

Usporedba formalnog temeljnog obrazovanja u odabranim razvijenim zemljama svijeta

Kapular, Mato

Master's thesis / Diplomski rad

2021

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:314162>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2025-02-22**



Repository / Repozitorij:

[FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek](#)



Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet u Osijeku

Pedagogija i povijest

Mato Kapular

**Usporedba formalnog temeljnog obrazovanja u
odabranim razvijenim zemljama svijeta**

Diplomski rad

Mentor: izv. prof. dr. sc. Mirko Lukaš

Osijek, 2021.

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet u Osijeku

Odsjek za pedagogiju

Pedagogija i povijest

Mato Kapular

**Usporedba formalnog temeljnog obrazovanja u
odabranim razvijenim zemljama svijeta**

Diplomski rad

Područje društvenih znanosti, polje pedagogija, grana školska pedagogija

Mentor: izv. prof. dr. sc. Mirko Lukaš

Osijek, 2021.

IZJAVA

Izjavljujem s punom materijalnom i moralnom odgovornošću da sam ovaj rad samostalno napravio 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 da Filozofski fakultet Osijek trajno pohrani i javno objavi ovaj moj rad u internetskoj bazi završnih i diplomskih radova knjižnice Filozofskog fakulteta Osijek, knjižnice Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku i Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu.

U Osijeku, 24. rujna 2021.

MATO KAPULAR, 0122221846
ime i prezime studenta, JMBAG

Sažetak

Temeljno obrazovanje predstavlja prvu fazu djetetova formalnog obrazovanja, ključnu za stjecanje temeljnih kompetencija i vještina za nastavak obrazovanja i aktivan život u društvenoj zajednici. Stoga ne čudi da se na temeljno obrazovanje gleda kao na ključnu sastavnicu u obrazovnom sustavu i u funkcioniranju države općenito, a zbog svoje važnosti podložno je reformama koje bi trebale uskladiti odgojno-obrazovne ciljeve s izazovima koje moderan svijet donosi. U radu se u teorijskim polazištima prikazuju opće karakteristike proučavanih odabranih zemalja, a to su stanovništvo, jezik, gospodarstvo, struktura obrazovnog sustava, te prikaz povijesnog razvoja obrazovanih sustava Estonije, Finske, Kine, Južne Koreje i Singapura. U metodološkom dijelu rada postavljeni su predmet, cilj, zadaci, problemska pitanja, metode i uzorak istraživanja. Cilj istraživanja u ovom radu je prikazati sličnosti i razlike u odabranim obrazovnim elementima proučavanih zemalja te ukazati na specifičnosti njihovih obrazovnih sustava. Proučavanjem relevantne literature vezane uz obrazovne sustave odabranih zemalja u interpretativnom dijelu rada su doneseni zaključci o karakteristikama europskog i azijskog pristupa obrazovanju te ključni preduvjeti u preuzimanju obrazovnih elemenata i mjera drugih zemalja.

Ključne riječi: bazično, elementarno, kultura, pristup, razvoj, specifičnosti

Uvod	1
I. Teorijska razmatranja.....	3
1. Teorijska polazišta formalnog i temeljnog obrazovanja	3
2. Opći prikaz odabranih država i povijesni razvoj njihovog obrazovanja.....	6
2.1. Estonija	6
2.1.1. Opći pregled	6
2.1.2. Povijesni pregled obrazovanja.....	7
2.2. Finska	9
2.2.1. Opći pregled	9
2.2.2. Povijesni pregled obrazovanja.....	10
2.3. Kina.....	13
2.3.1. Opći pregled	13
2.3.2. Povijesni pregled obrazovanja.....	14
2.4. Južna Koreja	16
2.4.1. Opći pregled	16
2.4.2. Povijesni pregled obrazovanja.....	17
2.5. Singapur	20
2.5.1. Opći pregled	20
2.5.2. Povijesni pregled obrazovanja.....	21
II. Metodologija istraživanja.....	24
1. Predmet istraživanja	24
2. Cilj istraživanja.....	24
3. Zadaci istraživanja	25
4. Problemska pitanja.....	25
5. Metode istraživanja.....	26
6. Uzorak.....	26
III. Interpretativni dio	27

1. Estonija.....	27
1.1. Struktura i karakteristike formalnog temeljnog obrazovanja	27
1.2. Uloga i status učitelja	28
1.3. Evaluacija	29
1.4. Financijski aspekt obrazovanja.....	31
2. Finska	32
2.1. Struktura i karakteristike formalnog temeljnog obrazovanja	32
2.2. Uloga i status učitelja	34
2.3. Evaluacija	35
2.4. Financijski aspekt obrazovanja.....	37
3. Kina.....	38
3.1. Struktura i karakteristike formalnog temeljnog obrazovanja	38
3.2. Uloga i status učitelja	40
3.3. Evaluacija	41
3.4. Financijski aspekt obrazovanja.....	42
4. Južna Koreja	43
4.1. Struktura i karakteristike formalnog temeljnog obrazovanja	43
4.2. Uloga i status učitelja	45
4.3. Evaluacija	46
4.4. Financijski aspekt obrazovanja.....	47
5. Singapur	48
5.1. Struktura i karakteristike temeljnog obrazovanja	48
5.2. Uloga i status učitelja	50
5.3. Evaluacija	51
5.4. Financijski aspekt obrazovanja.....	51
Zaključak.....	53
Literatura.....	55

Popis slika i tablica	60
-----------------------------	----

Uvod

Suvremeni svijet potaknut tehnološkim zamahom i inovacijama sve više prepoznaje znanje kao najvrjedniji resurs modernoga društva. Taj trend posebno je prepoznat kod razvijenih država koje u posljednjih nekoliko desetljeća snažno ulažu u obrazovanje te ga shvaćaju kao preduvjetom gospodarskog napretka i socijalnog prosperiteta. Iako je svijet već započeo transformaciju ka globalnom selu te se na znanje gledao kao na globalno dobro, u isto vrijeme konkurencija između zemalja za obrazovanom radnom snagom i znanjem općenito nikad nije bila veća i ima tendenciju rasta. Svaka država koja teži vlastitom prosperitetu, društvenoj stabilnosti i konkurentnosti na svjetskoj sceni shvaća da mora osigurati najbolje moguće obrazovanje svojim građanima i učiniti ga dostupnim svakom građaninu. Razvijene države svijeta i one koje imaju namjeru to postati, gledaju na kvalitetno temeljno obrazovanje kao na jedno od svojih primarnih ciljeva koje je preduvjet svakom daljnjem uspješnom koraku u obrazovanju i životu uopće.

Premda je danas gotovo svim razvijenim državama zajedničko to što gledaju na temeljno obrazovanje kao sastavnicu koja je od ključne važnosti za funkcioniranje obrazovnog sustava i pridaju mu posebnu pažnju, to ne znači da sve države dijele ista stajališta kada je u pitanju njegova struktura. Upravo će analiza formalnog temeljnog obrazovanja u odabranim razvijenim zemljama biti tema ovoga rada kako bi se utvrdile razlike i sličnosti te primijetili uspješni obrasci u vođenju obrazovnih politika vezanih za temeljnu razinu obrazovanja.

Kriteriji pri odabiru proučavanih zemalja su bili rezultati pri PISA istraživanjima, reputacija i aktualnost zanimanja za njihovim obrazovnim sustavima, te mogućnost šire usporedbe između pristupa obrazovanju pojedinih europskih i azijskih država. U radu su stoga odabrane države: Estonija, Finska, Kina, Južna Koreja i Singapur. Navedene države se naime nalaze pri samome vrhu u PISA istraživanja, a pogotovo u zadnjem istraživanju 2018. godine. U teorijskom dijelu rada upoznajemo se općenito s osnovnim informacijama o navedenim zemljama i povijesnim pregledom razvoja njihovih obrazovnih sustava.

U metodologiji istraživanja navedeni su predmet, cilj, zadaci, problemsko pitanje, metode i uzorak istraživanja. U interpretativnom dijelu rada analizirani su odabrani obrazovni elementi proučavanih država: struktura formalnog temeljnog obrazovanja, uloga i

status učitelja, evaluacija i financijski aspekt obrazovanja i opće karakteristike obrazovanja u svakoj zemlji. Na kraju rada se prikazuju doneseni zaključci i popis korištene literature.

I. Teorijska razmatranja

1. Teorijska polazišta formalnog i temeljnog obrazovanja

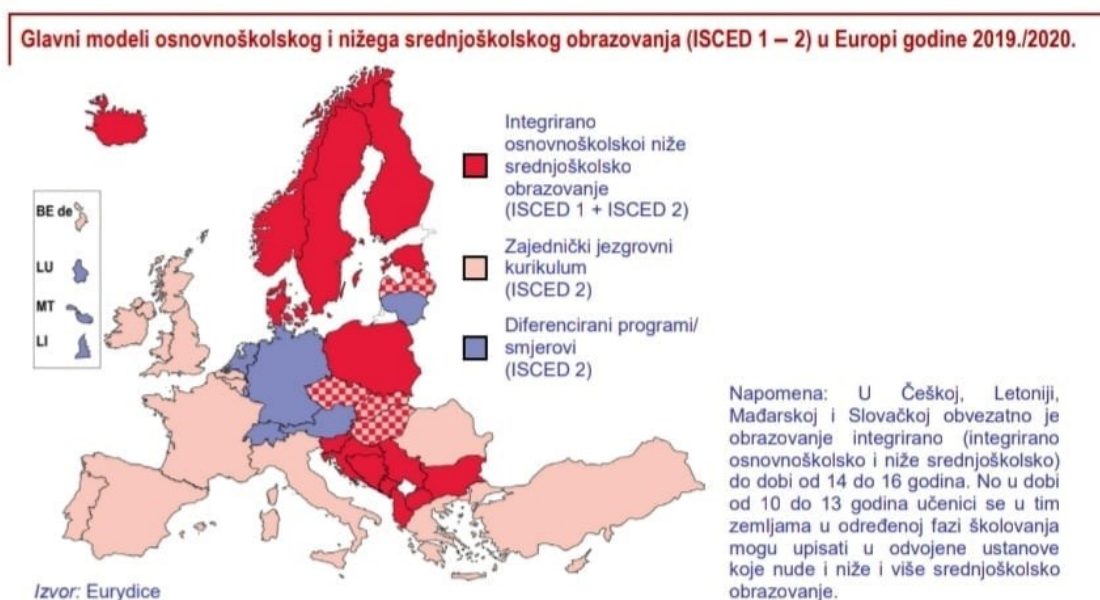
Nacionalni obrazovni sustavi često se razlikuju jedan od drugoga po svojoj strukturi i sadržaju, a jezične barijere dodatno otežavaju njihovu komparativnu analizu. U hrvatskom jeziku temeljno obrazovanje uglavnom se veže uz pojam općeg obrazovanja, koje se u najvećem dijelu ostvaruje u obveznom osnovnoškolskom obrazovanju. Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje (2017, 6-7) navodi da osnovnoškolski odgoj i obrazovanje omogućuje stjecanje temeljnog općeg obrazovanja i ima četiri cilja:

1. Cjelovit i uravnotežen razvoj svih potencijala učenika
2. Osposobljavanje učenika za nastavak školovanja i cjeloživotno obrazovanje
3. Odnos učenika s drugima utemeljen na suradnji i međusobnom uvažavanju
4. Aktivno i odgovorno sudjelovanje učenika u životu zajednice.

Redovito obvezno školstvo se odnosi na obrazovanje obvezno za sve učenike, propisano zakonom, koje se najčešće provodi u službenim ustanovama i obično se određuje prema dobi učenika (Europska komisija, 2019, 9). Formalno temeljno obrazovanje u literaturi na engleskom jeziku najčešće se odnosi na opće i osnovnoškolsko obvezno školovanje, te niže srednjoškolsko obrazovanje u koliko ono postoji, kao razdoblje koje pruža osnove za stjecanje temeljnih znanja potrebnih za život i nastavak daljnjeg školovanja. U engleskom jeziku pojmovi koji po definiciji najbliže odgovaraju opisu hrvatskog pojma temeljnog općeg obrazovanja su „primary education“, u nekim slučajevima i „elementary education“ te „basic education“, koji bi bio doslovan prijevod temeljnog obrazovanja (ISCED, 2011, 30). Europske države uglavnom koriste izraz „primary education“, koji označava prvu fazu tradicionalnog formalnog obrazovanja, a u većini država počinje kada dijete navršši između 5 i 7 godina, dok države Sjeverne Amerike preferiraju termin „elementary education“. Premda se nacionalni obrazovni sustavi razlikuju zbog svojih političkih i kulturalnih razlika, barem su kod osnovnoškolskog obrazovanja ciljevi uglavnom usklađeni. Gotovo sve nacije teže za masovnim temeljnim obrazovanjem i uključivanjem u njegove aktivnosti čitavo građanstvo, a kao glavni ciljevi naglašavaju se razvoji temeljnih kompetencija (Encyclopaedia Britannica, 2016).

Zbog različitosti nacionalnih obrazovnih sustava, njihovih posebnosti i ponekad različito postavljenih obrazovnih i odgojnih ciljeva, često je vrlo teško pratiti njihovu

učinkovitost. Kako bi se lakše razumjeli i pravilnije tumačili obrazovni procesi i ishodi iz globalne perspektive, bilo je važno osigurati usporedivost dostupnih obrazovnih podataka. Zbog toga se pod okriljem UNESCO-a izradila Međunarodna standardna klasifikacija obrazovanja (eng. ISCED)¹, koja služi kao instrument za prikupljanje i kategorizaciju podataka o obrazovanju na međunarodnoj razini. ISCED razlikuje 8 razina obrazovanja, od kojih ISCED 1 predstavlja osnovnoškolsko obrazovanje i prvu razinu općeg obrazovanja, a ISCED 2 niže srednjoškolsko obrazovanje, obično osmišljeno kao nadogradnja ishoda učenja s prve razine i drugu razinu općeg obrazovanja. Isti dokument definira formalno obrazovanje kao institucionalizirano, namjerno obrazovanje planirano od strane javnih organizacija, a formalne obrazovne programe kao one koji su priznati od strane relevantnih nacionalnih obrazovnih tijela (ISCED, 2011, 65, 80).



Slika 1. Tri glavna organizacijska modela osnovnoškolskog i nižeg srednjoškolskog obrazovanja (ISCED 1 i 2). Navedene razine čine dio obveznog obrazovanja u svim europskim sustavima (Izvor: Europska komisija, 2019, 7).

U Hrvatskoj je temeljni dokument kojim je uređeno formalno obrazovanje naziva Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (NOK). NOK određuje četiri odgojno-obrazovna ciklusa za stjecanje temeljnih kompetencija:

¹ International Standard Classification of Education

- Prvi ciklus koji čine I., II., III. i IV. razred osnovne škole
- Drugi ciklus koji čine V. i VI. razred osnovne škole
- Treći ciklus koji čine VII. i VIII. razred osnovne škole
- Četvrti ciklus obuhvaća I. i II. razred srednjih strukovnih i umjetničkih škola, dok u gimnazijama obuhvaća sva četiri razreda (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011, 35).

Kod definiranja općeg odgoja i obrazovanja u osnovnoj i srednjoj školi u NOK-u se navodi: „Opći odgoj i obrazovanje odnose se na osnovnoškolsku razinu u cijelosti te na srednjoškolsku razinu u omjeru koji ovisi o vrsti škole. Opći odgoj i obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi čine jednu cjelinu. Budući da za stjecanje temeljnih kompetencija nije dostatno osmogodišnje opće obrazovanje, Nacionalnim se okvirnim kurikulumom, uz osmogodišnje opće obrazovanje, propisuje i zajednička općeobrazovna jezgra u srednjim strukovnim i umjetničkim školama te zajednička jezgra za sve gimnazije“ (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011, 35).

Kao procjena kvalitete osnovnog obrazovanja često se uzimaju rezultati tzv. PISA i TALIS istraživanja. PISA istraživanja su međunarodna istraživanja procjene znanja i vještina koja se provode svake tri godine u najrazvijenijim državama svijeta, a namijenjena su za petnaestogodišnje učenike. TALIS istraživanje je također međunarodno istraživanje obrazovanja u sklopu OECD-a, no ono je više usmjereno na učitelje i ravnatelje (NCVVO, 2013).

U ovom radu se manji dio analiziranog obrazovnog sustava svake zemlje posvećuje i predškolskom obrazovanju kao bitnom razdoblju koje prethodi prvoj fazi formalnog obrazovanja, zbog dobivanja jasnije slike nastavka obrazovanja.

