i kako dalje?* (str. 147–161). Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.
- Kallunki, J., Kauko, J., i Pizmony-Levy, O. (2023). Finland's ministry of education and culture in the light of its working groups. U M. Thrupp, P. Seppänen, J. Kauko, i S. Kosunen (Ur.), *Finland's famous education system: Unvarnished insights into Finnish schooling* (str. 35–50). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-19-8241-5_3
- Kallunki, J., Kauko, J., i Pizmony-Levy, O. (2023). Finland's ministry of education and culture in the light of its working groups. U M. Thrupp, P. Seppänen, J. Kauko i S. Kosunen (Ur.), *Finland's famous education system: Unvarnished insights into Finnish schooling* (str. 35–50). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-19-8241-5_3
- Kalvet, T. (2012). Innovation: A factor explaining e-government success in Estonia. *Electronic government, an international journal*, 9(2), 142–157. <https://doi.org/10.1504/EG.2012.046266>
- Kampylis, P., Law, N., Punie, Y., Bocconi, S., Brečko, B., Han, S., Looi, C.-K., i Miyake, N. (2013). *ICT-enabled innovation for learning in Europe and Asia: Exploring conditions for sustainability, scalability and impact at system level*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2791/25303>
- Kanduč, T., Mori, N., Koceli, A., i Verbovšek, T. (2016). Hydrogeochemistry and isotope geochemistry of Velenje Basin groundwater. *Geologija*, 59(1), 7–21. <https://doi.org/10.5474/geologija.2016.001>
- Kangas, M., i Rasi, P. (2021). Phenomenon-based learning of multiliteracy in a Finnish upper secondary school. *Media practice and education*, 22(4), 342–359. <https://doi.org/10.1080/25741136.2021.1977769>
- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J., i Jyrhämä, R. (2000). *Teachers' pedagogical thinking: Theoretical landscapes, practical challenges*. Peter Lang.
- Kapur, R. (2019). Meaning and significance of secondary education. *International journal of law, management and social science*, 3(1), 85–95.
- Karajić, N., Ivanec, D., Geld, R., i Spajić-Vrkaš, V. (2019). *Vrednovanje eksperimentalnoga programa Škola za život u školskoj godini 2018./2019.: Objedinjeno izvješće*. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu; Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Preuzeto travnja 5., 2025, s <https://mzom.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/Evaluacija-Skola-za>

- Kasekamp, A. (2010). *A history of the Baltic states*. Palgrave Macmillan.
- Kauko, J. (2019). *The Finnish comprehensive school: Conflicts, compromises, and institutional robustness*. Oxford University Press.
- Kaur, B., Soh, C. K., Wong, K. Y., Tay, E. G., Toh, T. L., Lee, N. H., Ng, S. F., Dindyal, J., Yen, Y. P., Loh, M. Y., Tan, H. C. J., i Tan, L. C. (2015). Mathematics education in Singapore. U S. J. Cho (Ur.), *The proceedings of the 12th international congress on mathematical education* (str. 311–316). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-12688-3_21
- Kennedy, K. J., i Lee, J. C.-K. (Ur.). (2018). *Routledge international handbook of schools and schooling in Asia*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315694382>
- Kettunen, P. (2001). The Nordic welfare state in Finland. *Scandinavian journal of history*, 26(3), 225–247. <https://doi.org/10.1080/034687501750303864>
- Khakpour, A. (2012). Methodology of comparative studies in education. *Contemporary educational researches journal*, 3(1), 21–28.
- Kilpi, E. (2008). Education in Finland and the ISCED-97. U *Introduction to Finland education (FE101)* (str. 42–54). CCE Finland. (Napomena: nedostaju standardni bibliografski podaci/URL – ako imaš PDF, pošalji pa ću dotjerati APA zapis.)
- Kim, S., Yang, H., i Lee, H. (2021). A case study of the Singapore SkillsFuture Credit scheme: Preliminary insights for making lifelong learning policy more effective. *Asian journal of political science*, 29(2), 192–214. <https://doi.org/10.1080/02185377.2021.1917431>
- Klemenčič Mirazchijski, E., Štremfel, U., i Alfirević, N. (2023). Education policies and reforms in Slovenia and Croatia: Shared history, diverging paths. U J. B. Krejsler i L. Moos (Ur.), *School policy reform in Europe: Exploring transnational alignments, national particularities and contestations* (str. 237–259). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-35434-2_11
- Klemenčič, M., i Žagar, M. (2004). *The former Yugoslavia's diverse peoples: A reference sourcebook*. ABC-CLIO.
- Kodelja, Z. (2016). O nekaterih dilemah razvoja šolstva v Sloveniji. *Šolsko polje*, 27(5–6), 11–30.
- Kodelja, Z. (2019). Avtonomija učitelja med pravico in dolžnostjo. *Šolsko polje*, 30(5–6), 25–36.
- Zorn, M., i Komac, B. (2007). Probability modelling of landslide hazard. *Acta Geographica Slovenica*, 47(2). <https://doi.org/10.3986/AGS47201>
- Koršňáková, P., i Dohr, S. (2022). Context and implementation of TIMSS 2019 at grade four in the Dinaric region. U B. Japelj Pavešić, P. Koršňáková i S. Meinck (Ur.), *Dinaric perspectives on TIMSS 2019: Teaching and learning mathematics and science in South-Eastern Europe* (str. 15–38). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-85802-5_2
- Kostović-Vranješ, V. (2016). Inicijalno obrazovanje i profesionalno usavršavanje učitelja usmjereno prema osposobljavanju za promicanje obrazovanja za održivi razvoj. *Zbornik radova filozofskog fakulteta u Splitu*, (6–7), 166–188.
- Kotka, T., Vargas Alvarez del Castillo, C. I., i Korjus, K. (2015, rujan). *Estonian e-residency: Redefining the nation-state in the digital era* (Working paper series br. 3). Cyber Studies Programme, University of Oxford. Preuzeto travnja 5., 2025, s <https://www.ctga.ox.ac.uk/article/estonian-e-residency-redefining-nation-state-digital-era>
- Kovač Cerović, T., Radišić, J., i Stankovic, D. (2015). Bridging the gap between teachers' initial education and induction: Case study of Serbia. *Croatian journal of education*, 17(Sp. Ed. 2), 43–70. <https://doi.org/10.15516/cje.v17i0.1535>
- Kovač Šebart, M., Štefanc, D., i Vidmar, T. (2021). Compulsory education reform between the profession and policy in the light of justice and equal opportunities. *Center for educational policy studies journal*, 11(2), 185–209. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1026>

- Kovač, V., i Kolić-Vehovec, S. (2008). *Izrada nastavnih programa prema pristupu temeljenom na ishodima učenja: Akcijski plan za definiranje ishoda učenja – priručnik za sveučilišne nastavnike*. Sveučilište u Rijeci, Rektorat.
- Kovač, V., Rafajac, B., Buchberger, I., i Močibob, M. (2014). Obrazovna politika iz perspektive hrvatskih učitelja i nastavnika. *Napredak*, 155(3), 161–184.
- Krek, J., i Metljak, M. (Ur.). (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011* (2. izd.). Zavod RS za šolstvo. Preuzeto travnja 5., 2025, s <https://pismenost.acs.si/wp-content/uploads/2017/09/Bela-knjiga-o-vzgoji-in-izobra%C5%BEevanju-v-RS-2011.pdf>
- Krišto, A., i Rajić, V. (2024). Comparison of compulsory education of the Republic of Croatia and the Republic of Slovenia. *International journal of cognitive research in science, engineering and education*, 12(1), 157–168. <https://doi.org/10.23947/2334-8496-2024-12-1-157-168>
- Krokfors, L., Kynäslähti, H., Stenberg, K., Toom, A., Maaranen, K., Jyrhämä, R., Byman, R., i Kansanen, P. (2011). Investigating Finnish teacher educators' views on research-based teacher education. *Teaching education*, 22(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/10476210.2010.542559>
- Krokfors, L., Vitikka, E., i Rikabi, L. (2016). The Finnish national core curriculum. U H. Niemi, A. Toom i A. Kallioniemi (Ur.), *Miracle of education: The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools* (str. 83–90). SensePublishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6300-776-4>
- Krull, E. (2006). *Changes in Estonian general education from the collapse of the Soviet Union to the end of the 1990s* (ERIC Document No. ED495353). ERIC.
- Kumlin, S., Stadelmann-Steffen, I., i Haugsgjerd, A. (2017). Trust and the welfare state. U E. M. Uslaner (Ur.), *The Oxford handbook of social and political trust* (str. 385–408). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190274801.013.8>
- Kupiainen, S., Hautamäki, J., i Karjalainen, T. (2009). *The Finnish education system and PISA* (Ministry of education publications 2009:46). Ministry of Education. Preuzeto travnja 5., 2025, s <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstreams/2b49a14a-c299-4cb0-8371-7199ab25071e/download>
- Kwek, D., Ho, J., i Wong, H. M. (2023, 16. ožujka). *Singapore's educational reforms toward holistic outcomes: (Un)intended consequences of policy layering* [Brief]. Brookings Institution. Preuzeto travnja 5., 2025, s https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2023/03/Brief_Singapores-educational-reforms-toward-holistic-outcomes_FINAL.pdf
- Kwek, D., Teng, S. S., Lee, Y.-J., i Chan, M. (2020). Policy and pedagogical reforms in Singapore: Taking stock, moving forward. *Asia pacific journal of education*, 40(4), 425–432. <https://doi.org/10.1080/02188791.2020.1841430>
- Labaš, D., i Ciboci, L. (2010). Bolonjski proces i visoko školstvo medijskim očima. *Nova prisutnost*, 8(3), 343–369.
- Lähdemäki, J. (2018). Curriculum reform and education for sustainable development in Finland. *Journal of teacher education for sustainability*, 20(2), 5–17. <https://doi.org/10.2478/jtes-2018-0014>
- Lähdemäki, J. (2019). Case study: The Finnish national curriculum 2016—A co-created national education policy. U J. W. Cook (Ur.), *Sustainability, human well-being, and the future of education* (str. 397–422). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-78580-6_13
- Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods: Class, race, and family life* (2. izd.). University of California Press.
- Lavonen, J. (2017). Governance decentralisation in education: Finnish innovation in education. *RED: revista de la educación a distancia*, (53), 1. <https://doi.org/10.6018/red/53/1>