2. Opći prikaz odabranih država i povijesni razvoj njihovog obrazovanja

2.1. Estonija

2.1.1. Opći pregled

Republika Estonija je država smještena u sjeveroistočnoj Europi na obali Baltičkog mora. Raspadom SSSR-a 1991. godine dolazi do nezavisnosti Estonije kao i promjene na političkom i gospodarskom planu zemlje. Sa svojih 45 227 km² površinom spada među najmanje države Europe. Prema podacima iz 2011. godine Estonija je imala 1 294 455 stanovnika. Njih 69,7% čine Estonci, dok su Rusi s 25,4% najzastupljenija manjina koja je većinom naseljena u većim gradovima. Glavni i najmnogoljudniji grad, s oko 400 000 stanovnika je Tallinn. Protestanti-evangelici čine 14,8% stanovništva, pravoslavci oko 14%, dok se veliki broj, njih oko 31,8%, izjašnjavaju kao nereligiozni. Službeni je jezik estonski, ali je zastupljen i ruski jezik zbog velike ruske zajednice. Od svoje samostalnosti Estonija bilježi pad broja stanovnika, a tek zadnjih godina se dogodio demografski preokret i to uglavnom zbog većeg broja imigranata. Po političkom ustroju ona je republika s parlamentarnim sustavom vlasti, a na čelu države nalazi se predsjednik. Estonija je od početka 90-ih godina prošlog stoljeća doživjela velike gospodarske promjene, prije svega zbog povećanja trgovine s Europskom Unijom čijom je članicom postala 2004. godine. Danas je Estonija predvodnica digitalizacije u Europi, posebice na području rješavanja problema birokracije. Ona ima najveći broj startupova² po glavi stanovnika te najmanji javni dug u EU. Estonsko obrazovanje posebno privlači pažnju zadnjih godina s odličnim uspjesima učenika na PISA istraživanjima, na kojima su 2018. godine zauzimali prva mjesta u Europi, te bili u prvih pet na svjetskoj razini. Obrazovni sustav Estonije sačinjava: predškolsko obrazovanje, koje nije obvezno, opće obvezno osnovno obrazovanje, koje objedinjuje osnovnoškolsko i niže srednjoškolsko obrazovanje, srednjoškolsko i visoko obrazovanje.³

² Startup - karakteriziraju entuzijastičnost i energija kojima se pristupa projektu, kao i globalne ambicije i potencijal, u pravilu se bave inovacijama. Izvršni primjeri kompanija koje su počele kao startupi su WhatsApp i Instagram. Da bismo nešto odredili kao startup, mora imati osnovne značajke: to je tvrtka osnovana s namjerom traženja repetitivnih (ponavljajućih) i skalabilnih (mogućnost rasta zadržavajući osnovne funkcije) poslovnih metoda. Pristupljeno 21.9.2021. <https://www.erstebank.hr/hr/erste-novine/sto-je-to-startup>

³ Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. Pristupljeno 20. 8. 2021. <https://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=18437>

2.1.2. Povijesni pregled obrazovanja

Oblici formalnog školstva u Estoniji sežu još u 13. stoljeće u manastirima koji su služili uglavnom za obrazovanje budućega svećenstva. Mladi plemići i kraljevi osnovno su obrazovanje dobivali kućnim podukama od strane učitelja dovedenih iz raznih krajeva. Budući obrtnici i trgovci su također učili pisati i čitati, no većina ostalog stanovništva nije imala doticaj s školskim obrazovanjem. Utjecajem reformacije to se počinje snažno mijenjati. Luterizam je inzistirao da Božja riječ treba doći do svakog muškarca i žene, što je vodilo k potrebi za osnivanjem škola za čitanje i pisanje. Estonija je kroz stoljeća koja su uslijedila bila pod švedskom i ruskom vlašću koje su utjecali i na estonsko obrazovanje. U 19. stoljeću mreža seoskih škola je bila izuzetno dobro razvijena pa je na kraju stoljeća čak 94% stanovništva bilo sposobno čitati, a 48% pisati i čitati. Godine 1918. Estonija postaje nezavisna država, a nova vlada ubrzo izdaje dekret u kojem se navode nova načela javnog obrazovanja s glavnim naglaskom na općem, obveznom i besplatnom osnovnom školovanju, s duljim trajanjem i opsežnijim nastavnim planom i programom nego ranijih godina (Russ, 2002). Zakonom o javnom osnovnom obrazovanju 1920. godine obvezno obrazovanje je činilo prvih šest razreda osnovne škole, u razdoblju od 1959. do 1963. godine obvezno obrazovanje se povisilo do osmog razreda, te do devetog između 1968. i 1988. godine (Less, 2016, 2).

Estonija nije dugo uživala svoju neovisnost. Već 1940. godine okupirana je od strane Sovjetskog Saveza. Tijekom Drugog svjetskog rata i poslije u Staljinovim čistkama, izgubila je oko petine svog stanovništva, što je uvelike izmijenilo njezin sastav, a naročito doseljavanjem Ruskog stanovništva. Dobro funkcionirajući nacionalni sustav općeg obrazovanja koji je bio uspostavljen tijekom kratkog razdoblja neovisnosti doživio je nagle promjene. Obrazovni sustav je reorganiziran kako bi odgovarao sovjetskim centraliziranim načelima obrazovanja. Obnova estonskog općeg obrazovanja dogoditi će se sredinom 80-ih godina tijekom nastojanja liberalizacije. Službeni sovjetski kurikulum bio je osmišljen za stvaranje „novog sovjetskog čovjeka“ i promicanje komunističkih vrijednosti. Estonsko opće obrazovanje, kao i drugdje u Sovjetskom Savezu, temeljilo se na načelima poput: sovjetskog patriotizma, komunističkog odnosa prema radu, kolektivizmu, marksizmu i slično. Sovjetsko razdoblje je u Estoniji ipak ostavilo i nekoliko pozitivnih napredaka u kontekstu obrazovanja. Jedna od glavnih karakteristika sovjetskog obrazovanja je bilo školovanje financirano od strane države na svim razinama, pa tako i u visokom školstvu (Krull i Trasberg, 2006, 3-5). Značajno se povećala i dostupnost obrazovanja, što je uvjetovalo potrebu za industrijskim

radnicima. Prema statistikama, gotovo sve poslijeratne generacije su primile temeljno obrazovanje. Estonija je zadržala svoju posebnost u obrazovanju, koliko je to tada bilo moguće, tako da se nastava i dalje odvijala na estonskom jeziku, a udžbenike su sastavljali domaći autori. U to vrijeme počela se razvijati i industrija informatičke tehnologije, a s njom i softverski stručnjaci (Russ, 2002).

Kraj 80-ih godina prošlog stoljeća označio je prekretnicu u estonskoj povijesti kada dolazi do nacionalnog pokreta, tzv. „pjevana revolucija“ u kojoj su se Estonci u masovnom broju počeli nalaziti na gradskim ulicama i trgovima pjevajući nacionalne pjesme. Sve je to vodilo prema neovisnosti zemlje. Neovisnost su Estonci dočekali 20. kolovoza 1991. godine kada je proglašena Republika Estonija (Krull i Trasberg, 2006, 6).

Glavna zadaća obrazovnih reformi tijekom 90-ih godina u Estoniji je bila deideologizacija obrazovanja od sovjetskog utjecaja i postavljanje temelja za nacionalni obrazovni sustav. To je uključivalo izradu novog kurikuluma, udžbenika i drugih nastavnih materijala, kao i novu izobrazbu učitelja. Institucije koje su se oslanjale na sovjetsko nasljeđe su zatvorene ili prenamijenjene, a nove su otvorene. U tom procesu je veliku ulogu imala organizacija „Open Estonia Foundation“, koja je tijekom 1994. godine provodila seminare s temama školskog razvoja, upravljanja, testiranja i zakonodavstva. Tijekom nastojanja da se decentralizira školski sustav, lokalne vlasti su dobivale veću odgovornost za izradu plana i održavanje kvaliteta škola. Ravnatelji su imali autonomiju pri zapošljavanju školskog osoblja, upravljanja budžetom škole, dok su učitelji dobivali veću slobodu u odabiru nastavnih metoda. U Zakonu o osnovnim i srednjim školama dodani su amandmani s ciljem jasnijeg određivanja prava i obveza svih strana uključenih u procesu obrazovanja, roditelja, učenika, učitelja i lokalne vlasti, te financiranja i upravljanja školama. S njima su se također htjele donijeti preventivne mjere za rano napuštanje škole i pomoći pri provedbi pohađanja obveznog obrazovanja, prije svega s redovitim ažuriranjem baze podataka kako bi se detektirali učenici s povećanim izostajanjem s nastave.

Estonija je 90-ih započela i s razvoj digitalnih kompetencija učenika, području po kojem ju danas možda i najviše prepoznata u svijetu. Iako je još u razdoblju između 1987. i 1992. godine provodila program informatičke pismenosti u kojem je s 3000 računala opskrbila osnovne škole, tehnika je početkom 90-ih ipak bila zastarjela. Godine 1997. Ministarstvo obrazovanja je zajedno s privatnim računalnim kompanijama osnovalo zakladu „Tiger Leap Foundation“, sa svrhom pružanja osnovnih informatičkih vještina učiteljima, razvojem informacijskog sustava u obrazovanju i osnivanju regionalnih centara za podučavanje računalnih vještina. Program zaklade je ostvario veliki uspjeh u kratkom roku,

jer se znatno povećao broj računala u školama (s 50 učenika po računalu, na samo 20 već 1998. godine), kao i upotreba interneta u školama (Less, 2016, 4-8).

2.2. Finska

2.2.1. Opći pregled

Republika Finska je država smještena na sjeveru Europe, koja graniči s Norveškom, Švedskom i Rusijom, od koje je dobila neovisnost 1917. godine. S površinom od 338 456 km² i 5 503 297 stanovnika jedna je od rjeđe naseljenih država. Prema podacima iz 2017. godine većinu stanovnika čine Finci, 88,3%, zatim Šveđani s 5,3% te u manjem broju Laponci, Rusi i drugi narodi. Zadnjih godina je u Finskoj primjetno povećanje stranaca i to u većem broju. Službeni jezici od 1917. godine ovdje su finski i švedski. Većina stanovnika su evangelici-luterani, njih oko 70%, a u manjem broju su zastupljeni i grkokatolici, katolici, židovi i ateisti. Glavni grad je Helsinki, a valuta euro. Finska je po političkom ustroju unitarna republika s polupredsjedničkim sustavom vlasti. Finska se kao socijalna država blagostanja, zajedno s drugim skandinavskim zemljama, smatra jednim od najboljih mjesta za život na svijetu. Finsko gospodarstvo doživljava rast nakon prvobitne krize 90-ih godina, kada se nakon raspada SSSR-a orijentirala prema Europskoj Uniji. Uz rastući informatički i telekomunikacijski sektor u velikoj mjeri zastupljena je i drvna industrija.⁴

Finska se u zadnjih nekoliko desetljeća svrstala među najrazvijenije zemlje svijeta s najboljim životnim standardom. Jedan od glavnih čimbenika za taj uspjeh je finski model obrazovnog sustava koji se smatra među najboljim u svijetu. Finski učenici su već dva desetljeća pri samome vrhu u rezultatima PISA istraživanja. Premda su na dva zadnja istraživanja, 2015. i 2018. godine zabilježili blagi pad rezultata, finski učenici su se svejedno našli među prvih sedam mjesta u čitalačkoj i prirodoslovnoj pismenosti. Finski obrazovni sustav sastoji se od predškolskog obrazovanja, obveznog općeg osnovnog obrazovanja koje traje devet godina, srednjoškolskog obrazovanja koje može biti gimnazijsko ili strukovno obrazovanje te visokog obrazovanja. Završetak obveznog obrazovanja u Finskoj se

⁴ Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža. 2021
Preuzeto 4. 9. 2021. <https://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=19680>

odnedavno smatra dob od 18. godina ili stjecanje kvalifikacija višeg srednjoškolskog obrazovanja.⁵

2.2.2. Povijesni pregled obrazovanja

Počeci obrazovanja u Finskoj bili su usko vezani uz Crkvu koja je imala nadzor nad školstvom tijekom razdoblja od 12. do 19. stoljeća. Posebnu ulogu imao je protestantizam koji je zbog važnosti izučavanja Svetog pisma stavljao veliki naglasak na sposobnost čitanja. Ako u nekom mjestu ne bi postojala škola ljudi su mogli učiti čitati u putujućim školama, pa je i pri stupanju u brak bilo važno demonstrirati da je osoba sposobna uspješno čitati (Antikainen i Pitkänen, 2014, 2).

Sredinom 19. stoljeća dolazi do pomaka u formiranju obrazovnih politika. Sve više istaknutih osoba zagovara nužnost uspostavljanja organiziranog temeljnog obrazovanja s ciljem razvijanja sposobnosti čitanja kod djece. U drugoj polovici 19. stoljeća državne vlasti preuzimaju nadzor i upravljanje nad temeljnim obrazovanjem koji je do tada imala crkva te formiraju novi sustav osnovnoškolskog obrazovanja. Počele su se osnivati institucije za obrazovanje učitelja i osniva se Nacionalni odbor općeg obrazovanja. Ovo za rezultat ima povećanje broja škola koje su se otvarale diljem zemlje kao odgovor na veće obrazovne potrebe djece i mladih.

Kako je početkom 20. stoljeća bilo očito da obrazovni sustav ne odgovara adekvatno na potrebe tadašnjeg vremena, potrebno je bilo uvoditi nove temeljite promjene. Tako se 1921. godine uvodi obvezno temeljno obrazovanje, a podučavanje u zemlji postaje sve ujednačenije kao rezultat reforme pedagogije (Antikainen i Pitkänen, 2014, 3). Učenici bi nakon 11. godine nastavljali školovanje u građanskim školama u trajanju od dvije do tri godine ili gramatičkim školama s dodatnih pet godina koje su bile svojevrsna priprema kasnije za gimnaziju i visokoškolsko obrazovanje (OECD, 2011, 119).

Iako je država bila sve uspješnija u svojem planu da proširi dostupnost osnovnog obrazovanja svakom djetetu i dalje su se osjećale velike klasne razlike. Ove su razlike bile osobito izražene između djece u gradovima i onima koji su živjeli u ruralnim područjima, a ogledalo tih klasnih razlika predstavljale su i spomenute gramatičke škole. Krajem 19. stoljeća osnovno obrazovanje je na selima stjecalo jedva 8% djece u dobi između 7 i 12

⁵ Ministry of Education and Culture-Finnish Education System, Preuzeto 4. 9. 2021.
<https://minedu.fi/en/education-system?fbclid=IwAR2yJE5HuGYBT9YX8FJbkZmtxbnq60O76eDXoDJJ91D-IdYyblC1ljmLm5I>

godina, dok je u isto vrijeme u većim gradovima gotovo svako dijete pohađalo osnovnu školu. Do 1944. godine sve lokalne zajednice su uspjele izgraditi škole za osnovno obrazovanje u skladu sa zakonom koji ih je na to obvezivao. Obrazovni sustav u to vrijeme je još uvijek sa svojom strukturom i dostupnosti višim stupnjevima obrazovanja služio kao sredstvo za održavanje postojećeg društvenog poretka. Ovdje je potrebno spomenuti kako je socioekonomski status roditelja uvelike određivao obrazovni put djeteta pa je tako svega 4,8% učenika u gramatičkim školama dolazilo iz seoskih obitelji, te 8,9% iz obitelji koje su pripadale radničkoj klasi (Risku, 2014, 41).

Finska nažalost nije bila iznimka u posljedicama koje je Drugi svjetski rat ostavio za sobom, a te posljedice su se mogle osjetiti i na obrazovnom planu. U godinama nakon rata, posebno nakon 1950-ih, sve je više mladih osoba u Finskoj napuštalo školovanje nakon završenih šest godina obveznog obrazovanja, a daljnje obrazovanje bilo je uglavnom moguće učenicima koji su se školovali u gradovima ili većim općinama. No ipak, rat je utjecao i na svijest o potrebnim promjenama u društvu, a na obrazovanje se gledalo kao ključan instrument u provedbi tih promjena. U desetljeću poslije rata vlada je donijela nekoliko bitnih reformi koje su omogućile bolju koordinaciju obrazovanja u manjim općinama. Također u isto vrijeme dolazi do značajnog porasta gramatičkih škola čiji je broj narastao s 34 000 na čak 270 000. U tom rastu se ogledala želja sve većeg broja Finaca za što boljim obrazovanjem njihove djece, čega su bile svjesne i vlasti koje su shvaćale da je obrazovanje potrebno prilagoditi društvu koje se naglo mijenjalo iz primarno agrarnog u industrijsko (OECD, 2011, 119).

Poslijeratne godine donijele su promjene u tradicionalnom kolektivnom razmišljanju koje je sada gledalo na obrazovanje kao temelj za planiranje budućnosti, s ciljem da se svima pruži što opsežnije i kvalitetnije obrazovanje. Ozračje socijalne politike očitovalo se u sve većoj ravnopravnosti i društvenoj pravdi koja se osjetila u svim staležima finskog društva. Vlasti su na ulaganje u socijalnu državu i obrazovanje gledale kao na nužnu investiciju, a ne kao nužni trošak (Ninčević i Bošković, 2018, 272). Na današnji uspjeh finskog obrazovnog sustava treba gledati kao zbroj i kontinuitet nekoliko bitnih reformi te rezultat usklađivanja obrazovanja i modernih potreba tijekom zadnjih nekoliko desetljeća. Ipak, može se reći kako su godine krajem 60-ih i početkom 70-ih bile ključne za formiranje finskog obrazovnog sustava kakvog danas poznajemo. Mnogi će se složiti s tvrdnjom da su zapravo temelji za današnji uspjeh finških učenika na PISA testovima postavljeni u trenutku kada su njihovi roditelji započinjali svoje osnovno obrazovanje (Kupiainen, Hautamäki i Karjalainen, 2009, 10).

Kvalitetno temeljno obrazovanje dostupno svima i financirano javnim novcem postalo je ciljem koji se duboko ukorijenio u finsko društvo, ali i finsku politiku. Vizija o novom obliku temeljnog obrazovanja postala je toliko bitna da su je neki počeli nazivati i „finskim snom“. Konstruiranje kvalitetnog obrazovanja postala je nacionalna težnja koja je nadilazila promjene vlasti i političke razlike. Od uvođenja novog sustava općeg obveznog obrazovanja 70-ih u Finskoj se izmijenilo preko dvadeset vlada i trideset ministara obrazovanja, no navedeni cilj je ostao u velikoj mjeri i dalje nepromijenjen (Ninčević i Bošković, 2018, 271).

Još 1946. godine osnovana je komisija od strane vlade koja je iznijela prijedlog o stvaranju zajedničkog jedinstvenog modela općeg obveznog obrazovanja, od prvog do osmog razreda. No zbog oprečnih mišljenja te protivljenja nekih političara, sveučilišta i profesora gramatičkih škola prijedlog je ubrzo odbijen. Ipak, u narednim godinama bilo je sve jasnije da mora doći do reforme obrazovanja pa 1968. godine finski parlament usvaja Zakon o općem obrazovanju. Novi model obveznog obrazovanja se sastojao od devet razreda podijeljenih u šest razreda osnovne škole i tri razreda niže srednje škole (Risku, 2014, 46). Novi se sustav počeo primjenjivati tek početkom 70-ih, a s implementacijom se krenulo prvo u sjevernim dijelovima zemlje uz objašnjenje da su tamo promjene najnužnije, ali i zbog očekivanja da će u sjevernom dijelu Finske otpor prema promjenama biti najmanji (Antikainen i Pitkänen, 2014, 6). Briga vlasti o reakcijama na novu reformu i na način na koji će nove promjene biti dočekane svakako su imale svoje uporište. Počela su se postavljati pitanja hoće li uopće sva djeca biti u stanju pohađati obrazovanje kakvo je do tada bilo rezervirano samo za učenike koji su pohađali gramatičke škole. Također je postojao strah da će nove promjene smanjiti kvalitetu podučavanja, posebice na štetu nadarenih učenika. No, finsko ustrajanje na tome da se pojača ekonomska konkurentnost i želja za socijalnom i ekonomskom jednakosti, već su bili toliko jaki da primoraju parlament na izglasavanje novog zakona i provedbu obrazovnih reformi (OECD, 2011, 119).

Iako je opća obvezna osnovna škola (finski peruskoulu) bila gotovo pa ista za sve učenike, novi Nacionalni kurikulum za opću obveznu školu ipak je davao slobodu školama u odabiru metoda podučavanja s obzirom na učeničke sposobnosti i osobnost (Ninčević i Bošković, 2018, 274).

Početkom implementacije nove reforme obrazovnog sustava upravljalo se izrazito centralistički. U prvoj fazi provedbe finska vlada je imala strogu kontrolu nad školama i učiteljima, a sam Nacionalni kurikulum za opće obrazovanje iz 1970. godine je bio vrlo detaljno opisan te centralistički orijentiran. Tek u godinama poslije, a pogotovo reformama iz 1990-ih školama i lokalnim upravama je dana veća sloboda. Školama je dana sloboda u

kreiranju vlastitog kurikulumu, a učiteljima u odabiru metoda i osmišljavanju zadataka, što je doprinijelo njihovoj profesionalnosti, ali i statusu u društvu. Time se htjela stvoriti nova kultura u obrazovanju koju bi karakteriziralo povjerenje između vlasti i škola (Kupiainen, Hautamäki i Karjalainen, 2009, 11).

2.3. Kina

2.3.1. Opći pregled

Narodna Republika Kina je država smještena u Istočnoj Aziji. Osnovana je 1949. godine nakon pobjede komunista u građanskom ratu, a Komunistička partija Kine se nalazi na vlasti do danas. Po političkom uređenju je jednostranačka komunistička država. Kina je najmnogoljudnija zemlja svijeta s preko milijardu i 400 milijuna stanovnika. Po veličini površine koju zauzima ona je četvrta zemlja u svijetu, podijeljena u 22 pokrajine, pet autonomnih regija i četiri izravno kontrolirane općine, s glavnim gradom Pekingom. U sastavu Kine nalaze se i dvije samoupravne regije s posebnim ovlastima: Hong Kong i Macao.⁶ Službeni jezik Kine je mandarinski kineski. Većinu stanovništva u Kini čine ateisti, no zastupljene su i mnoge religije među kojima su budizam, taoizam, islam i kršćanstvo koje u zadnje vrijeme ima tendenciju rasta u kineskom stanovništvu. Kina je poznata po svojoj bogatoj kulturi i izumima poput papira, baruta, kompasa i tiska (HGK, 2018). Kineski obrazovni sustav čine: predškolsko obrazovanje (vrtići), osnovna i niža srednja škola koje zajedno čine devetogodišnje obvezno obrazovanje, viša srednja škola ili viša srednja stručna škola te visoko obrazovanje (Marković, 2018).

Premda je još do 80-ih godina prošlog stoljeća bila među najsiromašnijim zemljama svijeta, Kina nikada nije zaboravila svoju slavnu povijest. U strelovitom usponu zadnjih desetljeća na Kinu se gledalo kao na potencijalnu svjetsku velesilu u stvaranju, no Kina je svoj razvoj doživljavala kao priliku za povratak na mjesto koje joj ionako pripada. Premda je danas među vodećim zemljama u području tehnologije i industrije, Kina posebno ulaže i motri sektor kojega smatra temeljem za kontinuirani razvoj u svim ostalim sektorima. To područje, koje još uvijek ne dobiva dovoljnu pažnju u zapadnoj analizi kineskog uspjeha, jest obrazovanje.

⁶ Hong Kong i Macao kao samoupravne regije s posebnim ovlastima imaju drugačiji obrazovni sustav te se zbog specifičnosti situacije neće uzimati u obzir u ovom radu

2.3.2. Povijesni pregled obrazovanja

Kina pripada među najstarije civilizacije svijeta s dubokom tradicijom koja se u raznim područjima života očituje i danas. Kako je dugo bila izolirana od ostatka svijeta, uz mnoge izume razvila je i svoj sustav vrijednosti i podučavanja. U drevnoj Kini samo su se privilegirani mogli baviti intelektualnim radom, a obrazovanje je služilo za pripremu dobrog činovnika u državnoj službi. U školstvu se primjenjivao selekcijski pristup, gdje je nekada na 8000 kandidata primljeno samo 80 učenika. Odgoj i obrazovanje u drevnoj Kini su se temeljili na strogosti, sistematičnosti i krutosti, prirodnim znanostima se u školama nije davalo na važnosti kao niti obrazovanju djevojaka (Zaninović, 1988, 17).

Veliki dugoročni utjecaj na kinesko obrazovanje ostavio je sustav kraljevskog ispita za službenike, tzv. *keju*⁷ sustav. Ti ispiti koji su prije svega bili selekcijske prirode služili su carskoj vladi za biranje novih službenika i predstavljali su mnogim osobama iz provincije jedinu šansu da dođu do tako visoke pozicije u društvu. Ispiti su bili koncipirani na način da su se ispitivala znanja o državnim regulativama, o tadašnjim političkim i društvenim aktualnostima te znanje Konfucijeva djela „Pet klasika“, koja su naglašavali važnost poslušnosti i poštivanje reda. Ispitom se ispitivalo koliko je od silnog gradiva ispitanik naučio napamet, a mjesta za kreativnost nije bilo. Nasljeđe *keju* sustava vidljivo je i danas u Kini, gdje učenici pamte ogromne količine informacija i ne potiče ih se na kreativnost i inovativnost kao primjerice u nekim zapadnim zemljama (Matijević i Rajić, 2015, 642).

Sve do početka 20. stoljeća obrazovanje u Kini je ostalo privilegirano pravo samo za malobrojni i odabrani sloj društva. Premda je Kina nakon 1911. godine i uvođenja republike pokušala reformirati zastarjeli sustav obrazovanja, posljedice višestoljetne tradicije nije bilo moguće sanirati u kratkoročnom roku. Do 1919. godine školstvo je još uvijek bilo koncipirano na način da bude dostupno uglavnom višem i bogatijem sloju, što je prouzročilo veliku nepismenost koja je obuhvaćala oko 80% stanovništva. Tek nakon prosvjeda 1919. godine u kojem su sudjelovale tisuće ljudi, kineska vlada uvodi nove obrazovne reforme s kojim je prekinuta konfucijska tradicija s ciljem masovnog opismenjavanja stanovništva kao i razvijanja demokratičnosti u društvu (Goldstick, 2012, 4). Prisustvom inozemnih trgovaca i misionarskih škola počinje se jače širiti utjecaj zapadnog modela obrazovanja. Prvi obrazovni sustav nakon uspostave republike oslanjao se na njemački i japanski obrazovni model, a od 1923. godine jača američki utjecaj (Marković, 2018, 26).

⁷ *Keju*- oblik carskog ispita za državnike uspostavljen u Kini koji se kontinuirano primjenjivao od 605. godine, a ukinut je tek 1905. godine

Kineski građanski rat, invazija Japana te političke krize 20-ih godina unazadili su svaki pokušaj za reformiranje obrazovnog sustava. Nakon krvavog i dugačkog građanskog rata, 1949. godine na vlast u Kini dolaze komunisti i osnivaju Narodnu Republiku Kinu. U vrijeme njenog osnivanja zemlja je imala gotovo 90% nepismenog stanovništva te se svrstavala u najsiromašnije zemlje svijeta. Ubrzo se uvodi novi nacionalni kurikulum i nastavni materijali koji su se bazirali na sovjetskom modelu (Matijević i Rajić, 2015, 642). Sovjetski utjecaj je bio dominantan do pedesetih godina 20. stoljeća kada dolazi do prekida sa Sovjetima i njihove financijske pomoći. U nastojanju da poboljšaju pismenost stanovnika vlasti su za milijune radnika organizirale kratkoročne osnovne škole u kojima se propagirala komunistička ideologija, a koju su radnici i seljaci pohađali nakon svog dnevnog posla. Godine 1957. osnivaju se škole za rad i škole za učenje u kojima su učenici prvu polovicu dana provodili u učionicama, a drugi dio dana bi provodili na polju ili u nekoj od tvornica. Ovo tzv. razdoblje obrazovanja „kroz rad za rad“, u sklopu gospodarsko-socijalnog pokreta „Veliki skok naprijed“, završilo je potpunim neuspjehom jer je država u želji da dostigne industrijsku razinu zapadnih zemalja s neučinkovitom i primitivnom strategijom zanemarila poljoprivredne kapacitete, što je rezultiralo smrću desecima milijuna ljudi u jednoj od najvećih gladi u povijesti. Ubrzo je uslijedila Kulturalna revolucija s kojom se povećao broj osnovnih škola i obrazovanje je postalo dostupnije ljudima sa sela. No, kako su nastavnici i visokoobrazovni pripadnici društva poslani u ruralna područja, to je rezultiralo ukidanjem nekih škola u gradovima i slomom srednjeg i visokog školstva (Marković, 2018, 27).

Kina doživljava prekretnicu krajem 70-ih godina 20. st. kada se odlučila otvoriti svijetu, a s time dolazi i do obnove obrazovnog sustava. Nova komunistička vlast na čelu s Deng Xiaopingom napravila je veliki zaokret s planske na tržišnu ekonomiju, a s novim gospodarskim ciljevima i potrebama dolazi i do moderniziranja obrazovnog sustava. Novi sustav temelji se na uspješnosti primarnog obrazovanja i na sposobnosti učenika da polože prijemne ispite za višu razinu obrazovanja. Takvi prijemni ispiti uključivali su šest predmeta i trajali su ukupno 12 sati raspoređenih tijekom tri dana. Tako se Kina na određeni način vratila oslanjanju na primarno ispitni sustav obrazovanja čime je povećan broj učenika koji su upisivali fakultete, ali time i povratak moderne inačice intelektualne elite koja je bila gotovo pa eliminirana za vrijeme Mao ZeDonga (Goldstick, 2012, 10-12).

Najvažnije promjene koje se tiču temeljnog obrazovanja u Kini započinju 1985. godine s objavljivanjem „Odluke Centralnog komiteta Komunističke Partije Kine o reformi obrazovnog sustava“, dokumenta koji je postao osnova nacionalne obrazovne politike. On je označio decentraliziranje obrazovanja i uvođenje devetogodišnje obvezne škole. Iduće

godine izdaje se i „ Zakon Narodne Republike Kine o općoj obvezi pohađanja škole“, u kojem se navodi da sva djeca koja su navršila šest godina bez obzira na spol, nacionalnost ili rasu moraju biti upisana u školu. Ovaj dokument je predstavljao temelje za daljnju izgradnju efikasnog, uređenog i modernog sustava koji će Kina stvarati u naredim godinama (Marković, 2018, 27).

Godine 2001. provedena je nova kurikularna reforma općeg obveznog obrazovanja s nazivom „Učiti kako učiti“, a koja je za cilj imala uskladiti obrazovanje s potrebama 21. stoljeća. Novi kurikulum trebao je ukloniti kompleksnost i krutost starog kurikuluma. Naglašavao je važnost cjeloživotnog učenja, uvažavanje potreba i njegovanja različitosti škola i učenika, primjenu različitih metoda učenja, za razliku od starog modela pasivnog učenja i kombiniranje različitih oblika ocjenjivanja. Ovaj kurikulum je trebao predstavljati odgovor na potrebu za decentralizacijom obrazovnog sustava u Kini. Ali se promjena dugotrajne tradicije pokazale kao puno teži zadatak i upitno je u kojoj je mjeri država bila spremna prepustiti svoje upravljanje i nadzor nad obrazovanjem na lokalne razine (Guo-Brennan, 2012, 90).

2.4. Južna Koreja

2.4.1. Opći pregled

Južna Koreja, odnosno, službeno Republika Koreja, a često zvana samo Koreja, je država smještena na jugu korejskog poluotoka. Kopnenu granicu ima jedino sa Sjevernom Korejom, a granica je definirana nakon međusobnog sukoba tijekom 50-ih godina. Južna Koreja je od 50-ih godina prošloga stoljeća pa sve do početka novog tisućljeća doživljavala veliki porast stanovništva pa prema podacima iz 2015. godine danas ima 51 milijun stanovnika. Stanovništvo je etnički homogeno te Korejci čine 99,9% stanovništva. Službeni jezik je korejski, službeno pismo hangul, a glavni grad je Seoul sa skoro 10 milijuna stanovnika. U gradovima živi preko 81% stanovništva što Južnu Koreju čini jednom od najurbanijih država na svijetu. Prema vjerskoj pripadnosti budista je 23%, protestanata 19,7%, katolika 6,6%, dok se većina Korejaca, njih 49,3%, izjašnjava kao nereligiozno. U državi postoji preko 400 sveučilišta i fakulteta, a posebno se ističu Seoulsko nacionalno sveučilište i Korejsko sveučilište. Obrazovanje u Koreji je specifično, ono se smatra

nacionalnom opsosijom, a znanje kao glavni resurs države. Upravo je obrazovanje jedan od glavnih razloga za veliki gospodarski rast Južne Koreje tijekom zadnjih desetljeća.

Danas je Južna Koreja među najrazvijenijim državama svijeta s najvećim multinacionalnim kompanijama poput Samsunga, Hyundaija, LG-a i drugih.⁸ Obrazovni sustav Južne Koreje čine: predškolsko obrazovanje, osnovna škola, niža srednja škola, viša srednja škola te visoko obrazovanje. Osnovna škola u trajanju od 6 godina (1.-6. razred) i niža srednja škola u trajanju od 3 godine (7.-9. razred) predstavljaju opće obvezno obrazovanje (Golden, Toledo-Figueroa i Santiago, 2016, 18).

2.4.2. Povijesni pregled obrazovanja

Južna Koreja kao i druge istočnoazijske zemlje ima dugu tradiciju formalnog obrazovanja. Kao i u Kini obrazovanje je značilo ulaznicu za viši društveni sloj. Ono je bilo sredstvo vlastitog ostvarivanja te način kako doseći status i moć. Koreja je od Kine naslijedila konfucionizam i njegove vrijednosti, pa su kao i u Kini brojni ispiti služili za selekciju pri odabiru za visoka državnička mjesta. Za polaganje ispita bile su potrebne godine pripremanja, tako da su na ispitima najbolje prolazila djeca visoke aristokracije kojima su roditelji mogli priuštiti privatne učitelje, pa bi ovakvi nacionalni ispiti zapravo služili za održavanje postojeće društvene hijerarhije (Seth, 2005, 5). Obrazovanje širokih masa se činilo nepotrebnim pa je u obrazovanju sudjelovalo maksimalno 15% stanovništva. Zbog ideologije konfucionizma i upotrebe sustava brojnih ispita kao sredstva društvene selekcije, već u predmodernoj Koreji formalno obrazovanje je postalo preokupacija Korejca, nasljeđe koje će se snažno očitovati u modernoj Koreji.

Krajem 19. stoljeća Koreja se nakon dugog vremena izolacije otvorila vanjskom svijetu. Osnivane su misionarske škole po uzoru na zapad, a država je nastojala stvoriti temelje za moderan sustav obrazovanja. Ti napori nisu urodili plodom zbog okupacije Japana početkom 20. stoljeća. Japanci su preuzeli kontrolu nad obrazovanjem pa je do 1942. godine osnovnu školu pohađalo tek oko 40% korejske djece. Japanski model obrazovanja služio je prije svega za asimilaciju korejskog stanovništva i način kako bi se zadržao njihov podređeni status (Sorensen, 1994, 12-15).

⁸ Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. Pristupljeno 16. 8. 2021. <https://enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=33157>

U Koreji nažalost ni kraj japanske okupacije nije označio mir. Godine 1948. Koreja je podijeljena na dvije države, Južnu Koreju i Sjevernu Koreju, a već dvije godine poslije uslijedio je krvavi rat nakon invazije Sjeverne Koreje koji je poprimio međunarodni karakter i trajao do 1953. godine. Unatoč devastirajućem ratu Južna Koreja je 50-ih godina uspjela izgraditi univerzalni sustav temeljnog obrazovanja. Završetkom Drugog svjetskog rata korejski obrazovni sustav nije imao prilično dobre temelje. Stopa upisa u osnovnom obrazovanju iznosila je oko 64%, što nisu loše brojke za to vrijeme, ali i dalje je preko 50% stanovništva starijeg od 13 godina bilo nepismeno. Kako bi se osiguralo da građani steknu barem minimalnu razinu obrazovanja Ustavom iz 1948. godine i Zakonom o obrazovanju godinu dana kasnije, uvedeno besplatno obvezno osnovno obrazovanje od 1. do 6. razreda. Planom obveznog osnovnog obrazovanja stopa upisa u osnovne škole do 1959. godine povećala se na 90%.

Ekspanzija osnovnog školovanja došla je na račun kvalitete obrazovanja. Ovo su razdoblje karakterizirale prepune učionice s oko 60 učenika u učionicama, a u Seoulu i Busanu i do 90, a uz to se vezuje i potplaćenost učitelja koji su radili u dvije ili čak tri smjene. S godinama je ova brojka opadala, tako se do 1995. godine spustila na 30 učenika u razredu u osnovnim školama (Lee, Kim i Byun, 2012, 305). Kako je država primjenjivala štedljivi pristup ovim obrazovnim reformama, većinu troškova vezanih za školovanja su plaćali učenici, odnosno njihove obitelji. Obrazovni razvoj je bio potaknut iznimno snažnom društvenom potražnjom. Svijest o važnosti obrazovanja kao temeljem napretka pojedinca i zemlje bila je dovoljna da se milijuni Korejca srednjeg, ali i nižeg sloja odluče na veliku žrtvu kako bi njihova djeca stekla obrazovanje i diplomu. Ta žrtva poslijeratne generacije uvelike je utjecala na buduće naraštaje koji smatraju da je njihova dužnost naporno učiti i steći najbolje obrazovanje kako bi se odužili starijima za njihovo odricanje u teškim vremenima (Seth, 2005).