- Lavonen, J. (2020). Curriculum and teacher education reforms in Finland that support the development of competences for the twenty-first century. U F. M. Reimers (Ur.), *Audacious education purposes: How governments transform the goals of education systems* (str. 65–80). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-41882-3_3
- Lavrnja, I., i Klapan, A. (2003). Obrazovanje odraslih u Hrvatskoj u konceptu cjeloživotnog učenja. U H. Vrgoč (Ur.), *Odgoj, obrazovanje i pedagogija u razvitku hrvatskog društva* (str. 157–164). Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Lazić, M. (2011). *Čekajući kapitalizam: Nastanak novih klasnih odnosa u Srbiji*. Službeni glasnik.
- Lazić, M. (2011). Postsocijalistička transformacija i restratifikacija u Srbiji. *Politička misao*, 48(3), 123–144.
- Leaton Gray, S., Scott, D., Gutiérrez-Peris, D., Mehisto, P., Pachler, N., i Reiss, M. J. (2015). *External evaluation of a proposal for the reorganisation of secondary studies in the European school system: Final report document B: Outline analysis and recommendations*. Office of the Secretary-General of the European Schools. Preuzeto travnja 5., 2025, s <https://www.eursc.eu/Documents/External%20Evaluation%20-%20Reorganisation%20of%20Secondary%20Studies%20-%20UCL-en.pdf>
- Leclercq, J.-M. (1996). Teachers in a context of change. *European journal of education*, 31(1), 73–84. <https://www.jstor.org/stable/1503558>
- Lees, M. (2016). *Estonian education system 1990–2016: Reforms and their impact*. Preuzeto travnja 5., 2025, s https://4liberty.eu/wp-content/uploads/2016/08/Estonian-Education-System_1990-2016.pdf
- Leithwood, K., Azah, V. N., Harris, T., Slater, C., i Jantzi, D. (2020). Principal leadership and teacher wellbeing: The role of trust, equity, and capacity. *Educational administration quarterly*, 56(5), 746–784. <https://doi.org/10.1177/0013161X20952858>
- Leksikografski zavod Miroslav Krleža. (n.d.). *Odgojno-obrazovni sustav*. U *Hrvatska enciklopedija* (mrežno izd.). Preuzeto travnja 5., 2025, s <https://www.enciklopedija.hr/clanak/odgojno-obrazovni-sustav>
- Leong, Y. H., Ho, W. K., i Cheng, L. P. (2015). Concrete–pictorial–abstract: Surveying its origins and charting its future. *The mathematics educator*, 16(1), 1–18.
- Lepp, L., Leijen, Ä., Kүүsvek, A., i Kalk, K. (2023). Teacher education students' first-time experiences of video-recording their teaching and analyzing it. *SAGE open*, 13(3), 1–14. <https://doi.org/10.1177/21582440231196746>
- Lerkkanen, M.-K., Pakarinen, E., Salminen, J., i Torppa, M. (2023). Reading and math skills development among Finnish primary school children before and after COVID-19 school closure. *Reading and writing*, 36(2), 263–288. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10358-3>
- Lester, S. (2015). The European qualifications framework: A technical critique. *Research in post-compulsory education*, 20(2), 159–172. <https://doi.org/10.1080/13596748.2015.1023285>
- Lim, S., Yang, W. W., Leong, C. H., i Hong, J. (2014). Reconfiguring the Singapore identity space: Beyond racial harmony and survivalism. *International journal of intercultural relations*, 43, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2014.08.001>
- Lima, L. C., i Afonso, A. J. (2002). *Reformas da educação pública: Democratização, modernização, neoliberalismo*. Edições Afrontamento.
- Loewen, B. (2011). *Informalno i neformalno učenje – analiza i perspektive: Esej za raspravu (januar/siječanj 2011.)*. GIZ. Preuzeto travnja 5., 2025, s <https://mladi.org/storage/2023/05/informalno-i-neformalno-ucenje-giz.pdf>
- Löfstedt, P., García-Moya, I., Corell, M., Paniagua, C., Samdal, O., Välimaa, R., Lyyra, N., Currie, D., i Rasmussen, M. (2020). School satisfaction and school pressure in the WHO European Region and North America: An analysis of time trends (2002–2018) and patterns of

- co-occurrence in 32 countries. *Journal of adolescent health*, 66(6, Suppl.), S59–S69. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.03.007>
- Loh, J., i Hu, G. (2014). Subdued by the system: Neoliberalism and the beginning teacher. *Teaching and teacher education*, 41, 13–21. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.004>
- Loh, J., i Hu, G. (2019). Teacher education in Singapore. U *Oxford research encyclopedia of education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.293>
- Loo, J. (2025, 27. listopada). Teach less, learn more. U *Singapore infopedia*. National Library Board. Preuzeto travnja 5., 2025, s <https://www.nlb.gov.sg/main/article-detail?cmsuuiid=bf38bb79-2b26-4068-828c-c89246c65c10>
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L., i Anderson, S. E. (2010). *Investigating the links to improved student learning: Final report of research findings* (Learning from Leadership Project). The Wallace Foundation. <https://doi.org/10.59656/EL-SB3935.001>
- Low, L. (2001). *The political economy of a city-state: Government-made Singapore* (reprint izd.). Oxford University Press.
- Lučić, K. (2007). Odgojiteljska profesija u suvremenoj odgojno-obrazovnoj ustanovi. *Odgojne znanosti*, 9(1(13)), 151–165.
- Luke, A., Freebody, P., Lau, S., i Gopinathan, S. (2005). Towards research-based innovation and reform: Singapore schooling in transition. *Asia pacific journal of education*, 25(1), 5–28. <https://doi.org/10.1080/02188790500032467>
- Luttenberg, J., Meijer, P., i Oolbekkink-Marchand, H. (2017). Understanding the complexity of teacher reflection in action research. *Educational action research*, 25(1), 88–102. <https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1136230>
- Macanović, N., i Maran, M. (2025). *Savremeni obrazovni sistemi u svijetu*. Centar modernih znanja.
- Macionis, J. J., i Plummer, K. (2012). *Sociology: A global introduction* (5. izd.). Pearson Education.
- Magdič, S., i Štraus, M. (2022). *Dobrobit učenicev in učenk v Sloveniji: Mednarodnoprimerjalna analiza socialne in psihične dobrobiti učenicev in učenk na podlagi podatkov mednarodnih raziskav PIRLS, TIMSS in PISA*. Ministrstvo Republike Slovenije za izobraževanje, znanost in šport i Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Preuzeto travnja 5., 2025, s https://www.zrss.si/pdf/Dobrobit_ucenk_in_ucencev.pdf
- Mahlios, M., Massengill-Shaw, D., i Barry, A. (2010). Making sense of teaching through metaphors: A review across three studies. *Teachers and teaching: Theory and practice*, 16(1), 49–71. <https://doi.org/10.1080/13540600903475645>
- Marjanovič Umek, L. (2003). Devetletna osnovna šola v Sloveniji. *Zgodovina v šoli*, (3–4). Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <https://hdl.handle.net/11686/10809>
- Markočić Dekanić, A., Gregurović, M., Batur, M., i Fulgosi, S. (2019). *PISA 2018: Rezultati, odrednice i implikacije: Međunarodno istraživanje znanja i vještina učenika*. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. Preuzeto travnja 5., 2025, s https://pisa.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2019/12/PISA-2018_izvje%C5%A1taj.pdf
- Markočić Dekanić, A., Markuš Sandrić, M., Mendek, T., Gregurović, M., Stilinović, S., Gojmerac Dekanić, G., Radanović, P., i Marić, M. (2023). *PISA 2022: Rezultati, odrednice i implikacije: Međunarodno istraživanje znanja i vještina učenika*. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. https://pisa.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2023/12/PISA-2022_Nacionalni-izvjestaj.pdf
- Marsick, V. J., i Watkins, K. E. (1990). *Informal and incidental learning in the workplace*. Routledge.
- Maršić, I. (2007). Koliko su učitelji zadovoljni svojim poslom. *Školski vjesnik*, 56(4), 543–554.

- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Foy, P., i Hooper, M. (2016). *TIMSS 2015 international results in science*. TIMSS i PIRLS International Study Center, Boston College. <https://timss2015.org/wp-content/uploads/filebase/full%20pdfs/T15-International-Results-in-Science.pdf>
- Marušić, I. (2013). Profesionalni razvoj učitelja i percepcija nastavničkog identiteta. *Nastava i vaspitanje*, 62(2), 235–248.
- Marx, K., i Engels, F. (2002). *The communist manifesto*. Penguin Books. (Izvorno djelo objavljeno 1848.)
- Matanović, I. (2017). Kurikularna reforma kao oblik standardizacije obrazovanja – pedagoško-didaktička refleksija. *Život i škola*, 63(1), 13–27.
- Matias, S. (2019). *Comparison of the U.S. and Finland's educational systems on students' academic achievement* (capstone project). California State University, Monterey Bay. https://digitalcommons.csumb.edu/caps_thes_all/665/
- Matijašec, M., i Hasikić, A. (2022). Zadovoljstvo učitelja društvenim statusom i ugledom njihove profesije. U M. Nikolić i M. Vantić-Tanjić (Ur.), *Unapređenje kvalitete života djece i mladih / Improving the quality of life of children and youth: Tematski zbornik / Conference proceedings* (str. 815–828). Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih.
- Matijević, M., i Rajić, V. (2015). Metodologije kurikulumskih promjena: Nekad i danas. U S. Opić i M. Matijević (Ur.), *Istraživanja paradigmi djetinjstva, odgoja i obrazovanja: IV. simpozij: Nastava i škola za net-generacije: Unutarnja reforma nastave u osnovnoj i srednjoj školi* (str. 635–654). Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.
- Matković, H. (2002). *Povijest Nezavisne Države Hrvatske* (2. dopunjeno izd.). Naklada Pavičić.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. University of Chicago Press.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Harvard University Press.
- Mehisto, P., i Kitsing, M. (2022). *Lessons from Estonia's education success story: Exploring equity and high performance through PISA*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003255543>
- Mejer, L., Turchetti, P., i Gere, E. (2011). *Trends in European education during the last decade (Statistics in focus, 54/2011)*. Eurostat. <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3433488/5579668/KS-SF-11-054-EN.PDF.pdf>
- Menshikov, V., Ruža, O., i Semeneca, J. (2024). Start-up ecosystems: The experience of Latvia, Lithuania, Estonia. *Entrepreneurship and sustainability issues*, 11(4), 387–405. [https://doi.org/10.9770/jesi.2024.11.4\(24\)](https://doi.org/10.9770/jesi.2024.11.4(24))
- Merriam, S. B., i Brockett, R. G. (1997). *The profession and practice of adult education: An introduction*. Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., i Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4. izd.). Jossey-Bass.
- Micić, I., Gorišek, L., Conić, L., i Pavlović, S. (2019). PISA 2012 mathematics achievement: Interpreting the results in the context of individual and contextual predictors. U *XXV empirical studies in psychology: Conference proceedings*. Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Mijatović, A. (1999b). Sustav odgoja i obrazovanja. U A. Mijatović (Ur.), *Osnove suvremene pedagogije* (str. 291–335). Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Mikulec, B., i Skubic Ermenc, K. (2016). Qualifications frameworks between global and European pressures and local responses. *SAGE Open*, 6(2). <https://doi.org/10.1177/2158244016644948>
- Miles, M. B. (1965, veljača). Planned change and organizational health: Figure and ground. U R. O. Carlson, A. Gallaher Jr., M. B. Miles, R. J. Pellegrin i E. M. Rogers, *Change processes in the public schools* (str. 11–36). Center for the Advanced Study of Educational Administration, University of Oregon.

- Miles, M. B., Huberman, A. M., i Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3. izd.). SAGE.
- Mills, M. C., van de Bunt, G. G., i de Bruijn, J. G. M. (2006). Comparative research: Persistent problems and promising solutions. *International sociology*, 21(5), 619–631. <https://doi.org/10.1177/0268580906067833>
- Ministarstvo prosvete Republike Srbije. (2024). *Stručno uputstvo za sprovođenje upisa učenika u srednju školu za školsku 2024./2025. godinu*. Ministarstvo prosvete Republike Srbije. Preuzeto travnja 5., 2025, s <https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2024/05/Strucno-uputstvo-za-sprovođenje-upisa-ucenika-u-srednju-skolu-za-skolsku-2024-2025.-godinu-s.r..pdf>
- Ministarstvo prosvjete i športa. (2002). *Projekt hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava za 21. stoljeće*. Ministarstvo prosvjete i športa. Preuzeto travnja 15., 2025, s <https://vlada.gov.hr/UserDocsImages/2016/Sjednice/Arhiva/19.%20-%2010.2.a.pdf>
- Ministarstvo prosvjete i športa. (2003). *Pravilnik o polaganju stručnog ispita učitelja i stručnih suradnika u osnovnom školstvu i nastavnika u srednjem školstvu* (Narodne novine, br. 88/2003). Preuzeto travnja 5., 2025, s Narodne novine. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2003_05_88_1138.html
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2017). *Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje: Prijedlog nakon javne rasprave*. Preuzeto travnja 5., 2025, s <https://mzom.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/NacionalniKurikulumi/Nacionalni%20kurikulum%20za%20osnovno%C5%A1kolski%20odgoj%20i%20obrazovanje.pdf>
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2017). *Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje: prijedlog nakon javne rasprave*. Preuzeto travnja 5., 2025, s <https://mzom.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/NacionalniKurikulumi/Nacionalni%20kurikulum%20za%20osnovno%C5%A1kolski%20odgoj%20i%20obrazovanje.pdf>
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2017). *Okvir nacionalnoga kurikuluma: Prijedlog nakon javne rasprave*. Preuzeto travnja 5., 2025, s <https://mzom.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/NacionalniKurikulumi/Okvir%20nacionalnoga%20kurikuluma.pdf>
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2018). *Eksperimentalni program “Škola za život”*. Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Preuzeto travnja 5., 2025, s <https://mzom.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/nacionalni-kurikulum/nacionalni-kurikulumi/531>
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2019). *Evaluacija eksperimentalnog programa “Škola za život” (šk. god. 2018./2019.): Usporedba rezultata primjene upitnika u inicijalnom i finalnom mjerenju* (srpanj 2019). Preuzeto travnja 5., 2025, s <https://mzom.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/nacionalni-kurikulum/evaluacija-skola-za-zivot-skupovi-uzivo/3268>
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2019). *Pravilnik o napredovanju učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja u osnovnim i srednjim školama i učeničkim domovima* (Narodne novine, br. 68/2019). Preuzeto travnja 2., 2025, s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_07_68_1372.html
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2023). *Nacionalni plan razvoja sustava obrazovanja za razdoblje do 2027. godine*. Preuzeto travnja 2., 2025, s <https://mzom.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/AkcijскиINacionalniPlan/Nacionalni-plan-razvoja-sustava-obrazovanja-za-razdoblje-do-2027.pdf>
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2023). *Eksperimentalni program: Osnovna škola kao cjelodnevna škola – uravnotežen, pravedan, učinkovit i održiv sustav odgoja i obrazovanja*