Tijekom 60-ih i 70-ih godina s porastom industrije rasla je i potreba za kvalificiranim radnicima. Stoga je država promicala strukovno obrazovanje i sve više počela otvarati tehničke fakultete. Kako je industrija visoke tehnologije rasla, kao i konkurentnost u tom području na globalnoj razini, obrazovni sustav počeo se gurati sve više prema baziranosti na znanost i tehnologiju. Problem je i dalje predstavljala nejednakost u društvu. Premda su bile od velike važnosti za gospodarski napredak i ekonomiju zemlje, osobe bez diplome, pa tako i stručni radnici su tretirani kao građani drugog reda. Samo je diploma ili vojna pripadnost značila napredak u društvenom statusu (Peuch, 2010/2011). Veliki uspjeh u planu da se obuhvati što veći dio populacije obveznim osnovnim obrazovanjem imao je u kasnijim

godinama za posljedicu sve veći interes građana za upis u srednje škole, a kasnije i na fakultete. Velika potražnja učinila je upise u srednje škole iznimno kompetitivnim. Kvaliteta srednjih škola je uvelike varirala sve do ranih 70-ih godina 20. st. Skup ovakvih okolnosti prisiljavao je roditelje da svojoj djeci omoguće dodatne privatne poduke ukoliko žele imati šansu za upis u najbolje srednje škole. Kako bi smanjila teret roditelja i nejednakosti u obrazovanju, vlada je 1974. godine ukinula prijemne ispite za srednje škole. Ukidanjem prijemnih ispita za srednje škole povećavao se broj učenika upisanih u njima. Kako bi dodano izjednačila obrazovne prilike i smanjila razlike u kvaliteti srednjih škola država je uvela rotirajući sustav učitelja. Ovim je potezom država tek djelomično uspjela u svom naumu jer su sav stres i priprema s prijemnih ispita za srednje škole prešli na prijemne ispite za fakultete (Lee, Kim i Byun, 2012, 305).

Iako je težnja za obrazovanjem koja se usadila u kolektivni mentalitet Korejaca donosila vidljive dobiti na gospodarskom planu, isti taj mentalitet je utjecao da obrazovanje koje sve više poprima natjecateljski karakter. Steći visoko i kvalitetno obrazovanje nije bio samo poželjan cilj koji olakšava budućnost osobe, već je on vremenom postao imperativ u korejskom društvu. Dodatne privatne poduke, znane kao *kwaoe*, koje bi roditelji djeci uzimali u veoma ranoj dobi, postale su sastavni dio korejskog neformalnog obrazovanja, ali i društva. Na takve dodatne poduke roditelji su trošili veliki dio svog obiteljskog budžeta što je dovelo do znatnog rasta ukupnog troška obrazovanja. U deset godina, od 1988. do 1998. godine obrazovanje je poskupilo za 2.5 puta, a kada se redovnom obrazovanju pribroje i troškovi privatnih poduka roditelji su pokrivali ukupno 69% troškova obrazovanja. Ovaj fenomen je predstavljao gorući problem za korejske vlasti. U jednu ruku jer se stvarala sve veća nejednakost prilika, a u drugu jer se javila briga ekonomskih stručnjaka, budući da je novac građana umjesto na štednju ili druge oblike potrošnje odlazio uvelike na dodatne troškove obrazovanja. Vlasti su raznim mjerama i povećanjem državnog financiranja obrazovanja pokušale obuzdati ovaj problem. Godine 1980. su čak pokušali zabraniti privatne poduke, ali se od toga odustalo kada je bilo vidljivo da ta zabrana ne daje željene rezultata. Uz sve pokušaje da se sanira situacija, ovaj problem ostao je aktualan sve do danas (Seth, 2005,9-10).

2.5. Singapur

2.5.1. Opći pregled

Republika Singapur je država u jugoistočnoj Aziji, na jugu Malajskog poluotoka. Nezavisna je od 1965. godine kada se mirnim putem razdvojila s Malezijom, a prije toga je bila pod vladavinom Velike Britanije. Premda je s gotovo 700 km² jedna od najmanjih država svijeta, iskoristivši svoj izuzetno bitan geostrateški položaj, na kojem se danas odvija većina svjetske trgovine, Singapur se svrstava među najrazvijenije i najbogatije države svijeta. Zbog svoje povijesti i geografskog položaja, današnje stanovništvo Singapura je veoma heterogeno društvo. Država trenutno broji oko 5.800.000 stanovnika, od čega su većina Kinezi, s preko 70% udjela u stanovništvu, a zatim slijede Malajci, Indijci (uglavnom Tamil) i ostali. Velik broj stranaca zadnjih godina doseljava u zemlju, najviše zbog poslovnih razloga, no neki od njih se odlučuju i za stalni boravak. Prema vjerskom opredjeljenju ovdje prevladavaju budisti i taoisti, a zastupljeni su muslimani kao i kršćani. Političko uređenje Singapura je republika na čelu s predsjednikom koji imenuje premijera države. Iako je po svome ustroju demokracija i predsjednika biraju građani na izborima, vlast je uglavnom koncentrirana u rukama vladajuće stranke. Službeni jezici su engleski, kineski, malajski i tamilski, dok je glavni grad i središte države Singapore. Singapur površinom mali otok nije imao svoje prirodne resurse. Zato se nakon stjecanja neovisnosti usmjerio na razvoj i ulaganje u jedini resurs koji je imao, a to je bio narod. Singapurski obrazovni sustav se danas smatra među najboljim na svijetu, a na PISA istraživanjima zauzimaju prva mjesta. Tako su 2015. godine singapurski učenici bili najbolji u spomenutom istraživanju, dok su se 2018. godine našli na drugom mjestu, iza Kine.⁹ Obrazovni sustav Singapura čine: predškolsko obrazovanje, osnovno obrazovanje u trajanju od šest godina, srednjoškolsko obrazovanje koje traje četiri godine, poslijesrednjoškolsko obrazovanje (Junior College u trajanju od dvije do tri godine, obrazovanje na politehničkim institutima ili na Institutu tehničkog obrazovanja) i visoko obrazovanje (OECD, 2011, 164).

⁹ Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. Preuzeto 28. 8. 2021. <https://enciklopedija.hr/natuknica.aspx?ID=56119>

2.5.2. Povijesni pregled obrazovanja

Singapur je relativno mlada zemlja, pa nema tako bogatu povijest i tradiciju poput drugih razvijenih azijskih zemalja. Britanci su u 19. stoljeću proglasili Singapur britanskom krunskom kolonijom. Zbog svog geostrateškog položaja ona ubrzo postaje važno trgovačko središte i počinje privlačiti sve veći broj stranaca. Obrazovanje je tijekom 19. stoljeća uglavnom bilo u organizaciji stranih misionara i nije doticalo veći broj građana. Tek su tijekom 20-ih godina 20. stoljeća kolonijalne vlasti uspostavile ozbiljniji obrazovni sustav koji je organizirala i provodila država. Kako je društvo u Singapuru sazrijevalo, tako je rasla i želja za obrazovanjem mladih. Kolonijalne vlasti su imale isti stav, smatrajući kako će unaprjeđenje obrazovanja voditi k većoj lojalnosti građana prema britanskoj kruni. Tijekom ovog desetljeća počeo se osnivati veći broj novih škola, od kojih je možda najznačajnija engleska osnovna škola Radin Mas, čija verzija postoji i danas. Djevojčice su također počele pohađati škole u sve većem broju, uglavnom kod europskog stanovništva.

U kolonijalnom Singapuru su ipak prevladavale narodne škole, ali su one uglavnom bile organizirane od strane obrazovnih pojedinaca koji su htjeli pomoći zajednici podučavajući ljude na njihovom jeziku. Iznimka su bile malezijske škole za koje se čini da su imale veću potporu vlasti. Broj Kineza koji su pohađali školu se povećavao, pogotovo tijekom 1924. godine, vjerojatno zbog prisutnosti komunista koji su otvarali noćne škole tijekom ovog razdoblja. Kolonijalne vlasti su osnivale i institucije visokog obrazovanja. Među njima i koledž Raffles, u kojem su između ostalog obučavali mlade lokalne učitelje kako bi odgovorili na problem manjka kvalificiranih učitelja i smanjili ovisnost o europskim učiteljima (Ying & Lui, 2020).

Nakon dobivanja nezavisnosti od Britanije i raskida s Malezijom, bez prirodnih resursa, ekonomije, obrane i okružen susjedima s napetim tenzijama, Singapur se nije činio kao država koja bi uskoro mogla postati ekonomski i obrazovni primjer u svijetu. Nova vlast je bila svjesna da bez nužnih reformi i ojačavanja države, šanse da Singapur zadrži nezavisnost nisu izgledne. Singapurski obrazovni razvoj od nezavisnosti pa do danas promatra se u tri faze: prva faza vođena preživljavanjem traje od 1959.-1978. godine, druga faza vođena učinkovitošću od 1979.-1996. godine i treća faza vođena sposobnošću od 1997. godine do danas.

Prvi singapurski premijer, Lee Kuan Yew, dolaskom na vlast odredio je dva prioriteta cilja: izgradnju moderne ekonomije i singapurskog nacionalnog identiteta. U skladu s ovim ciljevima svrha obrazovanja bila je stvoriti dobrog čovjeka i korisnog

građanina. U ranom razdoblju države samo su bogatiji građani bili obrazovani. Drugi svjetski rat prouzročio je pad kvalitete obrazovanja i broja ljudi koji su pohađali škole, tako da je 50-ih i 60-ih godina 20. stoljeća većina građana bila nepismena i nekvalificirana za rad. Zbog toga je prioritet u ovom razdoblju bio na što bržem pružanju osnovnog obrazovanja što većem broju ljudi. Škole su se gradile iznimnom brzinom, učitelji zapošljavani u velikim brojevima, a zasebne škole koje su osnivale različite etničke zajednice bile su integrirane u singapurski obrazovni sustav. No ipak, kao i u drugim azijskim zemljama, želja za masovnim pružanjem osnovnog obrazovanja u kratkom roku utjecala je na samu kvalitetu obrazovanja (OECD Singapore, 2011, 160-161). Tijekom narednih godina Singapur je shvatio da se ne može mjeriti s drugim azijskim državama u privlačenju stranih kompanija sa svojom jeftinom radnom snagom, stoga se morao usmjeriti na stvaranje kvalificiranih radnika. Godine 1966. je uvedena dvojezična politika kojom se obavezuje slušanje dva jezika u osnovnim školama, od kojih je engleski prvi, a drugi materinski jezik učenika¹⁰. Odabir da se engleski postavi kao prvi jezik u školama je bio pragmatičan potez, s obzirom da je poznavanje engleskog jezika davalo priliku učenicima za odlazak na studiranje u inozemstvo i nepostojanja jezične barijere privlačilo je mnoge strane kompanije.

Drugu fazu razvoja singapurskog obrazovanja tijekom kasnih 70-ih okarakteriziralo je nastojanje za stvaranjem kvalificiranih radnika za sva područja ekonomije. Odnosno, država je morala iskoračiti jedan korak naprijed u obrazovanju svojih građana kako bi održala konkurentnost među drugim azijskim državama. Nakon krize obrazovanja tijekom 70-ih godina nastupila je konsolidacija sustava. Učenicima je omogućeno da se duže zadrže na određenom stadiju obrazovanja ukoliko imaju poteškoća sa svladavanjem gradiva, a mnogim učenicima je upravo dvojezični sustav predstavljao veliki problem. Napuštena je politika „jedan pristup svima odgovara jednako“ s ciljem prevencije preranog napuštanja školovanja (Tan, Koh & Choy, 2016).

Tijekom gospodarske krize 90-ih godina 20. st. postalo je jasno da svjetska ekonomija sve više prepoznaje znanje kao glavni resurs. Kako bi ostao konkurentan na svjetskom tržištu, Singapur je morao orijentirati svoj obrazovni sustav prema poticanju kreativnosti, istraživanju i inovacijama. Singapurska nova obrazovna vizija bila je sažeta u paroli „škola koja razmišlja, nacija koja uči“. Učenike se s većom fleksibilnosti sustava i mogućnosti izbora htjelo usmjeriti prema razvijanju njihovih interesa i sposobnosti. Od jednoličnog sustava koji je imao jedan isti pristup prema svima i koji nije mario za različitost učeničkih

¹⁰ U Singapuru tri materinska jezika odabrana od strane vlasti su: kineski, malajski i tamilski (indijsko stanovništvo)

sposobnosti i potreba, reformama 90-ih godina pa do danas, u školama se pokušavalo integrirati vjerovanje kako je svaki talent jednako vrijedan i kako zaslužuje jednaku pažnju i njegovanje. Premda je ova promjena pristupa obrazovanju dala rezultate, učenici su i dalje doživljavani kao pasivni i preopterećeni sadržajem. Vlada je službeno reformama htjela smanjiti naglasak na sustav nagomilanog ispitivanja i povećati fokus holističkim pristupom podučavanju, no učenike se i dalje primarno orijentiralo na što bolje rezultate prilikom ispita (OECD Singapore, 2011, 162-163).

II. Metodologija istraživanja

1. Predmet istraživanja

Formalno temeljno obrazovanje čini sastavni, a najčešće i obvezan dio obrazovnog sustava svake države. Temeljno obrazovanje služi za stjecanje temeljnih kompetencija, vještina i znanja koja će pomoći učeniku u nastavku školovanja i životu općenito. Pojam formalno obrazovanje ukazuje na to kako je navedeno obrazovanje sustavno i institucionalno. Kvaliteta formalnog temeljnog obrazovanja utječe na sposobnost učenika u svladavanju obrazovnih zahtjeva u kasnijim stupnjevima obrazovanja, a samim time neposredno i na društvo u cjelini.

Predmet istraživanja u ovom radu je formalno temeljno obrazovanje u odabranim razvijenim državama svijeta (Estonija, Finska, Kina, Južna Koreja i Singapur). Na izbor predmeta istraživanja utjecalo je postizanje iznimno visokih rezultata učenika navedenih država pri međunarodnim istraživanjima procjene znanja i vještina (poput PISA istraživanja), međunarodni status kojeg uživaju njihovi nacionalni obrazovni sustavi te potencijalna mogućnost usporedbe karakteristika razvijenih europskih i azijskih obrazovnih sustava u širem kontekstu rada.

2. Cilj istraživanja

Cilj ovog istraživanja je istraživanjem, analiziranjem i interpretacijom dostupne pedagoške literature ukazati na sličnosti i razlike u odabranim formalnim temeljnim obrazovnim sustavima razvijenih država svijeta, odnosno, odabranim elementima navedene razine obrazovanja (njegove strukture, uloge i statusa učitelja, evaluacije i financijskog aspekta obrazovanja) ukazati na njihove specifičnosti.

3. Zadaci istraživanja

Obrazovni sustavi država čiji učenici postižu najbolje rezultate na međunarodnim istraživanjima znanja, a pogotovo ako je uz to popraćen i visoki gospodarski rast, obično privlače globalni interes na sebe i nerijetko se u njima traži inspiracija pri kreiranju domaćih obrazovnih reformi. Stoga je važno dobiti što jasniju sliku njihovih obrazovnih sustava, s naglaskom na temeljno obrazovanje koje uglavnom predhodi i priprema učenike za međunarodna ispitivanja poput PISA istraživanja. Uz to je važno prikazati i povijesni pregled razvoja obrazovnih sustava proučavanih zemalja kako bi se što bolje moglo razumjeti obrazovanje u tim državama danas, njihov društveni i kulturni kontekst kao i bolje razumijeti kojim bi se putem moglo krenuti u budućnosti.

Stoga se u ovome radu postavljaju sljedeći istraživački zadaci:

1. Prikazati sličnosti i razlike između europskog i azijskog pristupa obrazovanju
2. Prikazati što jasnije strukturu i karakteristike formalnog temeljnog obrazovanja promatranih država.

4. Problemska pitanja

Sukladno postavljenim istraživačkim zadacima i radi pobližeg određivanja cilja istraživanja, postavljena su sljedeća problemska pitanja i tvrdnje:

1. Postoje li razlike između formalnog temeljnog obrazovanja promatranih razvijenih država svijeta, odnosno u širem kontekstu, postoje li razlike između europskog i azijskog obrazovanja?
2. Društveno-sociološka percepcija učiteljskog statusa učitelja
3. Karakteristike evaluacije obrazovanja u odabranim razvijenim državama
4. Imaju li veliki financijski društveni izdaci za obrazovanje nužni upliv na ostvarivanje željenih obrazovnih rezultata?

5. Metode istraživanja

S obzirom na prirodu istraživanja, pri radu se uglavom primjenjivao postupak prikupljanja podataka putem rada na dokumentaciji. Nakon prikupljanja dostupne pedagoške literature uslijedila je kvalitativna analiza podataka i njihova interpretacija. Kao metode istraživanja koristi se metoda deskripcije u opisivanju obrazovnih sustava odabranih zemalja i komparativna metoda pomoću koje se dolazi do odgovora na problemska pitanja i tvrdnje.

6. Uzorak

U istraživačkom dijelu ovoga rada koristila se pedagoška i ostala dostupna literatura koja se odnosi na temeljno obrazovanje odabranih država. U analizi su korišteni državni zakonski dokumenti i propisi koji se tiču temeljnog obrazovanja za svih pet promatranih zemalja, od Ustava, zakona o općem, obveznom ili osnovnoškolskom obrazovanju do nacionalnih kurikuluma. Proučavana pedagoška literatura se sastojala od međunarodnih obrazovnih izvješća vezanih za pojedinu zemlju, poput izvješća OECD-a, Europske komisije, UN-a i drugih.

III. Interpretativni dio

1. Estonija

1.1. Struktura i karakteristike formalnog temeljnog obrazovanja

Prema Ustavu Republike Estonije Članak 27. iz 1992. godine: „Svatko ima pravo na obrazovanje. Obrazovanje za djecu školske dobi je obavezno u mjeri određenoj zakonom i besplatno je u školama općeg obrazovanja koje je osnovala nacionalna vlada i lokalna vlast. Kako bi osigurala dostupnost obrazovanja, nacionalna vlada i lokalne vlasti će osiguravati potreban broj obrazovnih institucija...“ (Teichmann i sur., 2016, 1).

Sukladno Zakonu o odgoju i obrazovanju, predškolsko obrazovanje stječe se ili u predškolskoj ustanovi ili kod kuće. Predškolsko obrazovanje nije obvezno u Estoniji, a roditelji čije dijete ostaje kod kuće tijekom ranog djetinjstva imaju pravo zatražiti u njihovom mjestu prebivališta savjete za odgoj i obrazovanje svoje djece od stručnjaka za rani odgoj. Potražnja za vrtićima je velika u nekim regijama, posebno u Tallinnu, postotak djece u dobi između 4 i 7 godina koja pohađaju predškolske institucije je veći od prosjeka OECD-a (Teichmann i sur., 2016).