- Preuzeto travnja 8., 2025, s <https://mzom.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/OsnovneSkole/Cjelodnevna-skola/Eksperimentalni-program-Osnovna-skola-kao-cjelodnevna-skola.pdf>
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2024). *Godišnje izvješće o provedbi provedbenog programa Ministarstva znanosti i obrazovanja za 2023. godinu*. Preuzeto travnja 5., 2025, s <https://mzom.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/PristupInformacijama/Provedbeni-program/godisnje-izvjesce-narativni-dio.pdf>
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih. (2026). *Predmetni kurikulumi (nacionalni kurikulum)*. Preuzeto travnja 5., 2025, s <https://mzom.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/nacionalni-kurikulum/predmetni-kurikulumi/539>
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih. (2026). *Upisnik studijskih programa* [Baza podataka]. Preuzeto travnja 5., 2025, s <https://mzom.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/visoko-obrazovanje/upisnik-studijskih-programa/773>
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. (2014). *Pravilnik o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi* (Narodne novine, br. 34/2014). Preuzeto travnja 5., 2025, s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_03_34_613.html
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. (2015). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (Narodne novine, br. 5/2015). Preuzeto travnja 5., 2025, s <https://mzom.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/Predskolski/Nacionalni%20kurikulum%20za%20rani%20i%20predskolski%20odgoj%20i%20obrazovanje%20NN%205-2015.pdf>
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. (2015). *Odluka o donošenju nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (Narodne novine, br. 5/2015). Preuzeto travnja 5., 2025, s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_01_5_95.html
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. (2005). *Vodič kroz Hrvatski nacionalni obrazovni standard za osnovnu školu*. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. (Nedostaje URL.)
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. (2006). *Nastavni plan i program za osnovnu školu* (Narodne novine, br. 102/2006). Preuzeto travnja 5., 2025, s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2006_09_102_2319.html
- Ministrstvo za kulturo Republike Slovenije. (2025). *Resolucija o nacionalnem programu za kulturo 2024–2031*. Preuzeto travnja 5., 2025, s <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MK/Javne-objave/Strateski-dokumenti/mzk-resolucija-notranjost-SLO-DIGITAL.pdf>
- Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. (2024). *Minister dr. Vinko Logaj prevzel vodenje Ministrstva za vzgojo in izobraževanje* [Novica]. Gov.si. Preuzeto travnja 5., 2025, s <https://www.gov.si/novice/2024-10-08-minister-dr-vinko-logaj-prevzel-vodenje-ministrstva-za-vzgojo-in-izobrazevanje/>
- Ministry of education and research, Estonian cooperation assembly, i Estonian education forum. (2014). *Estonian lifelong learning strategy 2020*. Preuzeto travnja 5., 2025, s https://www.hm.ee/sites/default/files/estonian_lifelong_learning_strategy.pdf
- Ministry of education Singapore. (2018). *Compulsory education*. Preuzeto travnja 5., 2025, s <https://www.moe.gov.sg/education/education-system/compulsory-education>
- Ministry of education Singapore. (2023). *Education in Singapore*. Preuzeto travnja 5., 2025, s <https://www.moe.gov.sg>
- Ministry of education Singapore. (2023). *Singapore's strong showing in PISA 2022 affirms resilience of education system through COVID-19 pandemic*. Preuzeto travnja 5., 2025, s <https://www.moe.gov.sg/news/press-releases/20231205-singapore-strong-showing-in-pisa-2022-affirms-resilience-of-education-system-through-covid-19-pandemic>

- Ministry of education Singapore. (2026). *Postgraduate diploma in education (PGDE): Overview*. Preuzeto travnja 5., 2025, s <https://www.moe.gov.sg/careers/become-teachers/pri-sec-jc-ci/postgraduate-diploma>
- Ministry of education, Slovenia. (2019). *The education system in the Republic of Slovenia 2019*. Preuzeto travnja 5., 2025, s <https://www.gov.si/>
- Ministry of education, Slovenia. (2023). *The education system in the Republic of Slovenia 2023/24*. Preuzeto travnja 5., 2025, s <https://www.gov.si/>
- Mokhtarianpour, M. (2016). Islamic model of Iranian pattern development process model. *The pattern of Islamic development of Iran*, 4(8), 9–30.
- Mooney, L. A., Knox, D., i Schacht, C. (2010). *Understanding social problems* (7. izd.). Cengage Learning.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., i Arora, A. (2012). *TIMSS 2011 international results in mathematics*. TIMSS i PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., i Drucker, K. T. (2012). *PIRLS 2011 international results in reading*. TIMSS i PIRLS International Study Center, Boston College. Preuzeto ožujka 12., 2025, s https://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/downloads/p11_ir_fullbook.pdf
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., i Hooper, M. (2016). *TIMSS 2015 international results in mathematics*. TIMSS i PIRLS International Study Center, Boston College. Preuzeto ožujka 12., 2025, s <https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results/wp-content/uploads/filebase/full%20pdfs/T15-International-Results-in-Mathematics.pdf>
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., i Hooper, M. (2017). *PIRLS 2016 international results in reading*. TIMSS i PIRLS International Study Center, Boston College. Preuzeto ožujka 12., 2025, s <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/>
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., i Hooper, M. (2023). *PIRLS 2021 international results in reading*. TIMSS i PIRLS International Study Center, Boston College. Preuzeto ožujka 12., 2025, s <https://pirls2021.org/results/>
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., i Hooper, M. (Ur.). (2020). *TIMSS 2019 international results in mathematics and science*. TIMSS i PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D. L., i Fishbein, B. (2020). *TIMSS 2019 international results in mathematics and science*. TIMSS i PIRLS International Study Center, Boston College. Preuzeto ožujka 12., 2025, s <https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/international-results/>
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J., i Chrostowski, S. J. (2004). *TIMSS 2003 international mathematics report: Findings from IEA's trends in international mathematics and science study at the fourth and eighth grades*. TIMSS i PIRLS International Study Center, Boston College. Preuzeto ožujka 12., 2025, s https://timss.bc.edu/pdf/t03_download/t03intlmatrpt.pdf
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., i Foy, P. (2008). *TIMSS 2007 international mathematics report: Findings from IEA's trends in international mathematics and science study at the fourth and eighth grades*. TIMSS i PIRLS International Study Center, Boston College. Preuzeto ožujka 12., 2025, s https://timss.bc.edu/timss2007/pdf/timss2007_internationalmathematicsreport.pdf
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M., i Foy, P. (2007). *PIRLS 2006 international report: IEA's progress in international reading literacy study in primary school in 40 countries*. TIMSS i PIRLS International Study Center, Boston College. Preuzeto ožujka 12., 2025, s https://timss.bc.edu/pdf/pirls2006_international_report.pdf
- Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K. A., i Wry, E. (2023). *PIRLS 2021 international results in reading*. TIMSS i PIRLS International Study Center, Boston College. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5342>

- Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. (2010). *Završena je provedba ispita državne mature u ljetnom roku šk. god. 2009./2010.* Preuzeto travnja 5., 2025, s <https://www.ncvvo.hr/završena-je-provedba-ispita-državne-mature-u-ljetnom-roku-sk-god-2009-2010/>
- Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. (2012). *Priručnik za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja.* Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. Preuzeto travnja 5., 2025, s <https://sredisnjikatalogrh.gov.hr/sredisnji-katalog/dokumenti-i-publikacije/detalji?id=2725885>
- Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. (2016). *Prezentacija NCVVO (5/2016)* [Prezentacija]. Preuzeto travnja 5., 2025, s <https://www.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2016/05/Prezentacija-NCVVO-5.2016.-Moldavija-fv1.pdf>
- Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. (2022). *Nacionalni ispiti i samovrednovanje.* Preuzeto travnja 5., 2025, s <https://www.ncvvo.hr/34275-2/>
- Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. (2023). *Rezultati IEA međunarodnoga istraživanja čitalačke pismenosti – PIRLS 2021 (promemorija)* Preuzeto travnja 5., 2025, s https://www.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2023/05/Promemorija-NCVVO_PIRLS-2021_Rezultati_16-5-23.pdf
- Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. (2023). *Godišnji izvještaj o radu i poslovanju nacionalnoga centra za vanjsko vrednovanje obrazovanja za 2022. godinu.* Preuzeto travnja 5., 2025, s <https://www.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2023/09/Godisnji-izvjestaj-2022.pdf>
- Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. (2024, veljača). *Godišnji izvještaj o radu i poslovanju nacionalnoga centra za vanjsko vrednovanje obrazovanja za 2023. godinu.* Preuzeto travnja 5., 2025, s <https://www.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2024/05/Godisnji-izvjestaj-2023.pdf>
- Nandy, A., i Pramanik, S. (2025). A systemic comparison of secondary-level science olympiad programs in India, Singapore, and the USA. *Bharati international journal of multidisciplinary research i development (BIJMRD)*, 3(4), 1–35. <https://doi.org/10.70798/Bijmrd/03040001>
- Nanyang Technological University, National Institute of Education. (2026.). *National institute of education (NIE).* Preuzeto travnja 5., 2025, s <https://www.ntu.edu.sg/nie>
- Narodna skupština Republike Srbije. (2013). *Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju* (Službeni glasnik RS, br. 55/2013, s izmjenama). Preuzeto travnja 5., 2025, s <https://pravno-informacioni-sistem.rs/eli/rep/sgrs/skupstina/zakon/2013/55/1/reg>
- Narodna skupština Republike Srbije. (2017). *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (Službeni glasnik RS, br. 88/2017, s izmjenama). Preuzeto lipnja 16., 2025., s <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/eli/rep/sgrs/skupstina/zakon/2017/88/1/reg>
- Narodne novine. (2012). *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (pročišćeni tekst)* (Narodne novine, br. 126/12; izmjene i dopune: 94/13, 152/14, 7/17, 68/18, 98/19, 64/20, 151/22, 156/23). Preuzeto lipnja 16., 2025., s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2012_11_126_2705.html
- Narodne novine. (2013). *Zakon o hrvatskom kvalifikacijskom okviru* (Narodne novine, br. 22/13; izmjene i dopune: 41/16, 64/18, 47/20, 20/21). Preuzeto lipnja 16., 2025., s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2013_02_22_359.html
- Narodne novine. (2021). *Zakon o obrazovanju odraslih* (Narodne novine, br. 144/21). Preuzeto lipnja 16., 2025., s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2021_12_144_2460.html
- Narodne novine. (2023, 24. ožujka). *Odluka o donošenju Nacionalnog plana razvoja sustava obrazovanja za razdoblje do 2027. godine i Akcijskog plana za provedbu Nacionalnog plana razvoja sustava obrazovanja za razdoblje do 2024. godine* (Narodne novine, br. 33/2023,

- 585). Preuzeto lipnja 16., 2025., s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2023_03_33_585.html
- National center for education statistics. (1999). *Mathematics and science achievement of eighth-graders in 1999 (TIMSS 1999 results)*. Preuzeto lipnja 16., 2025., s https://nces.ed.gov/timss/results99_1.asp
- National Center for Education Statistics. (2007). *TIMSS 2007 table 2: Trends in average mathematics scores of fourth- and eighth-grade students, by country: 1995 to 2007*. Preuzeto lipnja 16., 2025., s https://nces.ed.gov/timss/table07_2.asp
- National center for education statistics. (2011). *PIRLS 2011: Overall reading average scale score and purposes of reading subscale scores of 4th-grade students, by education system: 2011 (Table 3)* Preuzeto lipnja 16., 2025., s https://nces.ed.gov/surveys/pirls/table_3.asp
- National center for education statistics. (2016). *PIRLS 2016: PIRLS overall reading average scale scores of fourth-grade students, by education system: 2016 (Table 1)*. Preuzeto lipnja 16., 2025., s https://nces.ed.gov/surveys/pirls/pirls2016/tables/pirls2016_table01.asp
- National center for education statistics. (2023). Education expenditures by country. U *The condition of education* (indikator CMD). Preuzeto lipnja 16., 2025., s <https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cmd/education-expenditures-by-country>
- National institute of education, Nanyang technological university. (2026). *National institute of education (NIE)*. Preuzeto lipnja 16., 2025., s <https://www.ntu.edu.sg/nie>
- Ng, P. T. (2008). Educational reform in Singapore: From quantity to quality. *Educational research for policy i practice*, 7(1), 5–15. <https://doi.org/10.1007/s10671-007-9042-x>
- Ng, P. T. (2017). *Learning from Singapore: the power of paradoxes*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315682914>
- Niemi, H. (2015). Teacher professional development in Finland: Towards a more holistic approach. *Psychology, society i education*, 7(3), 279–294. <https://doi.org/10.25115/psye.v7i3.519>
- Niemi, H., i Kousa, P. (2020). A case study of students' and teachers' perceptions in a Finnish high school during the COVID pandemic. *International journal of technology in education and science*, 4(4), 352–369. <https://doi.org/10.46328/ijtes.v4i4.167>
- Niemi, H., i Lavonen, J. (2020). Teacher education in Finland: Persistent efforts for high-quality teachers. U L. Lefty i J. W. Fraser (Ur.), *Teaching the world's teachers* (str. 153–178). Johns Hopkins university press.
- Niemi, H., i Nevgi, A. (2014). Research studies and active learning promoting professional competences in Finnish teacher education. *Teaching and teacher education*, 43, 131–142. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.006>
- Niemi, H., Toom, A., i Kallioniemi, A. (Ur.). (2012). *Miracle of education: The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*. Sense publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6091-811-7>
- Nikitović, V. (2022). Višeslojna priroda depopulacije u Srbiji – noviji trendovi i izgledi. U United Nations Development Programme, *National human development report Serbia 2022: Human development as a response to demographic change* (poglavlje 2). UNDP Serbia. []
- Nshimiymana, A. (2021). Comparative critical analysis of educational policies of Finland and Estonia. *Journal of education and practice*, 12(15), 75–80.
- Obanya, P. (2012). Educational change versus educational reform. U U. M. O. Ivowi i B. B. Akpan (Ur.), *Education in Nigeria: From the beginning to the future* (str. 441–460). Foremost Educational Services Ltd.
- Obanya, P. (2019). Education and sustainable transformation in Africa. *Journal of contemporary education, theory and research*, 3(1), 3–17.
- Odgojno-obrazovni sustav. (2025). U B. Kragić, *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. <https://www.enciklopedija.hr/clanak/odgojno-obrazovni-sustav>

- OECD. (2001). *Education policy analysis 2001*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/epa-2001-en>
- OECD. (2001). *Knowledge and skills for life: First results from PISA 2000*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264195905-en>
- OECD. (2001). *Reviews of national policies for education: Estonia 2001*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264189966-en>
- OECD. (2004). *Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264006416-en>
- OECD. (2004). *What makes school systems perform? Seeing school systems through the prism of PISA*. OECD Publishing. Preuzeto lipnja 16., 2025., s <https://www.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment/pisa/33858946.pdf>
- OECD. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264018044-en>
- OECD. (2007). *PISA 2006: Science competencies for tomorrow's world* (Vol. 1). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264040014-en>
- OECD. (2010). *PISA 2009 results (Volume I): What students know and can do: Student performance in reading, mathematics and science*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264091450-en>
- OECD. (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- OECD. (2014). *Measuring innovation in education: A new perspective*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264215696-en>
- OECD. (2014). *PISA 2012 results (Volume I): What students know and can do*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264208780-en>
- OECD. (2015). *Education policy outlook 2015: Making reforms happen*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264225442-en>
- OECD. (2015). *Schooling redesigned: Towards innovative learning systems*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264245914-en>
- OECD. (2015). *Students, computers and learning: Making the connection*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264239555-en>
- OECD. (2016). *Education at a glance 2016: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2016-en>
- OECD. (2016). *OECD reviews of school resources: Estonia 2016*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264251731-en>
- OECD. (2016). *PISA 2015 results (Volume I): Excellence and equity in education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- OECD. (2017). *Education policy implementation: A literature review and proposed framework*. OECD Publishing. Preuzeto lipnja 16., 2025., s https://www.oecd.org/en/publications/education-policy-implementation_fc467a64-en.html
- OECD. (2017). *PISA 2015 results (Volume III): Students' well-being*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- OECD. (2018). *Education at a glance 2018: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>
- OECD. (2018). *Equity in education: Breaking down barriers to social mobility*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>
- OECD. (2019). *Education policy outlook 2019: Working together to help students achieve their potential*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/2b8ad56e-en>

- OECD. (2019). *PISA 2018 results: Combined executive summaries*. OECD Publishing. Preuzeto lipnja 16., 2025., s https://www.oecd.org/pisa/Combined_Executive_Summaries_PISA_2018.pdf
- OECD. (2019). *PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- OECD. (2019). *PISA 2018 results (Volume II): Where all students can succeed*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
- OECD. (2019). *PISA 2018 results (Volume III): What school life means for students' lives*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- OECD. (2019). *Singapore: PISA 2018 results* [Country note]. OECD Publishing. Preuzeto lipnja 16., 2025., s https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/programmes/edu/pisa/publications/national-reports/pisa-2018/featured-country-specific-overviews/PISA2018_CN_SGP.pdf
- OECD. (2019). *TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD. (2019). *Trends shaping education 2019*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/trends_edu-2019-en
- OECD. (2020). *Education policy outlook in Estonia* (OECD Education Policy Perspectives No. 13). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9d472195-en>
- OECD. (2020). *Education policy outlook in Finland* (OECD Education Policy Perspectives No. 14). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/fl62c72b-en>
- OECD. (2020). *Education policy outlook: Singapore* [Country profile]. OECD Publishing. Preuzeto lipnja 16., 2025., s https://www.oecd.org/en/publications/education-policy-outlook-singapore_2f79c7cc-en.html
- OECD. (2020). *OECD reviews of evaluation and assessment in education: Serbia*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/225350d9-en>
- OECD. (2020). *TALIS 2018 results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- OECD. (2021). *Drivers of trust in public institutions in Finland*. OECD Publishing. Preuzeto lipnja 16., 2025., s https://www.oecd.org/en/publications/drivers-of-trust-in-public-institutions-in-finland_52600c9e-en.html
- OECD. (2021). *Enhancing data-informed strategic governance in education in Estonia* (OECD Education Policy Perspectives No. 47). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/11495e02-en>
- OECD. (2021). *Government at a glance 2021*. OECD Publishing. Preuzeto lipnja 16., 2025., s https://www.oecd.org/en/publications/2021/07/government-at-a-glance-2021_70df9612.html
- OECD. (2022). *Education at a glance 2022: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>
- OECD. (2023). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>
- OECD. (2023). *Education policy outlook 2023: Empowering all learners to go green*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f5063653-en>
- OECD. (2023). *OECD digital education outlook 2023: Towards an effective digital education ecosystem*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c74f03de-en>
- OECD. (2023). *PISA 2022 results (Volume I and II) - Country notes: Croatia*. OECD Publishing. Preuzeto lipnja 16., 2025., s https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/croatia_65a72a90-en.html
- OECD. (2023). *PISA 2022 results (Volume I and II) - Country notes: Serbia*. OECD Publishing. Preuzeto lipnja 16., 2025., s https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/serbia_961b99f9-en.html

- OECD. (2023). *PISA 2022 results (Volume I and II) - Country notes: Singapore*. OECD Publishing. Preuzeto lipnja 16., 2025., s https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/singapore_2f72624e-en.html
- OECD. (2023). *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- OECD. (2024). *Education at a glance 2024: Estonia* [Country note]. OECD Publishing. Preuzeto lipnja 16., 2025., s https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2024-country-notes_fab77ef0-en/estonia_4bad887a-en.html
- OECD. (2024). *Education at a glance 2024: Slovenia* [Country note]. OECD Publishing. Preuzeto lipnja 16., 2025., s https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2024-country-notes_fab77ef0-en/slovenia_7d6fc410-en.html
- OECD. (2024). *Finnish education evaluation centre (FINEEC): OECD centre for skills evaluations* (OECD Skills Studies). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b1c0b194-en>
- OECD. (2024). *PISA results 2022 (Volume III) - Factsheets: Croatia*. OECD Publishing. Preuzeto lipnja 16., 2025., s https://www.oecd.org/en/publications/pisa-results-2022-volume-iii-factsheets_041a90f1-en/croatia_f2c5b534-en.html
- OECD. (2025). *Education and skills in Croatia*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/bace00c4-en>
- OECD. (2025). *Education at a glance 2025: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en>
- OECD. (2025). *Education at a glance 2025: Slovenia* [Country note]. OECD Publishing. Preuzeto lipnja 16., 2025., s https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2025_1a3543e2-en/slovenia_ab939e96-en.html
- OECD. (2025). *Education financing*. Preuzeto lipnja 16., 2025., s <https://www.oecd.org/en/topics/policy-issues/education-financing.html>
- OECD. (2025). *Results from TALIS 2024 - Country notes: Croatia*. OECD Publishing. Preuzeto lipnja 16., 2025., s https://www.oecd.org/en/publications/results-from-talis-2024-country-notes_e127f9e2-en/croatia_54ee5ef7-en.html
- OECD. (2025). *Results from TALIS 2024 - Country notes: Estonia*. OECD Publishing. Preuzeto lipnja 16., 2025., s https://www.oecd.org/en/publications/results-from-talis-2024-country-notes_e127f9e2-en/estonia_44178e34-en.html
- OECD. (2025). *Results from TALIS 2024 - Country notes: Serbia*. OECD Publishing. Preuzeto lipnja 16., 2025., s https://www.oecd.org/en/publications/results-from-talis-2024-country-notes_e127f9e2-en/serbia_fe4beb90-en.html
- OECD. (2025). *Results from TALIS 2024 - Country notes: Slovenia*. OECD Publishing. Preuzeto lipnja 16., 2025., s https://www.oecd.org/en/publications/results-from-talis-2024-country-notes_e127f9e2-en/slovenia_026ae2e9-en.html
- OECD. (2025). *Results from TALIS 2024: The state of teaching*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>
- OECD. (n.d.). *Estonia—Teachers and teaching conditions (TALIS 2024)*. Education GPS. Preuzeto lipnja 16., 2025., s <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=EST&topic=TA&treshold=5>
- OECD i European Observatory on Health Systems and Policies. (2023). *Slovenia: Country health profile 2023* (State of Health in the EU). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/0eb17a30-en>
- OECD, Eurostat i UNESCO Institute for Statistics. (2000). *Classifying educational programmes: Manual for ISCED-97 implementation in OECD countries*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/1962350.pdf>