Opće obvezno obrazovanje sastoji se od tri stupnja: prvi stupanj (1.-3. razred), drugi stupanj (4.-6. razred) i treći stupanj (7.-9. razred) predstavlja razdoblje koje bi se inače trebalo odnositi na nižu srednju školu. Estonski obrazovni sustav zapravo ne prepoznaje zasebno osnovnu i nižu srednju školu, nego ih opća osnovna škola¹¹ objedinjuje i promatra se zajedno kao jedna cjelina. Opće obrazovanje je obvezno i besplatno, a započinje početkom prve školske godine nakon što dijete navrší 7. godina i traje dok učenik ne zadovolji propisane zahtjeve općeg obrazovanja (obično se to poklapa sa završetkom 9. razreda) ili u suprotnom najkasnije do navršene 17. godine života (Less, 2016, 4).

Nacionalni ispiti se polažu na kraju 9. razreda. Polaganje ispita je obvezno iz estonskog jezika i književnosti, matematike i jednog predmeta po odabiru učenika. Ispiti uključuju pitanja s višestrukim izborom i esejska pitanja, a ocjenjuje ih učitelj. Učenici koji ne polože ispit ipak mogu napredovati u 10. razred s preporukom učitelja. Kako bi završili svoje osnovnoškolsko obrazovanje učenici uz nacionalne ispite moraju izraditi i svoj kreativni projekt. Predmetna područja tijekom devet godina obaveznog školovanja su: jezik i

¹¹ U engleskoj literaturi navodi se pod terminom „basic school“, dok se za razdoblje između 1.-6. razreda upotrebljava termin „primary education“

književnost (estonski, ili ruski jezik koji također može biti prvi jezik, ali je onda estonski obvezan drugi jezik), strani jezik, matematika, prirodne znanosti, društvene znanosti, umjetnost i glazba, tehnologija i tjelesni odgoj. Izborni predmeti su: vjeronauk, informatika, obrazovanje za karijeru i poduzetništvo.¹²

Školska godina obično ima 175 nastavnih dana, ili 35 tjedana. Maksimalan broj tjednih nastavnih sati za prve razrede iznosi 20 sati, a svakim razredom se ta brojka povećava za 2-3 sata, tako da je u devetom razredu maksimalan dopušteni broj tjednih sati 34. Broj učenika u Estoniji kreće se oko 140 000-150 000, no zadnjih godina primjetan je kontinuirani pad broja učenika i škola (Teichmann i sur., 2016, 3-4).

Činjenicu da je Estonija apsolutni predvodnik digitalizacije u Europi treba zahvaliti i zastupljenosti IT područja u obrazovanju. Programi za informatičku pismenost učenika prisutni su još od 80-ih godina 20. st. i od tada su računalne kompetencije i zastupljenost tehnologije u nastavi rasle iz godinu u godinu. Danas škole imaju svoje IT menadžere koji zajedno s učenicima osmišljavaju softvere za nastavu. Škole su vrlo dobro opremljene tehnologijom, tableti se redovito koriste, a nastavnici u nekim školama imaju obvezu održati jedan sat mjesečno pomoću njih. Informatika se zapravo proteže kroz sve predmete, pa se primjerice upotreba Excella uči na satu matematike, Power Pointa na satu povijesti i slično. Jedna od glavnih metoda podučavanja je BYOD¹³ (bring your own device) pomoću koje se učenike potiče na upotrebu tableta i pametnih telefona u nastavi. Upotreba pametnih telefona može izazvati i neželjene strane u nastavi, stoga se učenicima daju jasne upute i uči ih se od rane dobi da mobitele u nastavi koriste samo za previđenu svrhu. Zbog toga je Estonija privukla pažnju i Finske, zemlje koja je zadnjih godina po mnogima imala najučinkovitiji obrazovni sustav. Dvije države su dogovorile međusobnu suradnju na području obrazovanja, posebno u vezi e-učenja i digitalnih rješavanja problema (Njerš, 2016).

1.2. Uloga i status učitelja

Učitelji su tradicionalno u Estoniji uživali poštovanje u društvu, posebno zbog svoje uloge i rada nakon nezavisnosti. Ipak, od 2000. godine država se suočava s problemom

¹² NCEE- Estonia Learning System, 2021. Preuzeto 25. 8. 2021. <https://ncee.org/country/estonia/>

¹³ Ponesite svoj uređaj (BYOD) - naziva se i donesite svoju tehnologiju (BYOT), ponesite svoj telefon (BYOP) i ponesite svoje osobno računalo (BYOPC), a odnosi se na to da je dopušteno koristiti u nastavi uređaj u svom osobnom vlasništvu, umjesto da se od njega traži službeno dobivanje uređaja. Preuzeto: 20.9.2021. https://en.wikipedia.org/wiki/Bring_your_own_device.

manjka nastavnčkog osoblja, prije svega učitelja predmetne nastave. Nekonkurentne plaće tijekom godina su imale za posljedicu slab interes talentiranih mladih osoba za nastavničko zanimanje. Većina osoba s visokim rezultatima tijekom srednjoškolskog školovanja bi se odlučila za rad u privatnom sektoru, što je utjecalo na brigu o dugoročnoj kvaliteti učiteljskog osoblja, a time i samog obrazovanja. Kako bi odgovorili na ove izazove vlasti su donijele nove profesionalne standarde za učiteljsku profesiju, podigli su kriterije za upise na učiteljske smjerove na fakultetima i podigli plaće. Od 2013. godine učitelji su dužni imati 160 sati stručnog usavršavanja u roku od pet godina. Obrazovanje budućih učitelja u Estoniji traje 5 godina i završava dobivanjem magisterija. Ministarstvo je nedavno uvelo stipendiju u iznosu od 1300 eura kako bi privuklo kvalitetne kandidate za nastavnička zanimanja. Studenti se na fakultete primaju na temelju ocjena u srednjoj školi i maturi te prijemnom ispitu, intervju ili grupnoj raspravi.¹⁴

Estonski učitelji na osnovnoškolskoj razini rade prosječno 585 sati, što je manje u odnosu na prosjek OECD-a¹⁵, koji iznosi 709 sati. Na jednog učitelja dolazi 13 učenika, tako da je i taj omjer ispod prosjeka OECD-a. Vlasti su zadnjih godina kontinuirano dizale učiteljske plaće, pa je u razdoblju od 2013. do 2018. godine povećanje plaće iznosilo čak 59%, tako da je prosječna plaća 2019. godine dosegla 1500 eura. U istom razdoblju je porastao udio učitelja koji smatraju da se njihova profesija cijeni u društvu, s 13,7% na 26,4%. Zbog pandemije covid-19 virusa vlasti su najavile da neće povećavati plaće, te da će do 2025. godine učiteljske plaće ostati „zamrznute“ (Kaplan, 2020, 14).

1.3. Evaluacija

Sustav evaluacije u Estoniji služi za dobivanje jasnije slike o ukupnoj uspješnosti obrazovnog sustava. Vanjsko vrednovanje ishoda učenja provodi se pomoću nacionalnih standardiziranih ispita, a Estonija sudjeluje i u PISA istraživanjima, na kojima su bili najbolji u Europi i u samom svjetskom vrhu 2018. godine. Standardizirani ispiti bi trebali davati usporedivu povratnu informaciju roditeljima, školi, državi i samom učenik. Novi koncept vanjskog vrednovanja iz 2014. godine nastoji poboljšati kvalitetu informacija o obrazovnom sustavu dostupnih javnosti kao i povratne informacije koje škole dobivaju o svom djelovanju. Od škola i predškolskih ustanova se očekuje da provode i unutarnje evaluacije, za što im na

¹⁴ NCEE- Estonia Learning System, 2021. Preuzeto 25. 8. 2021. <https://ncee.org/country/estonia/>

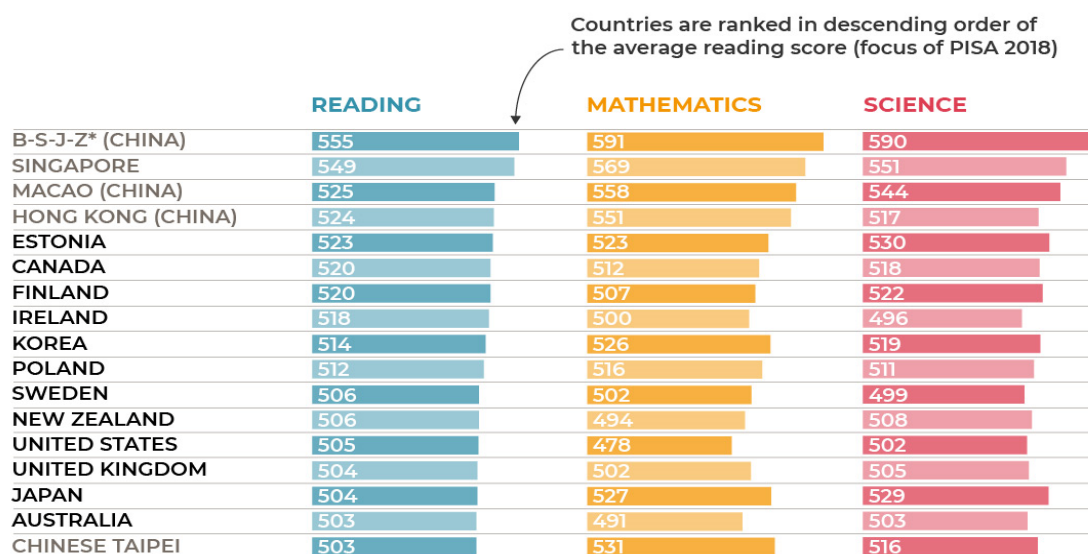
¹⁵ Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj

raspolaganju moraju biti obučeni savjetnici. Evaluacija učitelja služi za utvrđivanje potrebe za stručnim usavršavanjem, kao i pomoć pri njihovom napredovanju u karijeri. Škole redovito provode evaluaciju rada učitelja, a samo 7% učitelja se izjasnilo da nikada nisu dobili povratnu informaciju o svojoj evaluaciji, u usporedbi s prosjekom OECD-a koji iznosi 17%. Ipak, gotovo 50% učitelja smatra kako povratne informacije koje dobiju neznatno utječu na način na koji predaju u učionicama (Fraccola, 2016, 13).

Ministarstvo obrazovanja je 2014. godine izdalo dokument „The Estonian Lifelong Learning Strategy 2020“ u kojem navodi kako se u budućnosti pažnja u evaluaciji mora usmjeriti više na formativni pristup i individualni razvoj svakog učenika. Glavni fokus više ne bi trebao biti toliko na krajnjem rezultatu, nego zajedničkom postavljanju jasnih ciljeva i odabiru optimalnih načina za njihovo ostvarivanje, kao i dobivaju povratnih informacija na tom putu (The Estonian Lifelong Learning Strategy 2020, 2014).

PISA 2018 results

Snapshot of students' performance in reading, mathematics and science



Slika 2. Rezultati PISA istraživanja 2018. godine¹⁶

¹⁶ Izvor: Članka „Kako je mala Estonija postala jedna od najboljih zemalja“- Školski portal Preuzeto 27. 8. 2021. <https://www.skolskiportal.hr/sadrzaj/skolstvo-u-medijima/kako-je-mala-estonija-postala-jedna-od-najboljih-zemalja/>

1.4. Financijski aspekt obrazovanja

Premda su estonski učenici ostvarili daleko bolje rezultate na međunarodnim ispitima od većine svojih vršnjaka iz drugih zemalja, estonska vlada izdvaja manje novaca za obrazovanje od prosjeka OECD-a. Izdvajanja 2016. godine su bila 4,4% BDP-a, dok je prosjek OECD-a iznosio 5%. Estonija je zadnjih nekoliko godina značajno povisila izdvajanja za obrazovanje, između ostalog i zbog činjenice da su rasle plaće učitelja, ali i dalje nije na brojkama najrazvijenijih europskih zemalja. Osnovne i srednje škole su uglavnom financirane od strane lokalnih vlasti. Lokalne vlasti odlučuju kako će dodijeliti novčana sredstva svakoj školi, a škole uživaju općenito visoku razinu autonomije, pa tako i po pitanju upravljanja školskim budžetom. Stoga je sve veći interes za privatnim školama, ali i one primaju novčana sredstva od strane države (Kaplan, 2021, 21).

O odnosu ulaganju u obrazovanje i visokim rezultatima estonskih učenika, estonski ministar obrazovanja Mart Laidmets je rekao: „Uspoređujući se s nekim drugim zemljama, Estonija zaista ne treba goleme resurse za obrazovanje, ali ona svoje pametno troši – na povećanje učiteljskih plaća, materijale za učenje ili učinkovitije povezivanje školskih mreža i za gradnju školskih zgrada koje je lakše održavati uz manje resursa. Moramo odabrati određena područja na koja ćemo se usmjeriti, a koja imaju dugotrajniju ili bolju dobrobit za naše učenike. Smatram da su ovo ključni čimbenici zbog kojih se može reći da Estonija pametno troši na obrazovanje“.¹⁷

¹⁷ Citirano iz članka „Kako je mala Estonija postala jedna od najboljih zemalja“- Školski portal Preuzeto 27. 8. 2021. <https://www.skolskiportal.hr/sadrzaj/skolstvo-u-medijima/kako-je-mala-estonija-postala-jedna-od-najboljih-zemalja/>

2. Finska

2.1. Struktura i karakteristike formalnog temeljnog obrazovanja

Prema Zakonu o općem obrazovanju iz 1998. godine:

„Odjeljak 1. (1) Ovaj Zakon odnosi se na opće obrazovanje i obvezno školovanje.

Odjeljak 2. (1) Svrha obrazovanja na koje se odnosi ovaj Zakon je podržati učenički razvoj u humanog i etički odgovornog člana društva te pružiti znanja i vještine potrebne za život. Nadalje, cilj predškolskog obrazovanja, kao dijela obrazovanja ranog djetinjstva, je poboljšati dječje kapacitete za učenje.

Odjeljak 9. (1) Opseg trajanja općeg obrazovanja bit će devet godina. „¹⁸

Zadnjih godina su skoro pa svi šestogodišnjaci u zemlji pohađali jednu godinu predškolskog obrazovanja, a 2015. godine ono je postalo obavezni dio obrazovanja kao i devetogodišnje opće obrazovanje. Predškolsko obrazovanje obično se organizira u vrtićima, a njegovi su glavni ciljevi priprema djece za školski život u smislu njegovanja suradničkih i društvenih vještina (Pollari, Salo & Koski, 2018, 2).

Iako je obvezno obrazovanje predviđeno kao devetogodišnje ono može uključivati još jednu dodatnu godinu (10. razred) ukoliko učenik nije uspio u predviđenih devet godina ispuniti predviđene ciljeve za ovu razinu obrazovanja, te ako zbog bolesti ili težih poteškoća nije mogao pohađati nastavu. Od ukupno devet godina obveznog školovanja u prvih šest godina školovanja predaje razredni učitelj sve predmete osim tjelesnog, glazbenog i likovnog, dok od 7. do 9. razreda svaki predmet podučava predmetni učitelj (Matijević, 2006, 469).

Nastava se odvija od sredine kolovoza do sredine lipnja, a sadržava 190 nastavnih dana. Nastavni sat traje 45 minuta, pa je učenicima osiguran odmor od 10 ili 15 minuta između svakog sata. Sat ne mora nužno trajati 45 minuta, on može trajati kraće i duže, zavisno o autonomiji škole. Najveći broj nastavnih sati u obveznoj školi, oko 33%, otpada na nastavu materinskog i stranog jezika. Uz finski i švedski jezik se uči isto kao materinski jezik, zavisi kako roditelji s djecom odluče koji će biti prvi jezik, a nakon trećeg, odnosno četvrtog razreda, dobivaju se još dva strana jezika. Prirodne znanosti zauzimaju oko 15% nastavnih sati, matematika 19%, a zanimljivo je da na domaćinstvo s ekonomijom odlazi 12% sati koji služe kao svojevrsna priprema za strukovne srednje škole (Matijević, 2006, 472-473).

¹⁸ Basic Education Act (1998. godina), Preuzeto 28. 8. 2021.
<https://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/1998/en19980628.pdf>

Tablica 1. *Nastavni plan za fínsku obveznu školu* (Matijević, 2006, 472)

PREDMETI	RAZREDI						
	1	2	3	4	5	6	7 – 9
Materinski jezik i književnost	7	7	5	5	5	5	8
Engleski	-	-	2	2	2	2	8
Novi strani jezik				2	2	2	6
Matematika	4	4	4	4	4	4	9
Priroda i ekologija	2	2	3	3	-	-	-
Biologija i zemljopis	-	-	-	-	2	2	7
Fizika i kemija	-	-	-	-	1	1	6
Vjerski odgoj ili Etika	1	1	1	2	2(1)	-	3
Povijest	-	-	-	-	1(2)	-	6
Glazbeni odgoj	1	1	2	2	2	2	1
Likovni odgoj	2	2	3	3	2	2	2
Ručni rad	2	2	2	2	2	2	3
Tjelesni odgoj	2	2	3	2	3	3	6
Domaćinstvo s ekonomijom							3
Profesionalna orijentacija							2
Izborni predmeti							20
Ukupno (minimum):	21	21	25	25	26	26	30

Iako fínski učenici započinju svoje osnovnoškolsko obrazovanje nešto kasnije nego djeca u ostatku Europe i provode manji broj sati za školskim klupama, pokazalo se da u pravilu ostvaraju bolje rezultate nego učenici iz drugih zemalja u pisanju PISA ispita. Zadnjih dvadeset godina fínski učenici su u samom vrhu u svim kategorijama ispitivanja. Posebno priznanje fínskom obrazovanju je i podatak PISA istraživanja iz 2012. godine u kojem se pokazalo da uz visoki postignuti rezultat učenika, postoji jako mala razlika između muških i ženskih učenika, te da socioekonomski status utječe minimalno na razlike u postignućima učenika (Rawkins, 2020, 21).

Temeljno obrazovanje u Finskoj ima svoj Nacionalni okvirni kurikulum kojeg prate sve škole u zemlji. On dozvoljava slobodu školama i učiteljima, no ipak osigurava da sva djeca imaju jednako temeljno obrazovanje i jednake prilike po njegovom završetku. Neovisno o etničkom podrijetlu učenika, socijalnom statusu ili mjestu stanovanja jednake su obrazovne prilike jedno od temeljnih načela u finskom obveznom obrazovanju. To je uvelike osigurano činjenicom da je obrazovanje u Finskoj besplatno za sve učenike. Osnovne škole u Finskoj ne djeluju po principu selekcije, već se učenici raspoređuju u školu koja je najbliža njihovom mjestu stanovanja. Učenik i njegovi roditelji imaju pravo odabrati drugu školu, ali uz određena ograničenja (Pollari, Salo & Koski, 2018).