- OECD, Eurostat i UNESCO Institute for Statistics. (2012). *International standard classification of education: ISCED 2011*. UNESCO Institute for Statistics. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219109>
- OECD, Eurostat i UNESCO Institute for Statistics. (2015). *ISCED fields of education and training 2013 (ISCED-F 2013): Manual to accompany ISCED 2011*. UNESCO Institute for Statistics. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234738>
- Okoliš, S. (2009). *Zgodovina šolstva na Slovenskem*. Slovenski šolski muzej.
- Opfer, V. D., i Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of educational research*, 81(3), 376–407. <https://doi.org/10.3102/0034654311413609>
- Orhan-Karsak, H. G. (2017). Reflections of the changing education system according to the views of school managers: Turkey sample. *Universal journal of educational research*, 5(8), 1308–1322. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050804>
- Ortmann, S. (2023). Liberal vestiges in an illiberal regime: The case of Singapore. *Society*, 60(1), 28–39. <https://doi.org/10.1007/s12115-022-00790-0>
- Paar, V., i Šetić, N. (Ur.). (2017). *Prilozi za raspravu o obrazovnoj i kurikulnoj reformi: kritike i vizije*. Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Paasi, A. (1996). *Territories, boundaries and consciousness: the changing geographies of the Finnish-russian border*. John Wiley i Sons.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Pantić, N. (2012). Teacher education reforms between higher education and general education transformations in South-Eastern Europe: Reviewing the evidence and scoping the issues. *Center for educational policy studies journal*, 2(4), 71–90. <https://doi.org/10.26529/cepsj.337>
- Pantić, N., i Čekić Marković, J. (Ur.). (2012). *Nastavnici u Srbiji: stavovi o profesiji i o reformama u obrazovanju*. Preuzeto lipnja 16., 2025., s Centar za obrazovne politike. https://www.cep.edu.rs/public/Nastavnici_u_Srbiji_-_stavovi_o_profesiji.pdf
- Pantić, N., i Wubbels, T. (2010). Teacher competencies as a basis for teacher education: Views of Serbian teachers and teacher educators. *Teaching i teacher education*, 26(3), 694–703. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.005>
- Parsons, T. (1951). *The social system*. Free Press.
- Pastuović, N. (1999). *Edukologija: integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Znamen.
- Pastuović, N. (2008). Cjeloživotno učenje i promjene u školovanju. *Odgojne znanosti*, 10(2(16)), 253–267.
- Paulsrud, D., i Wermke, W. (2020). Decision-making in context: Swedish and Finnish teachers' perceptions of autonomy. *Scandinavian journal of educational research*, 64(5), 706–727. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1596975>
- Pavlović-Babić, D., i Baucal, A. (2010). Čitalačka pismenost kao mera kvaliteta obrazovanja: Procena na osnovu PISA 2009 podataka [Reading literacy as a measure of the quality of education: Estimates based on PISA 2009 data]. *Psihološka istraživanja*, 13(2), 241–260. <https://doi.org/10.5937/PsIstral002241P>
- Pavlović-Babić, D., i Baucal, A. (2011). The big improvement in PISA 2009 reading achievements in Serbia: Improvement of the quality of education or something else? *Center for educational policy studies journal*, 1(3), 53–74. <https://doi.org/10.26529/cepsj.414>
- Pavlović-Babić, D., i Baucal, A. (2013). *Podrži me, inspiriši me: PISA 2012 u Srbiji: prvi rezultati*. Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu i Centar za primenjenu psihologiju. Preuzeto lipnja 16., 2025., s <https://socijalnoukljucivanje.gov.rs/wp-content/uploads/2014/08/PISA-2012-Srbija.pdf>
- Pavlowitch, S. K. (2002). *Serbia: the history behind the name*. C. Hurst i Co. Publishers.

- Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani. (2025). *Poučevanje – drugi bolonjski program* [Brošura studijskog programa]. Preuzeto lipnja 16., 2025., s <https://www.pef.uni-lj.si/wp-content/uploads/2025/02/Poucevanje-2025.pdf>
- Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru. (2024). *Predstavitveni zbornik študijskih programov: razredni pouk 2024/2025*. Preuzeto lipnja 16., 2025., s <https://pef.um.si/wp-content/uploads/2024/06/Predstavitveni-zbornik-studijskih-programov-Razredni-pouk-UM-PEF-2024-2025.pdf>
- Pedagoški fakultet u Vranju, Univerzitet u Nišu. (2022). *Knjiga predmeta*. Preuzeto lipnja 16., 2025., s <https://www.pfvr.ni.ac.rs/wp-content/uploads/2022/10/Knjiga-predmeta.pdf>
- Pedaste, M., Leijen, Ä., Poom-Valickis, K., i Eisenschmidt, E. (2019). Teacher professional standards to support teacher quality and learning in Estonia. *European journal of education*, 54(3), 389–401. <https://doi.org/10.1111/ejed.12346>
- Perović, L. (Ur.). (2006). *Modernizacija Srbije: žene i deca u 19. i 20. veku* (Helsinške sveske, 23). Helsinški odbor za ljudska prava u Srbiji. Preuzeto lipnja 16., 2025., s <https://www.helsinki.org.rs/serbian/doc/sveske23.pdf>
- Pešikan, A., Antić, S., i Marinković, S. (2010). Konceptcija stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji – između proklamovanog i skrivenog modela. *Nastava i vaspitanje*, 59(2), 278–296.
- Petričević, D. (2011). Prilog raspravi o profesiji: andragog. *Andragoški glasnik: glasilo Hrvatskog andragoškog društva*, 15(1(26)), 11–29.
- Petrović-Sočo, B. (2007). *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje – holistički pristup*. Mali profesor.
- Phillips, D., i Schweisfurth, M. (2014). *Comparative and international education: an introduction to theory, method, and practice* (2. izd.). Bloomsbury.
- Pickvance, C. G. (2001). Four varieties of comparative analysis. *Journal of housing and the built environment*, 16(1), 7–28. <https://doi.org/10.1023/A:1011533211521>
- Pietarinen, J., Pyhältö, K., i Soini, T. (2017). Large-scale curriculum reform in Finland—Exploring the interrelation between implementation strategy, the function of the reform, and curriculum coherence. *The curriculum journal*, 28(1), 22–40. <https://doi.org/10.1080/09585176.2016.1179205>
- Polovina, N., i Pavlović, J. (2010). *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika*. Institut za pedagoška istraživanja.
- Pons, X., i van Zanten, A. (2007). *Knowledge circulation, regulation and governance* (Knowandpol literature review, part 6). KNOWandPOL. Preuzeto lipnja 16., 2025., s http://knowandpol.eu/IMG/pdf/lr.tr.pons_vanzanten.eng.pdf
- Popadić, D., Pavlović, Z., i Mihailović, S. (2019). *Mladi u Srbiji 2018/2019*. Friedrich-Ebert-Stiftung. Preuzeto lipnja 16., 2025., s <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/belgrad/15295-20190411.pdf>
- Popadić, D., Pavlović, Z., i Mihailović, S. (2019). *Youth study Serbia 2018/2019*. Friedrich-Ebert-Stiftung. Preuzeto lipnja 16., 2025., s <https://library.fes.de/pdf-files/id-moe/15269-20190411.pdf>
- Popov, N. (2019). A review of the main trends in the reforms of school structures in Europe. U A. W. Wiseman (Ur.), *Annual review of comparative and international education 2018* (International perspectives on education and society, sv. 37, str. 243–254). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1479-367920190000037018>
- Pravno-informacijski sistem Republike Slovenije. (1996/2023). *Zakon o osnovni šoli (ZOsn)* (Uradni list RS, št. 12/96, 63/13, 11/18, 123/23). <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO448>
- Prušević Sadović, F., i Šehović, S. (2021). Društveni i materijalni status nastavnika iz perspektive studenata Učiteljskog fakulteta u Beogradu. *Društvene i humanističke studije (DHS)*, 6(1), 257–270. <https://doi.org/10.51558/2490-3647.2021.6.1.257>

- Pulkkinen, J., i Rautopuro, J. (2022). The correspondence between PISA performance and school achievement in Finland. *International journal of educational research*, 114, 102000. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102000>
- Puljak, L. (2008). HNOS – stvarne promjene u školskom sustavu. U S. Popović (Ur.), *Hrvatsko školstvo: sadašnje stanje i vizija razvoja: okrugli stol održan 22. siječnja 2008. u Hrvatskoj akademiji znanosti i umjetnosti u Zagrebu* (str. 9–13). Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti.
- Puljiz, V., Tica, J., i Vidović, D. (Ur.). (2014). *Migracije i razvoj Hrvatske: podloga za hrvatsku migracijsku strategiju*. Hrvatska gospodarska komora.
- Pušić, I., Sablić, M., i Škugor, A. (2019). Usporedba stručno-pedagoške prakse studenata učiteljskih studija u Hrvatskoj i Austriji. U M. Kolar Billege (Ur.), *Suvremene teme u odgoju i obrazovanju – STOO: contemporary themes in education (CTE)* (str. 55–56). Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Pyhäntö, K., Soini, T., i Pietarinen, J. (2011). A systemic perspective on school reform: Principals' and chief education officers' perspectives on school development. *Journal of educational administration*, 49(1), 46–61. <https://doi.org/10.1108/09578231111102054>
- Radeka, I., i Sorić, I. (2006). Zadovoljstvo poslom i profesionalni status nastavnika. *Napredak*, 147(2), 161–177.
- Radišić, J., i Baucal, A. (2018). Teachers' reflection on PISA items and why they are so hard for students in Serbia. *European journal of psychology of education*, 33(3), 445–466. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0366-0>
- Ragin, C. C. (1987). *The comparative method: moving beyond qualitative and quantitative strategies*. University of California Press.
- Rahim, L. Z. (2009). *Singapore in the Malay world: building and breaching regional bridges*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203876107>
- Ramet, S. P. (2006). *The three Yugoslavias: state-building and legitimation, 1918–2005*. Indiana University Press.
- Randelović, B., Đukić, D., Karalić, E., Čaprić, G., i Radulović, M. (2023). *PIRLS 2021: nacionalni izveštaj o rezultatima istraživanja čitalačke pismenosti*. Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja. Preuzeto lipnja 16., 2025., s <https://ceo.edu.rs/wp-content/uploads/2023/05/PIRLS-2021-National-Report-Serbia-krajnji.pdf>
- Raudla, R., i Kattel, R. (2011). Why did Estonia choose fiscal retrenchment after the 2008 crisis? *Journal of public policy*, 31(2), 163–186. <https://doi.org/10.1017/S0143814X11000067>
- Raun, T. U. (2001). *Estonia and the Estonians* (2. izd.). Hoover Institution Press
- Reddy, G. (2016). Race rules in Singapore. U J. Lim i T. Lee (Ur.), *Singapore: Negotiating state and society, 1965–2015* (str. 54–75). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315658599-4>
- Reimers, F. M. (Ur.). (2021). *Implementing deeper learning and 21st century education reforms: building an education renaissance after a global pandemic*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-57039-2>
- Reimers, F. M., i Schleicher, A. (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 pandemic of 2020*. OECD. Preuzeto lipnja 16., 2025., s https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2020/03/a-framework-to-guide-an-education-response-to-the-covid-19-pandemic-of-2020_a5bcbd8a/6ae21003-en.pdf
- Renfors, A., i Suoranta, J. (2018). "Miracle on ice": Sociological understanding of the Finnish schooling model. U P. McLaren i S. SooHoo (Ur.), *Radical imagine-nation: public pedagogy i praxis* (str. 257–270). Peter Lang.

- Republički zavod za statistiku. (2022). *Popis stanovništva, domaćinstava i stanova 2022 – prvi rezultati*. Preuzeto lipnja 16., 2025., s <https://popis2022.stat.gov.rs/sr-latn/5-vestisaopstenja/news-events/20221221-prvirezultatipopisa/>
- Republički zavod za statistiku. (2023a). *Statistički godišnjak Republike Srbije 2023*. Preuzeto lipnja 16., 2025., s <https://www.stat.gov.rs/sr-latn/publikacije/publication/?p=15431>
- Republički zavod za statistiku. (2023). *Demografska statistika, 2022*. Preuzeto lipnja 16., 2025., s <https://www.stat.gov.rs/sr-latn/publikacije/publication/?p=15526>
- Republika Slovenija. (1991/2013). *Ustava Republike Slovenije* (Uradni list RS, br. 33/1991; 47/2013). Pravno-informacijski sistem Republike Slovenije. <https://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=USTA1>
- Republika Slovenija. (1991/2013). *Ustava Republike Slovenije (URS; uradno prečišćeno besedilo URS-NPB9)*. Uradni list Republike Slovenije. Preuzeto lipnja 16., 2025., s <https://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=USTA1>
- Republika Slovenija. (1996/2023). *Zakon o osnovni šoli (ZOsn)*. Pravno-informacijski sistem Republike Slovenije. Preuzeto lipnja 16., 2025., s <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO448>
- Republika Srbija. (2021). *Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i napredovanju u zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika* (Službeni glasnik RS, br. 109/2021). Pravno-informacioni sistem Republike Srbije. Preuzeto lipnja 16., 2025., s <https://pravno-informacioni-sistem.rs/eli/rep/sgrs/ministarstva/pravilnik/2021/109/4/reg>
- Reynolds, L. T., i Herman-Kinney, N. J. (Ur.). (2003). *Handbook of symbolic interactionism*. AltaMira Press.
- Rinne, R., i Kivirauma, J. (2005). The historical formation of modern education and the junction of the “educational lower class”: Poor education as the denominator of social position and status in the nineteenth and twentieth centuries in Finland. *Paedagogica historica*, 41(1–2), 61–77. <https://doi.org/10.1080/0030923042000335466>
- Rinne, R., Kivirauma, J., i Simola, H. (2002). Shoots of revisionism in education policy or just slow readjustment? The Finnish case of educational reconstruction. *Journal of education policy*, 17(6), 643–658. <https://doi.org/10.1080/0268093022000032292>
- Risku, M. (2014). A historical insight on Finnish education policy from 1944 to 2011. *Italian journal of sociology of education*, 6(2), 36–68. <https://doi.org/10.14658/PUPJ-IJSE-2014-2-3>
- Rist, R. C. (1970). Student social class and teacher expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education. *Harvard educational review*, 40(3), 411–451. <https://doi.org/10.17763/haer.40.3.h0m026p670k618q3>
- Rosenthal, R., i Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. Holt, Rinehart i Winston.
- Runnel, P., Pruulmann-Vengerfeldt, P., i Reinsalu, K. (2010). The Estonian tiger leap from post-communism to the information society: From policy to practice. U M. Lauristin i P. Vihalemm (Ur.), *Estonia's transition to the EU: Twenty years on* (str. 28–50). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003061243-2>
- Saar, E. (2008). The Estonian educational system and the ISCED-97. U S. L. Schneider (Ur.), *The international standard classification of education (ISCED-97): An evaluation of content and criterion validity for 15 European countries* (str. 236–252). Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung (MZES).
- Sablić, M., Škugor, A., i Lesandrić, M. (2022). Teacher education in Croatia: Reforms and challenges. U M. Kowalczyk-Walędziak, R. A. Valeeva, M. Sablić i I. Menter (Ur.), *The Palgrave handbook of teacher education in Central and Eastern Europe* (str. 181–200). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-09515-3_8

- Sahlberg, P. (2006). Education reform for raising economic competitiveness and enhancing equity: The case of Finland. *Journal of educational change*, 7(4), 259–287. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-4884-6>
- Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: The Finnish approach. *Journal of education policy*, 22(2), 147–171. <https://doi.org/10.1080/02680930601158919>
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.
- Sahlberg, P. (2011). Paradoxes of educational improvement: The Finnish experience. *Scottish educational review*, 43(1), 3–23.
- Sahlberg, P. (2015). *Finnish lessons 2.0: What can the world learn from educational change in Finland?* (2. izd.). Teachers College Press.
- Sánchez Galera, M. D. (2019). Compulsory education and its role in sustainable development. U W. Leal Filho, A. M. Azul, L. Brandli, P. G. Özuyar i T. Wall (Ur.), *Quality education* (str. 121–127). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-69902-8_85-1
- Santiago, P., Levitas, A., Radó, P., i Shewbridge, C. (2016). *OECD reviews of school resources: Estonia 2016*. OECD publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264251731-en>
- Säntti, J., Puustinen, M., i Salminen, J. (2018). Theory and practice in Finnish teacher education: A rhetorical analysis of changing values from the 1960s to the present day. *Teachers and teaching: theory and practice*, 24(1), 5–21. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1379387>
- Saqipi, B., i Vogrinc, J. (2020). The development of teacher research as a form of developing teacher pedagogical practice. *Center for educational policy studies journal*, 10(3), 5–9. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1003>
- Sarason, S. B. (1982). *The culture of the school and the problem of change* (2. izd.). Allyn and Bacon.
- Sarason, S. B. (1993). *The case for change: rethinking the preparation of educators*. Jossey-Bass.
- Sarv, E.-S. (2014). A status paper on school teacher training in Estonia. *Journal of international forum of educational research*, 1(2), 106–158.
- Sarv, E.-S., i Rõuk, V. (2020). Estonian curriculum: Becoming independent. U I. Kestere, E.-S. Sarv i I. Stonkuvienē (Ur.), *Pedagogy and educational sciences in the post-soviet Baltic states, 1990–2004: changes and challenges* (str. 84–101). University of Latvia press. <https://doi.org/10.22364/bahp-pes.1990-2004.05>
- Sashkin, M., i Egermeier, J. (1992). *School change models and processes: a review of research and practice* (ERIC document reproduction service no. ED348758). U.S. Department of Education. <https://eric.ed.gov/?id=ED348758>
- Sashkin, M., i Egermeier, J. (1992, October). *School change models and processes: A review and synthesis of research and practice* (PIP Working Paper 92–9) (ERIC Document No. ED351757). Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education. Preuzeto lipnja 16., 2025., s <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED351757.pdf>
- Sashkin, M., i Egermeier, J. (1993). *School change models and processes: a review and synthesis of research and practice* (ERIC document reproduction service no. ED362960). U.S. Department of Education, office of educational research and improvement.
- Schaffar, B., i Wolff, L.-A. (2024). Phenomenon-based learning in Finland: A critical overview of its historical and philosophical roots. *Cogent education*, 11(1), 2309733. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2309733>
- Schleicher, A. (2014). *Equity, excellence and inclusiveness in education: policy lessons from around the world*. OECD publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264214033-en>
- Schleicher, A. (2016). *Teaching excellence through professional learning and policy reform: lessons from around the world*. OECD publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264252059-en>

- Schleicher, A. (2019). *PISA 2018: insights and interpretations*. OECD publishing. Preuzeto lipnja 16., 2025., s <https://gpseducation.oecd.org/Content/ProjectsMaterial/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations.pdf>
- Schmidt, M., i Datnow, A. (2005). Teachers' sense-making about comprehensive school reform: The influence of emotions. *Teaching and teacher education*, 21(8), 949–965. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.006>
- Schneider, S. L. (2008). The application of the ISCED-97 to the UK's educational qualifications. U S. L. Schneider (Ur.), *The international standard classification of education (ISCED-97): an evaluation of content and criterion validity for 15 European countries* (str. 281–300).
- Schneider, S. L. (2013). The international standard classification of education 2011. *Comparative social research*, 30, 365–379. [https://doi.org/10.1108/S0195-6310\(2013\)0000030017](https://doi.org/10.1108/S0195-6310(2013)0000030017)
- Schultz, T. W. (1971). *Investment in human capital: the role of education and of research*. Free Press.
- Sclafani, S. (2008). *Rethinking human capital in education: Singapore as a model for teacher development*. The Aspen institute. Preuzeto lipnja 16., 2025., s <https://www.aspeninstitute.org/wp-content/uploads/files/content/docs/education/SingaporeEDU.pdf>
- Sengeh, D., i Winthrop, R. (2022). *Transforming education systems: why, what, and how* [Policy brief]. Brookings institution. Preuzeto lipnja 16., 2025., s <https://www.brookings.edu/articles/transforming-education-systems-why-what-and-how/>
- Setiawan, B. (2020). The anxiety of educational reform and innovation: Bridging of top-down and bottom-up strategies within practice educational reform of curriculum in Indonesia. *Studies in philosophy of science and education*, 1(2), 87–96. <https://doi.org/10.46627/sipose.v1i2.30>
- Sharpe, L., i Gopinathan, S. (2002). After effectiveness: New directions in the Singapore school system? *Journal of education policy*, 17(2), 151–166. <https://doi.org/10.1080/02680930110116507>
- Simola, H. (1998). Firmly bolted into the air: Wishful rationalism as a discursive basis for educational reforms? *Teachers college record*, 99(4), 731–757. <https://doi.org/10.1177/016146819809900404>
- Simola, H. (2005). The Finnish miracle of PISA: Historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative education*, 41(4), 455–470. <https://doi.org/10.1080/03050060500317810>
- Simola, H. (2014). *The Finnish education mystery: Historical and sociological essays on schooling in Finland*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203068762>
- Simola, H., Rinne, R., Varjo, J., i Kauko, J. (2013). The paradox of the education race: How to win the ranking game by sailing to headwind. *Journal of education policy*, 28(5), 612–633. <https://doi.org/10.1080/02680939.2012.758832>
- Simola, H., Rinne, R., Varjo, J., Pitkänen, H., i Kauko, J. (2009). Quality assurance and evaluation (QAE) in Finnish compulsory schooling: A national model or just unintended effects of radical decentralisation? *Journal of education policy*, 24(2), 163–178. <https://doi.org/10.1080/02680930902733139>
- Sindikar vzgoje, izobraževanja, znanosti in kulture Slovenije. (2021). Status učiteljskega poklica. <https://www.sviz.si/status-uciteljskega-poklica/>
- Sinko, M., i Lehtinen, E. (1999). *The challenges of ICT in Finnish education* (Sitra publications, br. 227). Sitra. Preuzeto lipnja 16., 2025., s <https://www.sitra.fi/en/publication/challenges-ict-finnish-education/>

- SkillsFuture Singapore. (2025). SkillsFuture for individuals. Preuzeto lipnja 16., 2025., s <https://www.skillsfuture.gov.sg/initiatives/individuals>
- Skupnjak, D. (2011). Kurikulum i profesionalni razvoj učitelja u Hrvatskoj. *Napredak*, 152(2), 305–324.
- Slišković, A., Maslić Seršić, D., i Burić, I. (2012). Izvori stresa u radu nastavnika u visokom obrazovanju. *Psihologijske teme*, 21(1), 83–103.
- Slovenian Eurydice Unit. (2023). *The education system in the Republic of Slovenia 2023/24*. Eurydice Slovenia. Preuzeto lipnja 16., 2025., s <https://eurydice.sio.si/publikacije/The-Education-System-in-the-Republic-of-Slovenia-2023-24.pdf>
- Službeni glasnik Republike Srbije. (2017/2023). *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (Službeni glasnik RS, br. 88/2017, 27/2018, 10/2019, 6/2020, 129/2021, 62/2023). Preuzeto lipnja 16., 2025., s <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/eli/rep/sgrs/skupstina/zakon/2017/88/1/reg>
- Snellen, I., i Todorovski, L. (2010). *eKool and eVem: Two example show-cases for the NISPAcee e-government learning platform* [Konferencijski rad]. NISPAcee. Preuzeto lipnja 26., 2025., s <https://www.nispa.org/files/conferences/2010/papers/201004221025270.snellen-todorovski.pdf>
- Sopek, P. (2011). Efikasnost javne potrošnje za obrazovanje u Hrvatskoj. *Newsletter*, 61, 1–12. Institut za javne financije.
- Spasenović, V. (2013). *Školski sistemi iz komparativne perspektive*. Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Spasenović, V., Hebib, E., i Maksić, S. (2015). Serbia. U W. Hörner, H. Döbert, L. R. Reuter i B. von Kopp (Ur.), *The education systems of Europe* (2. izd., str. 709–723). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-07473-3_42
- Spaull, N. (2013). *South Africa's education crisis: The quality of education in South Africa 1994–2011*. Centre for Development and Enterprise. Preuzeto lipnja 22., 2025., s <https://nicspaull.com/wp-content/uploads/2011/04/spaull-2013-cde-report-south-africas-education-crisis.pdf>
- Spear, R., Galera, G., Noya, A., i Clarence, E. (2010). *Improving social inclusion at the local level through the social economy: Report for Slovenia* (OECD local economic and employment development papers, 2010/16). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5kg0nvfx2g26-en>
- Stančić, N. (2008). Hrvatski narodni preporod – ciljevi i ostvarenja. *Cris: časopis povijesnog društva Križevci*, 10(1), 6–17.
- Stančić, N. (2010). Pretpreporod i narodni preporod. U M. Ježić (Ur.), *Hrvatska i Europa* (Sv. 4, *Hrvatska na europskome prostoru (1790.–1918.)*, str. 48–62). Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti i Školska knjiga.
- Statistics Estonia. (2026). *Main indicators*. Preuzeto lipnja 19., 2025., s <https://stat.ee/en/avasta-statistikat/main-indicators>
- Statistični urad Republike Slovenije. (2002). *Census of population, households and dwellings 2002: Population by ethnic affiliation* [Tablica/podaci popisa]. Preuzeto lipnja 16., 2025., s https://www.stat.si/popis2002/en/rezultati/rezultati_red.asp?st=7&ter=SLO
- Statistični urad Republike Slovenije. (2023). *Births, 2022*. Preuzeto lipnja 16., 2025., s <https://www.stat.si/StatWeb/nk/news/Index/11182>
- Statistični urad Republike Slovenije. (2023). *Deaths, 2022*. Preuzeto lipnja 16., 2025., s <https://www.stat.si/StatWeb/en/News/Index/11183>
- Statistični urad Republike Slovenije. (2024). *International day of older persons – Slovenia's population is ageing*. Preuzeto lipnja 16., 2025., s <https://www.stat.si/StatWeb/en/news/Index/13116>