Učenici s posebnim potrebama imaju pravo na pomoć i asistenta odmah pri uočavanju potrebe za njihovom pomoći. Finska se posebno hvali svojim nastojanjima u inkluziji, gdje se učenici s posebnim potrebama u nastavi pokušavaju integrirati u redovitim razredima ukoliko je to god moguće. Osobe uključene u obrazovanje djece su usmjerene na ranu dijagnozu i intervenciju djece s posebnim potrebama s uvjerenjem da je na taj način moguće povećati njihovu uspješnost u redovitom obrazovanju. Prepoznavanje poteškoće nije prepušteno samo razrednom učitelju, već se u školi sastaje posebna grupa stručnih osoba, od psihologa, socijalnog radnika, ravnatelja, učitelja pa sve do školske medicinske sestre, koji pokušavaju zajednički naći oblik potpore koji bi bio najprimjereniji za pojedine učenike s poteškoćama. Posebno je bitan dijalog s obitelji, jer ako učenik treba profesionalnu pomoć koja nadilazi mogućnosti same škole, tada škola surađuje s obitelji u pronalaženju odgovarajuće pomoći (OECD, 2014).

2.2. Uloga i status učitelja

Shvaćanje obrazovanja kao jednog od temeljnih stupova društva i napredak zemlje u zadnjih nekoliko desetljeća rezultiralo je veoma visokim statusom učitelja u finskom društvu. Gotovo pa da je nemoguće razdvojiti uspješnost finskog obrazovanja od pozitivne društvene percepcije učitelja. Biti učitelj u Finskoj znači baviti se cijenjenom profesijom i uživati poštovanje roditelja i šire zajednice. To poštovanje učitelji zavrijeđuju profesionalnošću i dokazivanjem svojih kompetentnosti. Konkurencija kod upisu na sveučilišta je velika, a proći selekciju i obučavati se za učitelja u Finskoj podrazumijeva osiguravanje određenog statusa u društvu (Auguste, Kihn & Miller, 2010). U 2010. godini na samo 660 mjesta u 8 sveučilišta koji podučavaju buduće učitelje osnovnih škola stiglo je čak 6 600 prijava. Kandidati nakon

prijave prolaze oblik prijamnog ispita, simulaciju obrazovne situacije u razredu te važan razgovor s komisijom u kojem se utvrđuju je li učiteljsko zanimanje najbolji odabir za njih. Pri prijavi se ne gleda rezultat na državnoj maturi, nego je samo bitno da je državna matura položena (OECD, 2011, 125).

Promicanje učiteljske profesije kao plemenitog i u društvu cijenjenog zanimanja je od velike važnosti jer se na taj način privlači one najbolje, mlade nadarene osobe u nastavničko zvanje, koji onda opet u budućnosti nakon što prime kvalitetno pedagoško obrazovanje osiguravaju da se visoka razina sustava održi i tako u krug (Ninčević i Bošković, 2018, 291).

Učitelji imaju visoku razinu autonomije i to je jedan od načina iskazivanja povjerenja njihovoj stručnosti. Autonomija ovisi i o školi u kojoj učitelj radi, no učitelji uglavnom sami biraju koje će udžbenike koristiti, kao i materijale te imaju slobodu u kreiranju nastavog sata. Kada su u pitanju stručna usavršavanja situacija može uvelike varirati, što opet zavisi o školi i mjestu u kojem učitelj radi. Lokalne vlasti pod čijom se nadležnošću škole uglavnom nalaze dužne su osigurati učiteljima barem tri dana stručnog usavršavanja godišnje, iako mnoge osiguravaju mnogo više (OECD, 2011, 126).

Premda u prosjeku provode manje vremena u školi nego učitelji drugih država OECD-a, finski učitelji ipak imaju oko 13% veća primanja od prosjeka OECD-a. Prosječna plaća nastavnika u bruto iznosu je oko 3200 eura, no ona isto tako varira ovisno o mnogim čimbenicima. Premda većina tvrdi da je zadovoljna sa svojim poslom, oni koji rade u vrtićima i primarnoj razini obrazovanja tvrde da njihova primanja ipak nisu dovoljno visoka (Damjanović, 2010, 219).

2.3. Evaluacija

Evaluacija zauzima bitno mjesto u nacionalnom kurikulumu. Nacionalno vijeće za obrazovanje određuje osnovna načela evaluacije u obrazovanju i smatra da je potrebno evaluirati sve aktivnosti škole i učenika, a škole nerijetko izrađuju i vlastitu samoevaluaciju. Proces evaluacije može biti usmjeren na cjeloukupan rad škole ili pak na pojedine dijelove kurikuluma, poput pojedinih predmeta ili projekata. Uz lokalnu školsku upravu u procesu evaluacije sudjeluju roditelji, učenici, učitelji, ali i ostali članovi lokalne zajednice. (Matijević, 2006, 747).

Finska je specifična i po nepostojanju vanjske inspekcije koja je prije postojala, no rad inspektora je više bio usmjeren na kontroliranje škola, nego na pružanju podrške, tako da je

inspekcija ukinuta 1990. godine. Sada je dužnost evaluacije škole prebačena na lokalnu samoupravu. Država inzistira na provedbi evaluacije koju mora osmisлити lokalna vlast. Svaka škola je dužna barem jednom u tri godine provesti program evaluacije i dostaviti izvješće općini s ciljem dobivanja jasne slike o radu škole. Postoje i nadzornici škola čiji je posao osigurati da rezultati odgovaraju realnom stanju stvari. Ukoliko se pokaže da neka škola ima nepovoljne rezultate tada se započinje s razgovorima, oblicima podrške poput seminara i obuke, te se istražuje gdje je točno nastao problem. Važno je spomenuti da u Finskoj ne postoji rangiranje škola jer bi to dovelo do nemogućnosti pružanja svima jednako kvalitetnoga obrazovanja, već se pri uočavanju problema u nekoj školi pokušava otkloniti taj problem (Damjanović, 2010, 222).

Evaluacija učenika ima za cilj stvoriti pozitivnu sliku o sebi i poticati ih na samostalnost u planiranju i donošenju odluka. Na ocjenjivanje se pak gleda kao na instrument poticanja učenikova razvoja u skladu s načelima iz nacionalog kurikulumu, a ocjene služe kao povratna informacija o napredovanju i o svim ostalim rezultatima učenja kod učenika. Bitan naglasak se stavlja na cjeloukupan proces, a ne samo na rezultate učenja. Učenika treba voditi i osposobljavati za provedbu vlastite samoevaluacije. Kod evaluacije učenika uzimaju se u obzir njihove osobne mogućnosti, no ipak se učenike potiče da se do određene mjere uspoređuju s drugim učenicima s opravdanjem o potrebi stjecanja svijesti o vlastitim sposobnostima i pripremi za realan svijet u kojem je gotovo sve podložno uspoređivanju i vrednovanju. Ocjene mogu biti opisne i brojčane, no zaključno ocjenjivanje mora biti usporedivo na nacionalnoj razini i ravnopravno prema svim učenicima. Opisno ocjenjivanje se uglavnom primjenjuje u nižim razredima dok u višim učenicima dobivaju i brojčane ocjene. (Matijević, 2006, 474-476).

Na kraju srednjoškolskog obrazovanja učenici polažu državnu maturu. Pristupiti državnoj maturi imaju pravo svi učenici koji su uspješno završili program više opće srednje škole. Učenici koji su završili srednju školu strukovnog smjera nisu dužni polagati državnu maturu, već brane svoj završni rad nakon kojeg dobivaju svjedodžbu (Ninčević i Bošković, 2018).

2.4. Financijski aspekt obrazovanja

Finska se po financijskim izdvajanjima ne ističe od ostalih razvijenih zemalja. Finska izdvaja oko 5,5% BDP-a, što je u skladu s prosjekom OECD-a. Plaće učitelja nisu male, ali nisu ni znatno veće nego u drugim zemljama s kojima se uspoređuje. Finska ekonomska učinkovitost u obrazovanju ogleda se u pametnom trošenju i usmjeravanju sredstava. Škole imaju minimalne administrativne troškove, a nepostojanje posebnih školskih okruga ili posebnih obrazovnih institucija za posredništvo između lokalnih vlasti i ministarstva uvelike smanjuje troškove. Umjesto na administrativne troškove, većina sredstva se usmjeruje direktno u škole i učionice (OECD, 2011, 130).

Rashodi po učeniku u Finskoj su više usmjereni na osnovnu školu, za razliku od većine ostalih država članica OECD-a, gdje je fokus na srednjoj školi i visokom obrazovanju. Tako su rashodi po učeniku za osnovnu i nižu srednju školu u 2016. godini bili veći od prosjeka OECD-a, ali manji za visoke srednje škole. Što se tiče visokog školstva i tu su izdaci po studentu veći od prosjeka, ali se zadnjih godina ipak bilježi pad. Za financiranje osnovnih i srednjih škola zadužene su lokalne vlasti koje uživaju visok stupanj autonomije, ali dodijeljena sredstva moraju pokrivati resurse za učenje, zdravstvene usluge i jedan obrok dnevno po učeniku. Računica za dodjelu sredstava se bazira na broju stanovnika u dobi između 6-17 godina na nekom području, iako se u obzir uzimaju i neki drugi faktori (Rawkins, 2020, 21)

3. Kina

3.1. Struktura i karakteristike formalnog temeljnog obrazovanja

Prema Zakonu o obrazovanju Članak 18. Narodne Republike Kine iz 1995. godine: „Država će usvojiti devetogodišnji sustav obveznog obrazovanja. Narodna vlast na različitim razinama donijet će sve mjere kako bi se djeci i maloljetnicima školske dobi omogućilo školovanje. Roditelji i skrbnici maloljetnika školske dobi i relevantne društvene organizacije ili pojedinci dužni su osigurati da djeca i maloljetnici školske dobi završe obvezno obrazovanje propisane dužine“¹⁹

Predškolsko obrazovanje u Kini je uglavnom namjenjeno za djecu u dobi od 3 do 5 godina. Premda broj djece koja pohađaju vrtić kontinuirano raste, jednogodišnji program predškolskog obrazovanja u Kini nije obavezan. Već pri upisu u vrtić dijete i roditelji se susreću sa selekcijom u odgojno-obrazovnim strukturama koja će ih pratiti vjerojatno do završetka djetetova školovanja. Vrtići se rangiraju prema kvaliteti, a za one najbolje roditelji će izdvojiti i do 20% svojih prihoda. U zadnjih desetak godina je primjetan veliki rast privatnih vrtića, ali i broj djece koja pohađaju vrtić u ruralnim dijelovima zemlje (Marković, 2018, 35-36).

Opće obvezno obrazovanje u Kini se sastoji od šest godina osnovne škole i tri godine niže srednje škole. Zavisno o području i školi postoje dva modela devetogodišnjeg obrazovanja, u nekim krajevima osnovne škole traju pet godina, a niža srednja škola četiri. Do 1990. godine za upis u srednje škole su odlučivali rezultati na prijemnim ispitima, nakon čega je, zbog stavljanja naglaska na važnost niže srednje škole kao dijela općeg obveznog obrazovanja te odmicanja od prevelike orijentiranosti na ispite u obrazovanju, donesena odluka da se pri tome odlučuje na temelju mjesta stanovanja. U nekim većim gradovima poput Pekinga postoje devetogodišnje škole koje objedinjuju osnovnu i nižu srednju školu (Pan, 2016, 10).

Školska godina započinje početkom rujna i ima 38-39 radnih tjedana podijeljenih na dva semestra. Nastava u kineskim školama traje tijekom cijelog dana, s jutarnjim i popodnevnim rasporedom, od 8-12 sati prijepodne te opet od 14-17 sati poslije podne. Učenici su naviknuti na gotovo neprestano učenje gdje nema praznog hoda. Kada nisu u školi rješavaju nagomilanu domaću zadaću. Primjerice, učenici u Šangaju u prosjeku provodu 14

¹⁹ Education Law of the People's Republic of China China, izglasan 18.03.1995., Preuzeto 25. 8. 2021. <http://www.china.org.cn/english/education/184669.htm>

sati tjedno rješavajući domaću zadaću, dok je za isto u zemljama OECD-a prosjek 4 sata tjedno (Matijević i Rajić, 2015, 644).

Kurikulum primarnog obrazovanja utvrđen od strane države je obvezan za sve škole, no ipak pokrajine razvijaju lokalne kurikulume koji imaju svrhu dati naglasak na djelatnosti bitnoj za određeni kraj i tako razvijati lokalnu ekonomiju. U osnovnim školama učenici imaju devet nastavnih predmeta: ideologiju i moralno obrazovanje, kineski jezik, matematiku, društvo, prirodu, tjelesni odgoj, glazbenu kulturu, likovnu kulturu i praktičan rad. Društvo i praktičan rad učenici dobivaju tek u trećem razredu, a u nižoj srednjoj školi broj predmeta se povećava na trinaest. Kurikulum iz 2001. godine naglašava i odgojnu ulogu škole u važnosti učenikova usvajanja vrijednosti i stavova poput odgovornosti, poštivanja drugih i stvaranja nacionalnog identiteta (Marković, 2018, 36-41).

Tablica 2. *Raspored tjednih sati u osnovnom obrazovanju u Kini* (Marković, 2018, 41)

Predmeti	I	II	III	IV	V
Ideologija i moralno obrazovanje	1	1	1	1	1
Kineski jezik	11	11	9	9	9
Matematika	5	6	6	6	6
Društvo	–	–	2	2	2
Priroda	1	1	2	2	2
Tjelesni odgoj	2	2	3	3	3
Glazbena kultura	3	3	2	2	2
Likovna kultura	2	2	2	2	2
Praktičan rad	–	–	1	1	1
Ukupan broj sati	25	26	28	28	28
Kolektivne aktivnosti	1	1	1	1	1
Aktivnosti (vježbe, tehnologija, kulturne akt.)	3	3	3	3	3
Uređenje kurikuluma	2	2	2	2	2
Jutarnja i popodnevna okupljanja	Svaki dan, deset minuta dnevno	Svaki dan, deset minuta dnevno	Svaki dan, deset minuta dnevno	Svaki dan, deset minuta dnevno	Svaki dan, deset minuta dnevno
Ukupan broj sati tjedno	31	32	34	34	34

3.2. Uloga i status učitelja

Zbog tradicije, karakteristika političkog ustroja i kineskog kolektivnog mentaliteta, kineski učitelji uživaju veliko poštovanje u društvu i kotiraju visoko na društvenoj ljestvici. Prema dokumentu „Global teacher status index“ (2018, 28) gledajući percipirani status učitelja u pojedinim zemljama, kineski učitelji su među najcjenjenijim u cijelome svijetu. Kineski građani učiteljsku profesiju statusno uspoređuju s doktorskom, dok se u većini drugih zemalja uspoređuje uglavnom sa statusom socijalnih radnika i knjižničara. Ipak, rezultati prikazuju kako postoji razlika u statusu, ovisno o razini na kojoj učitelji predaju. Tako je posao učitelja u osnovnoj školi rangiran negdje blizu sedmog mjesta poželjnih zanimanja, dok su poslovi učitelja u srednjim školama i poslovi ravnatelja rangirani blizu devetog mjesta²⁰. Treba ipak reći kako je ovo trend u gotovo svim zemljama. O statusu učitelja pokazuje i činjenica da preko 50% roditelja u Kini pokazuje pozitivan stav prema poticanju djece da postanu učitelji.

Kao najveći obrazovni sustav na svijetu u pogledu brojki, Kina zapošljava preko 15 milijuna učitelja, od toga njih 5,6 milijuna u osnovnim školama i 3,5 milijuna u nižim srednjim školama. Po odredbama koje je donijela kineska vlada u posljednjih nekoliko godina vezanih za stručno usavršavanje učitelja vidljivo je da su upravo stručna usavršavanja određena kao visoki prioriteti u obrazovanju. Tako primjerice, svaki učitelj u državnoj osnovnoj i nižoj srednjoj školi mora proći minimalno 360 sati stručnog usavršavanja u 5 godina (Pan, 2016,17-19).

Iako je predviđena tjedna satnica za učitelje 40 sati, preko 70 % učitelja osnovnih i nižih srednjih škola zapravo odradi i više od toga. U razredu učitelj ponekad zna imati i do 40 učenika. Plaće učitelja zadnjih 20 godina su redovito rasle, no gotovi svi učitelji se i dalje izjašnjavaju kako smatraju da nisu dovoljno plaćeni s obzirom na svoj trud i obrazovanje (Guo-Brennan, 2012, 95).

²⁰ U navedenom istraživanju statusi pojedinih zanimanja su prikazani na ljestvici od 1 do 14, s tim da broj 1 predstavlja zanimanje s najmanjim statusom među odabranim, a broj 14 zanimanje s najvećim društvenim statusom.

3.3. Evaluacija

Novi kurikulum iz 2001. godine donio je i određene promjene u pogledu evaluacije. Htjelo se odmaknuti od čisto sumativnog vrednovanja prema više formativnom pristupu koji će promovirati sveobuhvatni razvoj učenika, ali i učitelja. Evaluacijski sustav više ne bi trebao obuhvaćati samo učenika, već i učitelje, kao i same škole. Do tada je vrednovanje bilo uglavnom usmjereno samo na rezultat učenika, a problem je predstavljalo i nepostojanje razrađenih evaluacija za nastavnikove sposobnosti i nivo obučenosti u praksi.

Posljednih godina kineske vlasti su znatno povećale rad inspekcijskih institucija koje ispituju kvalitetu rada škole. Od 2013. godine barem jedan inspektor mora biti dodjeljen svakoj osnovnoj i nižoj srednjoj školi u Kini, a do 2015. godine 99% njih su bile obuhvaćene sustavnom inspekcijom. Regulative o obrazovnim inspekcijama sastavljaju provincijske vlasti, a ne središnja državna vlast, što ipak govori o nastojanju za decentralizacijom obrazovnog sustava. Inspektorova zadaća nije samo da analizira rad škola, već i da surađuje s njima, ukazuje na nepravilnosti te zajedno sa školom radi na rješavanju problema (Pan, 2016).