- Strugar, V. (2012). *Znanje, obrazovni standardi, kurikulum: teorijsko-kritički pristup obrazovnoj politici u Hrvatskoj (2004.–2011.)*. Školske novine.
- Sveučilište Jurja Dobrile u Puli. (2025). *Program stjecanja pedagoških kompetencija*. Preuzeto lipnja 16., 2025., s https://www.unipu.hr/ckuo/aktivnosti_centra/program_stjecanja_pedagoskih_kompetencija
- Sveučilište u Zadru, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja. (2026). *Izvedbeni plan studija 2025./2026. – razredna nastava*. Preuzeto lipnja 16., 2025., s https://iuo.unizd.hr/Portals/50/adam/Content/3abx3Y_bnkm2EgknnliFew/Link/Izvedbeni%20plan%20studija-2025.%20RN%20%2019.1.2026202..pdf
- Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet. (2025). *US-odgojne: integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni učiteljski studij – studijski program i izvedbeni plan*. Preuzeto svibnja 16., 2025., s <https://www.ufzg.unizg.hr/wp-content/uploads/2025/05/US-odgojne.pdf>
- Šabič, Z., i Brglez, M. (2002). The national identity of post-communist small states in the process of accession to the European Union: The case of Slovenia. *Communist and post-communist studies*, 35(1), 67–84. [https://doi.org/10.1016/S0967-067X\(01\)00025-3](https://doi.org/10.1016/S0967-067X(01)00025-3)
- Šakić, V., i Rimac, I. (Ur.). (2006). *Vrednovanje eksperimentalne provedbe hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda (HNOS)*. Institut društvenih znanosti Ivo Pilar.
- Šarić, M., i Šteh, B. (2017). Critical reflection in the professional development of teachers: Challenges and possibilities. *Center for educational policy studies journal*, 7(3), 67–85. <https://doi.org/10.26529/cepsj.288>
- Taiwanese middle-school mathematics textbooks. *Humanities and Social Sciences*
- Tallinn University. (n. d.). Primary school teacher (study programme code KAKLI.HR; version code KAKLI/00.HR) [Study programme description]. *TLÜ ÕIS*. Pristupljeno 13. prosinca 2025., s <https://ois2.tlu.ee/tluois/programme/KAKLI/00.HR>
- Tammaru, T. (2001). Suburban growth and suburbanisation under central planning: The case of Soviet Estonia. *Urban studies*, 38(8), 1341–1357. <https://doi.org/10.1080/00420980120061061>
- Tan, C. (2008). Globalisation, the Singapore state and educational reforms: Towards performativity. *Education, knowledge i economy*, 2(2), 111–120. <https://doi.org/10.1080/17496890802223619>
- Tan, C. (2012). The culture of education policy making: Curriculum reform in Shanghai. *Critical studies in education*, 53(2), 153–167. <https://doi.org/10.1080/17508487.2012.672333>
- Tan, C. (2013). *Learning from Shanghai: lessons on achieving educational success*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-4021-87-6>
- Tan, C. (2015). Education policy borrowing and cultural scripts for teaching in China. *Comparative education*, 51(2), 196–211. <https://doi.org/10.1080/03050068.2014.966485>
- Tan, C. (2016). *Educational policy borrowing in China: looking West or looking East?* Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315813790>
- Tan, C. (2017). Lifelong learning through the SkillsFuture movement in Singapore: Challenges and prospects. *International journal of lifelong education*, 36(3), 278–291. <https://doi.org/10.1080/02601370.2016.1241833>
- Tan, C., Koh, K., i Choy, W. (2016). The education system in Singapore. U S. Juszcyk (Ur.), *Asian education systems* (str. 129–148). Adam Marszałek Publishing House.
- Tan, J. (1998). Independent schools and autonomous schools in Singapore: Experiment in increased school autonomy. *Tertium comparationis: journal für internationale Bildungsforschung*, 4(2), 140–152. Waxmann Verlag.
- Tan, J. (2014). Education in Singapore: For what, and for whom? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, HS(2). <https://doi.org/10.4000/ries.3856>
- Tan, J. P.-L., Choo, S. S. Y., Kang, T. A., i Liem, G. A. D. (2017). Educating for twenty-first century competencies and future-ready learners: Research perspectives from Singapore. *Asia*

- pacific journal of education*, 37(4), 425–436.
<https://doi.org/10.1080/02188791.2017.1405475>
- Tatković, N., i Močinić, S. (2012). Profesionalne kompetencije budućih učitelja u kontekstu stručno-pedagoške prakse. U M. Valenčić Zuljan, G. Gojkov, A. Rončević i J. Vogrinc (Ur.), *Pedagoška praksa i proces razvijanja kompetencija studenata budućih učitelja u Hrvatskoj, Srbiji i Sloveniji* (str. 51–78). Visoka vaspitačka škola „Mihailo Palov“.
- Tella, S., i Harjanne, P. (2013). *Finnish teacher education*. University of Helsinki, Department of Teacher Education. Preuzeto svibnja 15., 2025., s <https://blogs.helsinki.fi/studyvisit2013/files/2013/08/01FinnishTeacherEducationHANDOUT.pdf>
- Tessaring, M., i Wannan, J. (2004). *Vocational education and training – Key to the future: Lisbon–Copenhagen–Maastricht: Mobilising for 2010*. Cedefop i Office for Official Publications of the European Communities. Preuzeto ožujka 5, 2025., s <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/4048>
- The academy of Singapore teachers. (2026). *Our organisation*. Preuzeto ožujka 5, 2025., s <https://www.academyofsingaporeteachers.moe.edu.sg/about-us/our-organisation>
- Thompson, K. R. (2019). Axiomatic theories of intentional systems (ATIS) and options-set analyses for education. U J. M. Spector, B. B. Lockee i M. D. Childress (Ur.), *Learning, design, and technology*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-17727-4_93-1
- Thomson, P. (2010). *Whole school change: A review of the literature* (2. izd.). Arts Council England.
- Tiilikainen, T. (2006). Finland – An EU member with a small state identity. *Journal of European integration*, 28(1), 73–87. <https://doi.org/10.1080/07036330500480435>
- Tilly, C. (1984). *Big structures, large processes, huge comparisons*. Russell Sage Foundation.
- TIMSS i PIRLS International Study Center. (2017). *Singapore: TIMSS 2015 encyclopedia—Education system*.
- TIMSS i PIRLS International Study Center. (2019). *Countries' mathematics and science achievement (TIMSS 2019)*. Preuzeto ožujka 5, 2025., s <https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/international-results/achievement/>
- Todorova, M. (2009). *Imagining the Balkans*. Oxford University Press.
- Tomasevich, J. (2001). *War and revolution in Yugoslavia, 1941–1945: Occupation and collaboration*. Stanford University Press.
- Toom, A., i Husu, J. (2016). Finnish teachers as “makers of the many”: Balancing between broad pedagogical freedom and responsibility. U H. Niemi, A. Toom i A. Kallioniemi (Ur.), *The miracle of education: The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools* (2nd rev. ed., str. 41–55). Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-776-4_3
- Tramonte, L., i Willms, J. D. (2010). Cultural capital and its effects on education outcomes. *Economics of education review*, 29(2), 200–213. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2009.06.003>
- Trubar, P. (1550/2011). *Katekizem; abecednik (1550): V sodobni knjižni slovenščini* (K. Ahačič, ur.). Združenje Trubarjev forum.
- Trybus, M. A. (2011). Facing the challenge of change: Steps to becoming an effective leader. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 77(3), 33–36.
- Turnbull, C. M. (2009). *A history of modern Singapore, 1819–2005*. NUS Press.
- Tyack, D., i Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Harvard University Press.
- Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu. (n.d.). *Studijski program za obrazovanje učitelja* [Nastavni plan i program]. Preuzeto ožujka 5, 2025., s <https://www.uf.bg.ac.rs/wp-content/uploads/2011/04/Stuijski-program-za-obrazovanje-ucitelja.pdf>

- Ule, M., i Kuhar, M. (2003). Value orientations, young people's expectations and life-course transitions in Slovenia. U R. Bendit i M. Hahn-Bleibtreu (Ur.), *Youth transitions* (str. 189–209).
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2023). *Estonia: Education strategy 2021–2035*. Preuzeto ožujka 5, 2025., s <https://www.uil.unesco.org/en/articles/estonia-education-strategy-2021-2035>
- UNESCO. (2011). *Draft concept note: United Nations inter-agency meeting on the safety of journalists and the issue of impunity (Paris, 2011)*. UNESCO. Preuzeto ožujka 5, 2025., s <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379147>
- UNESCO. (2021). *Global education monitoring report, 2021/2: Non-state actors in education: Who chooses? Who loses?* UNESCO. Preuzeto ožujka 5, 2025., s <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379875>
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO. Preuzeto ožujka 5, 2025., s <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- Ungar, M. (2017). Which counts more? The differential impact of the environment or the differential susceptibility of the individual? *British Journal of Social Work*, 47(5), 1279–1289. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcw109>
- Ungar, O. A. (2016). Understanding teachers' attitude toward educational reforms through metaphors. *International Journal of Educational Research*, 77, 117–127. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.03.008>
- Uradni list Republike Slovenije. (2013). *Ustava Republike Slovenije* (Uradni list RS, št. 33/91-I, 75/10, 47/13). <https://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=USTAI>
- Uradni list Republike Slovenije. (2025). *Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive* (Uradni list RS, št. 68/2025). Preuzeto ožujka 5, 2025., s <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2025-01-2421>
- Vahtivuori-Hänninen, S., Halinen, I., Niemi, H., Lavonen, J., i Lipponen, L. (2014). A new Finnish national core curriculum for basic education (2014) and technology as an integrated tool for learning. U H. Niemi, J. Multisilta, L. Lipponen i M. Vivitsou (Ur.), *Finnish innovations and technologies in schools: A guide towards new ecosystems of learning* (str. 21–32). Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-749-0_2
- Valenčič Zuljan, M., i Vogrinc, J. (2012). Pedagoška praksa i proces razvijanja kompetencija studenata budućih učitelja razredne nastave Pedagoškog fakulteta Sveučilišta u Ljubljani. U M. Valenčič Zuljan, G. Gojkov, A. Rončević i J. Vogrinc (Ur.), *Pedagoška praksa i proces razvijanja kompetencija studenata budućih učitelja u Hrvatskoj, Srbiji i Sloveniji* (str. 109–137). Visoka vaspitačka škola „Mihailo Palov“ – Vršac.
- Valenčič Zuljan, M., i Vogrinc, J. (Ur.). (2011). *European dimensions of teacher education: Similarities and differences*. The National Education Institute i University of Ljubljana, Faculty of Education.
- Välilmaa, J. (2021). Trust in Finnish education: A historical perspective. *European Education*, 53(3–4), 168–180. <https://doi.org/10.1080/10564934.2022.2080563>
- Valtioneuvosto. (2026). *Ministers*. Finnish Government. Preuzeto ožujka 5, 2025., s <https://valtioneuvosto.fi/en/governments-and-ministers/ministers>
- van Veen, K., i Lasky, S. (2005). Emotions as a lens to explore teacher identity and change: Different theoretical approaches. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 895–898. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.002>
- Vau, A. (2024) *Teacher education overview* [Prezentacija]. Ministry of Education and Research of Estonia i European Training Foundation. Preuzeto ožujka 5, 2025., s https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2024-10/Teacher%20Education%20Overview_Ministry%20of%20Education%20and%20Research%20of%20Estonia.pdf

- Vekić, M. (2015). Obrazovanje u novome ruhu: cjeloživotno učenje i obrazovanje odraslih. *Hrvatski jezik*, 2(3), 5–14.
- Vicente, R. S., Reomero, J. I., Flores, L. C., Amora, M. S., i Almagro, R. E. (2024). Comparative analysis of two educational systems in both basic and higher education between Japan and Singapore. *Asian journal of education and social studies*, 50(1), 114–135. <https://doi.org/10.9734/ajess/2024/v50i11243>
- Vidić, T. (2009). Zadovoljstvo poslom učitelja u osnovnoj školi. *Napredak*, 150(1), 7–20.
- Vidić, T. (2010). Učiteljske percepcije učeničkih ponašanja: (ne)poštivanje, socijalizacija i pozornost na satu. *Život i škola*, 56(23), 77–90.
- Vincent-Lancrin, S., Urgel, J., Kar, S., i Jacotin, G. (2019). *Measuring innovation in education 2019: What has changed in the classroom?* (Educational Research and Innovation). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264311671-en>
- Vinko, M., i Jeriček Klanšček, H. (2024). Duševno zdravlje otrok in mladostnikov v javnozdravstveni krizi. *Šolsko svetovalno delo*, 28(1), 3–16.
- Vitikka, E., Krokfors, L., i Hurmerinta, E. (2012). The Finnish national core curriculum: Structure and development. U H. Niemi, A. Toom i A. Kallioniemi (Ur.), *Miracle of education: The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools* (str. 83–96). Sense Publishers. Preuzeto ožujka 5, 2025., s <https://www.sensepublishers.com/files/9789460918117PR.pdf>
- Vizek Vidović, V., i Domović, V. (2013). Učitelji u Europi – glavni trendovi, pitanja i izazovi. *Croatian Journal of Education*, 15(Specijalno izdanje 3), 219–250. <https://hrcak.srce.hr/164782>
- Vizek Vidović, V., i Domović, V. (2016). Transitions in Croatian pre-tertiary education and teacher education since independence. *Hungarian Educational research journal*, 6(2), 62–73. <https://doi.org/10.14413/HERJ.2016.02.05>
- Vizek Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Pavin, T., Rijavec, M., Miljević-Ridički, R., i Žižak, A. (2005). *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: Višestruke perspektive* (Biblioteka Znanost i društvo, 15). Institut za društvena istraživanja u Zagrebu. Preuzeto ožujka 5, 2025., s <https://idiprints.knjiznica.idi.hr/634/>
- Vlada Republike Hrvatske. (2005). *Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005.–2010.* Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. <https://vlada.gov.hr/UserDocsImages/2016/Sjednice/Arhiva/85-05a.pdf>
- Vlada Republike Hrvatske. (2026). *Državna matura*. Gov.hr. Preuzeto ožujka 5, 2025., s <https://gov.hr/hr/drzavna-matura/1036>
- Vlada Republike Hrvatske. (2026). *Osnovna škola kao cjelodnevna škola – uravnotežen, pravedan, učinkovit i održiv sustav odgoja i obrazovanja*. Gov.hr. Preuzeto ožujka 5, 2025., s <https://gov.hr/hr/osnovna-skola-kao-cjelodnevna-skola-uravnotezen-pravedan-ucinkovit-i-odrziv-sustav-odgoja-i-obrazovanja/2591>
- Vlada Republike Srbije. (2012). *Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine* (Službeni glasnik RS, br. 107/2012). Preuzeto ožujka 5, 2025., s <https://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2015/08/STRATEGIJA-OBRAZOVANJA.pdf>
- Vodopivec, P. (2006). *Od Pohlinove slovnice do samostojne države: Slovenska zgodovina od konca 18. stoletja do konca 20. stoletja*. Modrijan.
- Volante, L., i Klinger, D. A. (2021). PISA and education reform in Europe: Cases of policy inertia, avoidance, and refraction. *European Education*, 53(1), 45–56. <https://doi.org/10.1080/10564934.2021.1987839>
- Voogt, J., Knezek, G., Christensen, R., i Lai, K.-W. (Ur.). (2018). *Second handbook of information technology in primary and secondary education*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-71054-9>

- Vujičić, L. (2011). Kultura vrtića – sustav koji se kontinuirano mijenja i uči. *Pedagoška istraživanja*, 8(2), 231–238.
- Wallace, D. (2009). Parts of the whole: Approaching education as a system. *Numeracy*, 2(2), Article 9. <https://doi.org/10.5038/1936-4660.2.2.9>
- Wasilah, S. (2023). Education in a functional structural perspective and conflict regarding social relations in society. *JUPE: Jurnal Pendidikan Mandala*, 8(3), 902–909. <https://doi.org/10.58258/jupe.v8i3.5922>
- Wedell, M. (2009). *Planning for educational change: Putting people and their contexts first*. Continuum.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science quarterly*, 21(1), 1–19. <https://doi.org/10.2307/2391875>
- Weiler, H. N. (1979). *Notes on the comparative study of educational innovation* (Project Report No. 79-A12). Stanford University, Institute for research on educational finance and governance.
- Weiler, H. N. (Ur.). (1980). *Educational planning and social change: Report on an IIEP seminar*. UNESCO, International institute for educational planning. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000076235>
- Weilguny, M., Schmuck, A., Lovšin, M., Globokar, R., Kraner, D., Jeglič, U., i Purger, M. (2022). *The national research report on the state-of-the-art: Slovenia* (WP1 – Deliverable 1.3). LOOP consortium. <https://empowering-teachers.eu/wp-content/uploads/2022/04/D1.3-LOOP-National-Report-Slovenia.pdf>
- Werron, T. (2015). Why do we believe in competition? A historical-sociological view of competition as an institutionalized modern imaginary. *Distinktion: Scandinavian Journal of Social Theory*, 16(2), 186–210. <https://doi.org/10.1080/1600910X.2015.1049190>
- Wilk, K. (2017). The best educational systems in the world on example of European and Asian countries. *Holistica – Journal of Business and Public Administration*, 8(3), 103–115. <https://doi.org/10.1515/hjbpa-2017-0028>
- Woodbury, S., i Gess-Newsome, J. (2002). Overcoming the paradox of change without difference: A model of change in the arena of fundamental school reform. *Educational Policy*, 16(5), 763–782. <https://doi.org/10.1177/089590402237312>
- World Bank. (2015). *Croatia: SABER—teachers country report 2015*. Preuzeto ožujka 5, 2025., s <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/466501520628402758/saber-teachers-croatia-country-report-2015>
- World Bank. (2018). *World development report 2018: Learning to realize education's promise*. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1096-1>
- World Bank. (2024). *World development indicators*. Preuzeto ožujka 5, 2025., s <https://databank.worldbank.org/source/world-development-indicators>
- World Health Organization Regional Office for Europe. (2016). *Growing up unequal: Gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being: Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: International report from the 2013/2014 survey*. Preuzeto ožujka 5, 2025., s <https://iris.who.int/handle/10665/326320>
- World Health Organization Regional Office for Europe. (2019). *Fact sheet: Health behaviour in school-aged children in Serbia 2018*. Preuzeto ožujka 5, 2025., s <https://www.who.int/europe/publications/m/item/fact-sheet---health-behaviour-in-school-aged-children-in-serbia-2018>
- World Health Organization Regional Office for Europe. (2020). *Spotlight on adolescent health and well-being: Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada. International report. Volume 1: Key findings*. Preuzeto ožujka 5, 2025., s <https://www.who.int/europe/publications/i/item/9789289055000>
- World Health Organization Regional Office for Europe. (2020). *Spotlight on adolescent health*.

- Preuzeto ožujka 5, 2025., s <https://apps.who.int/iris/handle/10665/332091>
- World Health Organization Regional Office for Europe. (2024). *A focus on adolescent social*. <https://www.who.int/europe/publications/i/item/9789289061322>
- World Health Organization Regional Office for Europe. (2026). *Health behaviour in school-aged children (HBSC) study*. Preuzeto ožujka 5, 2025., s <https://www.who.int/europe/initiatives/health-behaviour-in-school-aged-children-%28hbsc%29-study>
- Yang, D.-C., i Lin, Y.-C. (2024). A comparison of functions in Finnish, Singaporean, and Taiwanese middle-school mathematics textbooks. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(1), Article 1524. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-04081-3>
- Yeoh, B. S. A., i Lin, W. (2012, April 3). Rapid growth in Singapore's immigrant population brings policy challenges. *Migration Information Source*. Migration Policy Institute. Preuzeto ožujka 5, 2025., s <https://www.migrationpolicy.org/article/rapid-growth-singapores-immigrant-population-brings-policy-challenges>
- Yeoh, B. S. A., i Tan, B. H. (1995). The politics of space: Changing discourses on Chinese burial grounds in post-war Singapore. *Journal of Historical Geography*, 21(2), 184–201. [https://doi.org/10.1016/0305-7488\(95\)90035-7](https://doi.org/10.1016/0305-7488(95)90035-7)
- Ylä-Anttila, P., i Palmberg, C. (2007). Economic and industrial policy transformations in Finland. *Journal of Industry, Competition and Trade*, 7(3), 169–187. <https://doi.org/10.1007/s10842-007-0021-y>
- Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (2025). *Letno poročilo o delu Zavoda Republike Slovenije za šolstvo za obdobje 1. 1.–31. 12. 2024*. Preuzeto ožujka 5, 2025., s https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2025/04/2024_Letno-porocilo-o-delu-ZRSS.pdf
- Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja. (2026). *Delatnost Zavoda*. Preuzeto ožujka 15, 2025., s <https://www.zuov.gov.rs/starisajt/delatnost/index.html>
- Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja. (2026). *Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja*. Preuzeto ožujka 5, 2025., s <https://ceo.edu.rs/>
- Zelenika, R. (2000). *Metodologija i tehnologija izrade znanstvenog i stručnog djela* (4. izd.). Ekonomski fakultet u Rijeci.
- Zgaga, P. (2006). Modernising teacher education in Slovenia. *European Journal of Teacher Education*, 29(3), 287–300. <https://doi.org/10.1080/02619760600795135>
- Zgaga, P. (2009). The Bologna process and its role for transition countries. *Revista de la Educación Superior*, 38(2), 83–95.
- Zhao, Y., Pugh, K., Sheldon, S., i Byers, J. L. (2002). Conditions for classroom technology innovations. *Teachers College Record*, 104(3), 482–515. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00170>
- Zlatković, B., i Petrović, D. S. (2011). Inicijalno obrazovanje učitelja u Srbiji – analiza kompatibilnosti planova i programa učiteljskih fakulteta. *Nastava i vaspitanje*, 60(4), 651–663.
- Žažar, K. (2016). Konstrukt emergencije – epistemološki, teorijski i metodološki izazovi te praktične implikacije ispitivanja idejnog čvorišta raznorodnih socioloških perspektiva. *Polemos*, 19(37), 51–76.
- Žiljak, T. (2004). Politike cjeloživotnog učenja u Europskoj uniji i Hrvatskoj. *Anali Hrvatskog politološkog društva*, 1(1), 225–243.
- Žiljak, T. (2013). Dvije faze obrazovne politike u Hrvatskoj nakon 1990. godine. *Andragoški glasnik*, 17(1), 7–23.