Kinesko obrazovanje, posebno kod mlađih uzrasta, bazira se na marljivom radu i disciplini. Jedan od fenomena kineskog obrazovanja koji ga možda i najbolje sažima i opisuje je prijemni ispit za visoke škole, tzv. *gaokao*²¹. On predstavlja događaj koji će odrediti sudbinu milijuna mladih Kineza. Stoga ni ne čudi da mu se pridaje ogromna pažnja u Kini. Na tri dana, koliko traje ispit, staju radovi i promet u blizini škola, u državi vlada gotovo pa vanredno stanje, a učenici znaju završiti nerijetko i na infuziji (Marković, 2018, 46). *Gaokao* nedvojbeno utječe na sve razine obrazovanja, pa tako i vrtiće i osnovnu školu. Sve se podređuje postizanju što boljih rezultata na ispitima, a na temelju tih rezultata učenici biraju gdje žele sjediti i s kime (Matijević i Rajić, 2015, 644). Iako su kineski učenici pri zadnjim PISA istrživanjima bili pri samome vrhu, kvaliteta kineskog obrazovnog sustava u cjelini se ne smije mjeriti samo ovim rezultatima. Kineske vlasti prikazuju rezultete samo iz pojedinih pokrajina, dakako onih najrazvijenih, a činjenica je da kineski obrazovni sustav temeljito priprema učenike za ovaj tip testiranja.

Težnja zemlje da bude predvodnica u području umjetne inteligencije vidljiva je i u obrazovanju. Kina je uvela pilot projekt u pojedine škole u kojem se pomoću umjetne inteligencije pokušava pratiti mentalne aktivnosti učenika. Pametne trake koje učenici nose na glavi mjere moždanu aktivnost učenika na nastavi. Podaci o svakom učeniku se šalju

²¹ *Gaokao* je prijemni ispit za visoke škole u Kini koji se primjenjuje od 1977. godine i provodi se na nacionalnoj razini

automatski na glavno računalo učiteljima i roditeljima. Kina je na ovaj projekt uložila mnogo novaca te spojila važne IT kompanije s obrazovnim institucijama, što govori da ubrzo ova ideja ne bi trebala ostati samo na statusu pilot projekta.²²

Uz sav uspjeh koji je uspjela napraviti na obrazovnom planu i iz PISA i drugih istraživanja moguće je naslutiti da su oni već pretekli europske zemlje poput Finske. Ali, Kina još uvijek ima prostora za napredovanje na mnogim područjima u odgoju i obrazovanju, čega je i sama svjesna.

3.4. Financijski aspekt obrazovanja

Impresivne stope rasta koje su Kinu izdigle iz statusa siromašne i nerazvijene države ogledaju se i na području obrazovanja. Kina je zadnjih godina uložila velika sredstva na obrazovanje i povisila udio proračuna koji država izdvaja na njega, ali još uvijek nije dostigla razinu nekih razvijenih zapadnih država. Još 2006. godine postotak BPD-a koji je država izdvajala za obrazovanje bio je ispod 3%, ali je od tada rastao sve do 2012. godine pa danas iznosi oko 4%. Iako su vladina proračunska sredstva glavni izvor financiranja školstva, s 80,54% iz 2014. godine, država pokušava prikupiti sredstva i drugim načinima, pristojbama, donacijama, prikupljanjem novca od kompanija i slično.

Kina nastoji smanjiti nejednakosti u obrazovanju, što joj je jedna od glavnih zadaća. Ona ima intenciju podići razinu obrazovanja u ruralnim krajevima i kod siromašnijeg sloja društva. Upravo za te potrebe su usmjerena znatna sredstva u zadnje vrijeme. Zakon iz 2005. godine donio je novu strukturu financiranja obveznog obrazovanja u ruralnim područjima. Nakon što je izdvojila 30 milijardi juana²³ u razdoblju između 2011.-2013. godine, država je najavila dodatnih 50 milijardi juana tijekom pet godina za poboljšanje nastavnih uvjeta i infrastrukture u nerazvijenim školama. Osim novčanih sredstava, velika važnost se stavlja na savjetovanje kod finacijskog menadžmenta u seoskim osnovnim i srednjim školama kako bi se osiguralo da korištenje sredstava bude učinkovito (Pan, 2016, 14-16).

²² The Wall Street Journal-China's Efforts to Lead the Way in AI Start in Its Classrooms, 2019. Preuzeto 28. 8. 2021. <https://www.wsj.com/articles/chinas-efforts-to-lead-the-way-in-ai-start-in-its-classrooms-11571958181>

²³ 1 yuan= 0.15 američkih dolara ili 0.98 hrvatskih kuna

4. Južna Koreja

4.1. Struktura i karakteristike formalnog temeljnog obrazovanja

Okvirni zakon o obrazovanju iz 1997. godine u Južnoj Koreji navodi da:

„Članak 8. (Obvezno obrazovanje) (1) Obvezno obrazovanje će sačinjavati osnovno obrazovanje u trajanju od 6 godina i (niže) srednjoškolsko obrazovanje u trajanju od 3 godine. (2) Svaki građanin ima pravo na obvezno obrazovanje iz stavka (1).

Članak 9. (Školsko obrazovanje) (3) Školsko obrazovanje bit će osigurano s naglaskom na cjelokupni razvoj osobe, uključujući razvoj kreativnosti i njegovanja ljudske prirode kod učenika.“²⁴

Predškolskom obrazovanju, koje prethodi formalnom u Južnoj Koreji, se sve više pridaje na važnosti. Premda još uvijek opće obvezno obrazovanje počinje od šeste godine, zadnjih godina prisutan je kontinuirani rast broja djeca koja pohađaju neki oblik predškolskog obrazovanja. U Koreji 95% djece između 3-5 godina pohađa vrtić ili neki drugi oblik predškolske ustanove (OECD Korea, 2019).

Učenici u osnovne škole kreću s navršениh 6 godina, ali je od nedavno dopušteno da djeca u dobi od 5 godina također mogu pohađati osnovnu školu ukoliko zadovoljavaju sve potrebne kriterije i pod uvjetom da škola ima dovoljno kapaciteta. Osnovne škole su obvezne i besplatne te pružaju opća osnovna znanja nužna za život. Korejci se smatraju među najobrazovanijim narodom na svijetu, stopa upisa u osnovne škole iznosi 99,9%, a većina nastavlja školovanje u srednjoj školi i kasnije na fakultetu. Nastavna godina je podijeljena u dva polugodišta između ožujka i veljače te obično traje 34 tjedna, s ljetnim i zimskim praznicima. Nastavni sat traje 40 ili 45 minuta, zavisno o razini obrazovanja. U prva dva razreda osnovne škole učenici uz korejski jezik, matematiku i etiku imaju specifične predmete poput: „mudro življenje“, „ugodno življenje“ i „mi smo prvi razred“ koji se sluša samo u prvom razredu tijekom prvog mjeseca škole²⁵.

²⁴ Framework Act On Education (1997. godina), u kasnijim godinama je nekoliko puta nadograđivan, Preuzeto 28. 8. 2021. <https://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/ELECTRONIC/103005/124788/F-1993514801/KOR103005%20Eng.pdf>

²⁵ Ministry of Education of Republic of Korea, pristupljeno 17.8. 2021. <http://english.moe.go.kr/sub/info.do?m=020102&s=english>

Tablica 3. *Raspored sati u osnovnim i nižim srednjim školama u Južnoj Koreji*
(Ministry of Education of Republic of Korea)

Predmet	Osnovna škola (razredi)						Niža srednja škola			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Korejski jezik	Korejski jezik (210)	Korejski jezik (238)	238	204	204	204	170	136	136	
Etika			34	34	34	34	68	68	34	
Društvene znanosti	Matematika (120)	Matematika (136)	102	102	102	102	102	102	136	
Matematika	Etika (60)	Etika (68)	136	136	136	136	136	136	102	
Znanost			102	102	102	102	102	136	136	
Praktičan rad	Mudro življenje (90)	Mudro življenje (102)	-				Tehničko obrazovanje/ Obiteljska ekonomija			
			68				68			
Tjelesni odgoj	Ugodno življenje (180)	Ugodno življenje (204)	102	102	102	102	102	102	68	
Glazbeni			68	68	68	68	68	34	34	
Umjetnost	Mi smo prvi razred (80)		68	68	68	68	34	34	68	
Strani jezik (engleski)			34	34	68	68	102	102	136	
Individualne aktivnosti	60	68	68	68	68	68	136	136	136	
Posebne aktivnosti	30	34	34	68	68	68	68	68	68	
Ukupan godišnji broj sati	830	850	986	986	1088	1088	1156	1156	1156	

Korejski učenici su na PISA istraživanjima konstantno u samom vrhu, a prvi su i po broju sati koje provedu u učenju. Učenici nerijetko uče i do 13 sati dnevno, u školama ostaju sve do večernjih sati nakon čega slijede dodatne privatne lekcije ili samostalno učenje. Školske praznike će malo koji učenik doživjeti kao odmor od učenja jer se uglavnom i tijekom njih odlazi u škole ili privatne firme koje se bave instrukcijama. Takve firme koje pružaju privatne instrukcije predstavljaju posao u kojem se godišnje okreću milijuni dolara. Vlasti su znale slati inspektore na teren kako bi učenike koji ostaju prekasno učiti u knjižnicama slali kućama. U Južnoj Koreji nije bitan talent koliko naporan rad i trud (Macanović, 2017). Ovakav sustav ima dvojake rezultate. S jedne strane učenici postižu

odlične rezultate na ispitima vanjske evaluacije, posebno u području matematike, dok s druge strane količina učenja i zahtjeva od strane obitelji i okoline, pa i njih samih izaziva ogroman stres. Učenici u Južnoj Koreji se smatraju među najnesretnijima, a kao najčešći razlog smrti među mladima navodi se samoubojstvo. U 2016. godini stopa samoubojstva na 100 000 osoba u dobi 9-24 godine iznosila je 7,8 i ona ima trend rasta. Mlade osobe često osjećaju da ne mogu ispuniti norme koje se od njih traže, ili u stalnom uspoređivanju s drugima vide da ne mogu pratiti tempo pa se jednostavno slome pod pritiskom. Vlasti su pokušavale riješiti ovaj problem uvođenjem skraćene satnice, zabranom privatnih poduka nakon određenog doba dana i slično, ali kolektivni mentalitet nužnosti postizanja boljeg rezultata od ostalih tijekom školovanja teško je promijeniti.²⁶

4.2. Uloga i status učitelja

Učitelji su u Južnoj Koreji kao i u drugim razvijenim azijskim državama visoko poštovani. Njima se pridaju velike zasluge za uspjeh korejskog obrazovanja i uspjeh učenika na PISA istraživanjima. Učitelji uživaju poštovanje za svoju struku, ali ju i sami poštuju. Biti učitelj jedno je od poželjnijih zanimanja, no zbog velikog interesa samo rijetki dobiju priliku upisati se na obrazovna sveučilišta (Macanović, 2017, 56).

Klasifikacija i kvalifikacije učitelja definirane su Zakonom o osnovnom i srednjem obrazovanju. Većina učitelja osnovnih škola školuje se na jednom od 11 obrazovnih sveučilišta u zemlji, uključujući Odjel za osnovno obrazovanje u prestižnom Korejskom Nacionalnom Sveučilištu. Od 1984. godine svi učiteljski fakulteti su organizirani kao četverogodišnji studiji²⁷.

Južna Koreja ima veći udio učitelja mlađih od 40 godina u osnovnim i srednjim školama od većine država OECD-a što ukazuje da država brine o održivosti i ravnoteži u učiteljskom kadru. Ministarstvo obrazovanja je 2016. godine uvelo jednokratni dopust u trajanju do godine dana za učitelje koji rade više od deset godina u osnovnim i srednjim školama kako bi za to vrijeme radili na osobnom usavršavanju ili kako bi se stariji učitelji pripremili za mirovinu. Škole u Južnoj Koreji imaju veću autonomiju u pogledu razvoja kurikuluma i donošenju odredbi od drugih država članica OECD-a, ali manju u zapošljavanju i discipliniranju učitelja, kao i određivanju plaća. Učiteljske plaće su određene od strane

²⁶ The Korea Herald-Suicide No. 1 cause of death for S. Korean teens,2018, Pristupljeno: 17.8.2021.
<http://www.koreaherald.com/view.php?ud=20180426000581>

²⁷ Ministry of Education of Republic of Korea, Pristupljeno: 17.8. 2021.
<http://english.moe.go.kr/sub/info.do?m=020102&s=english>

središnje vlasti, uključujući i one i u privatnim školama s obzirom da središnje i lokalne vlasti sudjeluju u financiranju plaća njihovih učitelja. Iako smatraju svoju profesiju cijenjenom u društvu, tek 63,4 % učitelja se izjasnilo da bi se opet odlučilo za svoje zanimanje kada bi mogli opet birati, što je skoro 15% niže od prosjeka OECD-a (Golden, Toledo-Figueroa i Santiago, 2016, 10).

4.3. Evaluacija

Novi okvir južnokorejske evaluacije u obrazovanju, koja je prije bila usmjerena uglavnom na postignuća učenika, uključuje procjenu rada učitelja, obrazovnih programa i institucija te evaluaciju obrazovnog sustava kao cjeline. U ovoj novoj fazi razvoja evaluacije naglasak se stavlja na potrebu za provođenjem analize obrazovnog sustava iz makro perspektive.

Zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju navodi da će evaluaciju rada škola provoditi Ministarstvo obrazovanja, znanosti i tehnologije, no u praksi ju provode nadzornici na lokalnoj razini (Kim i sur., 2010). Revidiranjem Zakona o osnovnom i srednjoškolskom obrazovanju u sklopu mjera za decentralizaciju i liberalizaciju školstva, vlastima odgovornim za obrazovanje na lokalnoj razini je dopušteno da sami sastavljaju plan za vrednovanje rada škola. Rad škola se vrednuje svake tri godine od strane lokalnih vlasti. Vrednovanje učitelja u osnovnim i srednjim školama se odvija svake godine na školskoj razini od strane ravnatelja koji procjenjuje njihov učinak, ali i od strane učenika, roditelja i kolega koji procjenjuju njihovu profesionalnost. Za procjenu uspjeha učenika u osnovnim i srednjim školama zaduženo je Nacionalno vrednovanje obrazovnih postignuća koje je između ostalog zaduženo za identifikaciju učenika i škola sa slabijim rezultatima. Ključnom provjerom sposobnosti učenika se ipak smatraju prijamni ispiti za fakultete. Prijamni ispiti postaju trenutak kojem vodi sve dotadašnje školovanje i za kojeg većina građana Južne Koreje smatra da određuje budući život mlade osobe (Golden, Toledo-Figueroa i Santiago, 2016, 12).

4.4. Financijski aspekt obrazovanja

Južna Koreja je 50-ih godina prošloga stoljeća kao jedan od glavnih ciljeva postavila široku ekspanziju obrazovanja među stanovništvom, ali se pri tome vodila štedljivom politikom, pri čemu su velike troškove obrazovanja snosile obitelji. U 2013. godini Južna Koreja je izdvajala 6,7 % svog BDP-a na obrazovanje, pri čemu je zauzela visoko drugo mjesto među članicama OECD-a čiji je prosjek iznosio 5,3%. Južna Koreja zapravo izdvaja u prosjeku jednako kao i druge razvijene države na osnovno i srednjoškolsko obrazovanje, ali po izdacima za visoko školstvo, gdje je velika zastupljenost privatnih institucija, prednjači u odnosu na većinu ostalih zemalja (KOF, 2017, 23)

Postotak izdataka na osnovno i srednjoškolsko obrazovanje koji dolaze iz privatnog, kućanskog budžeta iznosi 14,1% svih izdataka na obrazovanje, što je čak gotovo dvostruko više od prosjeka OECD-a, čiji je prosjek 7,4%. Ovaj trend se zadnjih godina obrnuo, tako da se navedena brojka u Južnoj Koreji nalazi u kontinuiranom padu, dok u ostalim zemljama raste. Financijski pritisak na vlasti raste kako povećanje financiranja predškolskog obrazovanja i besplatnog obveznog osnovnog obrazovanja iziskuje sve veće izdatke. Ipak, južnokorejske vlasti su odlučne u svojoj namjeri da smanje financijski teret obrazovanja s leđa roditelja, velikim razlogom i zbog toga što su jednakost u svim razinama obrazovanja, pa tako i šanse za upise na fakultete, odredili kao jedan od primarnih obrazovnih ciljeva (Golden, Toledo-Figueroa i Santiago, 2016, 16).

5. Singapur

5.1. Struktura i karakteristike temeljnog obrazovanja

Prema Zakonu o obveznom obrazovanju iz 2000. godine slijedi:

„2. Dijete obvezne školske dobi je svako dijete starije od 6 godina, a koje još nije navršilo 15. godinu života i koje zadovoljava uvjete za stjecanje osnovnog obrazovanja.

Osnovno obrazovanje označava period obrazovanja u trajanju od 6. godina i obično počinje kada dijete navrší 6. godinu života.

3. (2) Ako dijete obvezne školske dobi ne pohađa redovito nacionalnu osnovnu školu kako se zahtijeva u stavku 1., svaki roditelj djeteta smatrat će se krivim za prekršaj“.²⁸

Roditelji u Singapuru mogu svoju djecu prije osnovne škole upisati u predškolske institucije koje uglavnom pohađaju djeca u dobi između 4 i 6 godina. Predškolska djeca općenito uče osnovne vještine pismenosti i računanja, a prisutna je i dvojezičnost, kao i kasnije u osnovnim školama. Engleski se uči kao prvi jezik, a drugi jezik se bira između kineskog, malajskog i tamilskog. Ministarstvo obrazovanja vidi u predškolskom obrazovanju iznimnu važnost u holističkom razvoju djece, kao i razvijanju njihovih socijalnih vještina. Ministarstvo obrazovanja je stoga početkom prošlog desetljeća najavilo velika povećanja u izdavanju za predškolsko obrazovanje (Tan, Koh & Choy, 2016).

Nakon predškolskog obrazovanja slijedi osnovno obrazovanje, koje je obvezno i besplatno. Obvezno obrazovanje u Singapuru određeno je za svu djecu stariju od 6, a mlađu od 15 godina. Za nepohađanje škole kazneno odgovaraju roditelji djeteta i to kaznom do 5000 dolara ili kaznom zatvora do 12 mjeseci. Osnovna škola traje 6 godina i podijeljena je u dvije faze. Prve četiri godine su temeljna faza, dok zadnje dvije predstavljaju orijentacijsku fazu. Glavni cilj koji se prožima osnovnoškolskim obrazovanjem je pružanje temelja za što bolje razumijevanje engleskog i materinskog jezika, te matematike, jer su upravo ti predmeti u fokusu tijekom temeljne faze osnovne škole. U dokumentu „Željeni ishodi obrazovanja“ iz 2009. godine navodi se kako bi učenici po završetku osnovne škole trebali: razlikovati dobro od lošeg, poznavati svoje jače strane i područja razvoja, biti u mogućnosti surađivati s drugima, kao i dijeliti i brinuti se za druge, imati životnu znatiželju za stvarima, biti u mogućnosti izraziti svoje mišljenje s pouzdanjem, biti ponosni na svoj rad, imati zdrave navike te znati i voliti Singapur (World Data on Education: Singapore, 2010/2011).

²⁸ Compulsory Education Act (usvojen od strane parlamenta 2000. godine, a u upotrebi od 2003. godine), Preuzeto 3. 9. 2021. <https://sso.agc.gov.sg/Act/CEA2000?fbclid=IwAR3DsTqRXkMy6-FbsxCpJwiiWfo3-1lthC0dQcuwKSIkZSXnGDciRV4bBb4>

Školska godina u Singapuru raspoređena je u polugodišta i započinje u siječnju. Prvo polugodište traje do svibnja, a drugo polugodište od srpnja do studenog, s ljetnim praznicima u trajanju od četiri tjedna i zimskim u trajanju od 6 tjedana. Treba ipak spomenuti da se navedeni školski kalendar odnosi na državne škole, dok privatne škole mogu imati školski kalendar sličan onome u zapadnim zemljama s dužim ljetnim praznicima. Škola obično započinje u 7:30 sati s podizanjem zastave, a završava u 13:30 sati. Ministarstvo obrazovanja razmatra pomicanje početka nastave za sat vremena, zbog navoda da većina učenika ne dobiva potrebnih osam sati sna (Hatch, 2014).

U osnovnim školama naglasak je prije svega na engleskom i materinskom jeziku te matematici. Ostali predmeti su: građansko i moralno obrazovanje, znanost, društvene znanosti, umjetnost i obrt, glazbeni, zdravstveno obrazovanje, tjelesno obrazovanje i školsko okupljanje, koje se odvija jednom tjedno. U prve četiri godine osnovne škole građansko i moralno obrazovanje je integrirano u predmet materinskog jezika, kao i zdravstveno obrazovanje u engleski jezik, a kasnije oni postaju zasebni predmeti. Svi učenici nemaju isti plan i program za engleski i materinski jezik. Postoje tri stupnja (EM1, EM2 i EM3), a učenike se svrstava u njih prema njihovim sposobnostima za svladavanjem gradiva. Iz jednog stupnja u drugi se može prebaciti tek krajem petog razreda. Na kraju šestog razreda svi učenici polažu završni osnovnoškolski izlazni ispit²⁹, svojevrsni ekvivalent našem obliku male mature (World Data on Education: Singapore, 2010/2011).

Tablica 4. *Raspored tjednih sati u prva četiri razred osnovne škole u Singapuru*
(izvor: World Data on Education: Singapore, 2010/2011).

Predmeti	1. razred	2. razred	3. razred	4. razred
Engleski jezik	17	17	15	13
Kineski/ Malajski/ Tamiški jezik	15	13	12	11
Matematika	7	9	11	11
Znanost	-	-	3	4
Društvene znanosti	1	-	-	2
Umjetnost i obrt	2	2	2	2
Glazbeni	2	2	2	2
Tjelesno obrazovanje	3	3	3	3
Školsko okupljanje	1	1	1	1
Ukupan broj sati	48	47	49	49

²⁹ PSLE- Primary School-leaving Examination

Napomena: Tablica 4. prikazuje podatke iz 2000. godine u kojoj je svaki sat trajao 30 minuta. Nastavni predmeti su isti i danas.

5.2. Uloga i status učitelja

Visoko kvalitetna radna snaga u Singapuru danas je rezultat namjernih političkih mjera, donesenih od 90-ih godina 20. st. pa do danas. Među njih se svakako ubrajaju i učitelji. Učitelji i voditelji škola predstavljaju temelje kvalitetnog obrazovnog sustava pa se smatraju jednim od glavnih čimbenika za njegovu uspješnost. Singapur je razvio doista sveobuhvatan sustav za odabir, obuku i usavršavanje učitelja i ravnatelja, čime su stvoreni veliki kapaciteti i širina pružanja obrazovanja. Budući potencijalni učitelji se biraju među trećinom najboljih studenata koji završavaju srednju školu od strane panela koji uključuje i trenutne ravnatelje. Bitne su snažne akademske sposobnosti, predanost profesiji i sposobnost prepoznavanja i njegovanja različitosti talenata kod učenika. Budući perspektivni učitelji dobivaju visoke mjesečne stipendije, koje odgovaraju početnim plaćama tek diplomiranih osoba iz nekih drugih profesija. U zamjenu, perspektivni učitelji koji se obučavaju za učitelja se obvezuju na najmanje tri godine učiteljskog rada. Glavna ustanova za obučavanje učitelja je Nacionalni institut obrazovanja pri Tehnološkom sveučilištu Nanyang. Programi za obrazovanje učitelja su mnogobrojni. a razlikuju se po trajanju obrazovanja koje je najčešće dvogodišnje ili četverogodišnje zavisno o stupnju obrazovanja pri ulasku u navedene programe. Velika se pozornost daje praksi u školama što se ostvaruje dobrom vezom između Nacionalnog instituta za obrazovanje i škola. Kada počinju raditi, učitelji imaju pravo na 100 sati stručnog usavršavanja godišnje, koje se može ostvarivati na nekoliko načina (OECD Singapore, 2011, 169).

Preko 70% učitelja u Singapuru je navelo da im je učiteljsko zanimanje bilo na prvom mjestu pri odabiru profesije, a čak 95% njih na pitanje zašto su odlučili biti učitelji je kao razlog navelo mogućnost da utječu na razvoj djece i tako doprinesu razvoju društva. Godine 2018. je 72% učitelja smatralo kako je njihova profesija cijenjena u društvu, što je daleko više nego prosjek država članica OECD-a. Ipak, singapurski učitelji imaju iskustvo velikog stresa na poslu od većine država OECD-a. U Singapuru se povratna informacija učiteljima uglavnom temelji na promatranju učiteljevog podučavanja na nastavi i na rezultatima učenika u vanjskim testovima (TALIS, 2018).

5.3. Evaluacija

Evaluacija u Singapuru ima karakteristiku drugih razvijenih zemalja Azije, poput Kine i Južne Koreje, a to je tradicionalna usmjerenost prema davanju na važnosti nacionalnim ispitima „visokih uloga“. Premda se obrazovne vlasti već dvadesetak godina pokušavaju odmaknuti od ovog fenomena, „kultura učenja za ispit“ je i dalje opstala kao dominirajući mentalitet singapurskog društva. Završni osnovnoškolski izlazni ispit na kraju šestog razreda osnovne škole predstavlja ogroman stres za učenike. Ovaj ispit se s razlogom naziva ispit visokih uloga, jer se na osnovu njega odlučuje kako će izgledati daljnje školovanje učenika. Djeci predstavlja veliki pritisak i činjenica da roditelji troše znatna sredstva na njihove dodatne poduke izvan školskog vremena pa se boje da će ih iznevjeriti ukoliko ne ostvare dobar rezultat na ispitu. Želeći učenike što bolje pripremiti na nacionalni ispit, škole i same primarno primjenjuju slične metode ispitivanja za vrednovanje učenika. Ministarstvo obrazovanja je u više navrata izdavalo savjete za višestrukim i alternativnim načinima vrednovanja, posebno u prvim razredima osnovne škole. Promjene pristupu vrednovanja uglavnom su rezultat mjenjajućih trendova vrednovanja obrazovanja u svijetu, gdje se sve više primjenjuje formativni pristup vrednovanja. U nekoliko navrata je bilo razmatrano da se ukine izlazni ispit na kraju šestog razreda, no zaključeno je kako on ipak predstavlja vrijedan instrument za procjenu rada škola i učitelja, kao i za napredovanje učenika. U zadnje vrijeme se počela inicirati primjena samovrednovanja i u osnovnim školama, dok je prije vladalo mišljenje kako djeca u ranoj dobi ipak nemaju mogućnosti za realnom samoprocjenom (Wong, 2017, 4-8).

5.4. Financijski aspekt obrazovanja

Premda je udio BDP-a koji Singapur izdvaja na obrazovanje opao tijekom godina i bio je manji od svjetskog prosjeka koji iznosi oko 4-5%, Singapur je uglavnom povećavao ukupne izdatke za obrazovanje u zadnjem desetljeću. Tako su ukupna izdvajanja države za obrazovanje 2019. godine iznosila 12.83 milijarde singapurskih dolara³⁰. Svaka država mora ulagati u obrazovanje ukoliko želi biti konkurentna na svjetskom tržištu i razvijati svoje društvo, no kako je Singapur mali otok bez velikih prirodnih resursa, ulaganje u obrazovanje je za njega imperativ (Hirschmann, 2020).

³⁰ 1 singapurski dolar= 0.74 američkih dolara

Kao i u Južnoj Koreji, veliki dio obiteljskog budžeta ulaže se u dodatne privatne poduke djece, kako bi ona dobila što bolju pripremu za nacionalne ispite koji ih čekaju. Kako se nacionalni ispit polaže već na kraju šestog razreda, roditelji od samog početka školovanja počinju svojoj djeci osiguravati dodatne poduke i razne izvanškolske tečajeve.

Iako je osnovno obrazovanje u Singapuru besplatno, sve obitelji učenika moraju plaćati male pristojbe koje propisuje Ministarstvo obrazovanja. Nezavisne škole, čak i ako ih dijelom financira država, mogu imati puno veće pristojbe. Singapur kao internacionalno mjesto, s puno stranaca koji dolaze radi poslovnih prilika s obiteljima, ima i mnogo privatnih internacionalnih škola. To su uglavnom prestižne škole, a školarina može biti između 15 000 do 30 000 USD godišnje, uz dodatne troškove (Wise, 2017).

Zaključak

Temeljno obrazovanje predstavlja ujedno i temelje društva. Formalno obrazovanje je od najranijih civilizacija pa do danas ogledalo društva i njegovih težnji za formiranjem svijeta sutrašnjice ili instrument za očuvanje postojećeg društvenog stanja. Naime, upravo gledajući kakav odgoj i obrazovanje kreiramo u ranoj dobi djece, možemo dobiti jasnu sliku kakvog budućeg čovjeka pojedino društvo želi stvoriti. Promatrane države u ovome su se radu našle zajedno u samom vrhu međunarodnih istraživanja znanja i vještina, no istraživanjem se ukazalo da do njega nisu došle nužno istim putem. Jednako kao što se razlikuje obrazovni pristup od države do države, tako je uz pojedine sličnosti, uočena i bitna razlika pri europskim i azijskim pristupima obrazovanju.

Povijesne, geografske, kulturalne i političke prilike utjecale su na drugačiji pristup obrazovanju između proučavanih europskih i azijskih zemalja. Europske zemlje, a posebno Finska, preferiraju pružanje slobode učiteljima i autonomiju školama, a karakteristika je i manjak ili totalno nepostojanje vanjske inspekcije. Prisutan je i formativan pristup vrednovanja koji se primjenjuje u praksi. Azijske zemlje, posebice Kina i Južna Koreja, također u svojim obrazovnim dokumentima i savjetima navode nužnost okretanja k formativnom pristupu vrednovanja, no zbog duboko ukorijenjenog oslanjanja na testove i rezultate na njima, to u praksi ipak teže postaje realnost. Kina, Južna Koreja i Singapur, premda u manjoj mjeri, kao i druge azijske zemlje, još uvijek preferiraju tradicionalni pristup podučavanju, gdje je središte fokusirano na disciplinu, marljivo učenje i prijenos znanja, a manje na kreativnost učenika.

Sličnosti kod svih pet promatranih zemalja su uočene u društvenom statusu učitelja. U svim navedenim zemljama učitelji uživaju veće poštovanje i viši društveni status nego što je to prosjek u drugim razvijenim zemljama. U ovom proučavanom elementu posebno se ističu azijske zemlje, gdje se na učitelje gleda s visokim poštivanjem i gdje je prepoznata njihova uloga u kreiranju budućega društva, a upravo se to navodi kao jedan od bitnijih razloga za uspješnost njihovih obrazovnih sustava. Na primjerima ovih zemalja uočeno je i da nisu nužno potrebni financijski izdaci za obrazovanje veći od prosjeka drugih razvijenih zemalja kako bi se osiguralo kvalitetno obrazovanje. Posebice primjer Estonije ukazuje da se uz prosječno novčano izdvajanje, ali uz pravilo raspoređivanje tih sredstava, isto mogu dostići visoki rezultati.

Zanimljiva je trenutna aktualnost u analiziranju obrazovnih sustava razvijenih država svijeta koja poprima gotovo paradoksalnu karakteristiku. Naime, zapadne zemlje potaknute azijskim gospodarskim uzletom i ostvarivanjem najboljih rezultata pri međunarodnim obrazovnim istraživanjima, sve više gledaju prema istoku proučavajući njihove obrazovne politike. Tako je primjerice bivši američki predsjednik Barack Obama za vrijeme svog posjeta Južnoj Koreji bio veoma zainteresiran za njihov obrazovni sustav pa je izjavio kako bi se američki učenici trebali ugledati na kolege iz Južne Koreje i njihov model učenja. S druge strane, proučavane azijske države, unatoč navedenim rezultatima u PISA istraživanju, iznose nezadovoljstvo svojim obrazovnim modelom, jer učenike ne potiče na kreativnost i inovativnost. Najbolji pokazatelj toga je što su u azijskim zemljama odlični učenici koji brzo prihvaćaju i rade svoje verzije novih proizvoda visoke tehnologije, često i usavršavajući ih, no i dalje ostaje činjenica da su ti proizvodi uglavnom osmišljeni na zapadu.

PISA i slična istraživanja daju vrijedne informacije o kvaliteti stjecanja nužnih životnih znanja i vještina u pojedinim zemljama, no ona svakako ne smiju postati jedino mjerilo za prosudbu kvalitete nacionalnih obrazovnih sustava, kao što je to nekada praksa. Brojevi i rang ljestvice često ne prikazuju zadovoljstvo učenika školom. Isto tako, nužno je shvatiti da jedan uspješni obrazovni model neće nužno odgovarati u drugoj sredini. Uspoređivanje obrazovnih sustava nam može ukazati na tuđe vrijedne ideje, iskustva i pouke, no njegovo cjelokupno kopiranje samo zato što je jedan model uspješan u nekoj drugoj državi ili sredini može dovesti do kontra učinka. Obrazovanje je složen proces na kojeg utječu mnoge varijable, neke od njih karakteristične su od države do države i od naroda do naroda. Upravo toga treba biti svjestan pri pokušajima reformiranja obrazovnih sustava, kako hrvatskoga, tako i drugih.

Literatura

- Antikainen, A. & Pitkänen, A. (2014). Educational Reform in Europe: History, Culture, and Ideology, chapter: Educational reforms in Finland. *Information Age Publishing*. 1-24.
- Auguste, B., Kihn, P. & Miller, M. (2010). *Closing the talent gap: Attracting and retaining toptthird graduates to careers in teaching*. McKinsey & Compan
- Basic Education Act. (1998). Ministry of Justice, Finland. Preuzeto 28. 8. 2021. <https://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/1998/en19980628.pdf>
- Compulsory Education Act. (2000). The Statutes of The Republic of Singapore. file:///C:/Users/Korisnik/Downloads/Compulsory%20Education%20Act.pdf
- Damjanović, R. (2010). Finski obrazovni sustav. *Metodički ogledi*. 17(2), 201–224.
- Dolton, P., Marcenaro, O., De Vries., R. & She, P.W. (2018). *A Global Teacher Status Indeks*. Varkey Foundation.
- Education Law of the People's Republic of China. (1995). National People's Congress of China. Preuzeto 25.8. 2021. <http://www.china.org.cn/english/education/184669.htm>
- Encyclopedia Britannica (2016). *Elementary education*. Britannica
- Europska komisija (2019). *Struktura europskih obrazovnih sustava 2019./2020.: Shematski dijagrami. Eurydice-činjenice i brojke*. Luxembourg-Ured za publikacije Eurospke unije.
- Fraccola, S., Field, S., Toledo Figueroa, D., Peterka, J., Janakova, B. & Golden, G. (2016). OECD Education Policy Outlook Estonia. <https://www.oecd.org/estonia/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Estonia.pdf>
- Framework Act On Education (1997). Ministry of Education (South Korea). Preuzeto 28. 8. 2021. <https://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/ELECTRONIC/103005/124788/F-1993514801/KOR103005%20Eng.pdf>
- Golden, G., Toledo-Figueroa, D. & Santiago, P. (2016). OECD Education Policy Outlook Korea. <https://www.oecd.org/education/Education-Policy-Outlook-Korea.pdf>
- Guo-Brennan, L. (2012). New Curriculum Reform in China and its Impact on Teachers. *Canadian and international education* 41(2), 87-105.
- Goldstick., W. (2012). China's Modern Educational System and its Disparities. Can we close this gap? *BA Chinese (Umass)- Certificate Asian Studies*. file:///C:/Users/Korisnik/Downloads/capstonefinaldraft.pdf

- Hatch, T. (2012). *The School Day: Singapore*. International Education News. <https://internationalednews.com/2014/09/17/the-school-day-singapore/>
- Hirschmann, R. (2020). *Government total expenditure on education in Singapore 2010-2019*. Statista. <https://www.statista.com/statistics/624666/government-expenditure-on-education-in-singapore/>
- Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021, <https://enciklopedija.hr/>
- ISCED (2011). *International Standard Classification of Education*. UNESCO Institute for Statistics.
- Kaplan, R., James, J., Toledo Figueroa, D., Rawkins, C. & Dumond, C. (2020). OECD Education Policy Outlook Estonia. <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Estonia-2020.pdf>
- Kim, K., Kim, G., Kim, S., Kim, J., Kim, J. & Park, J. (2010). *Country Background Report for Korea. OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes*. Korean Educational Development Institute. <https://www.oecd.org/education/school/49363138.pdf>
- KOF Swiss Economic Institute (2017). The KOF Education System Factbook: South Korea. https://ethz.ch/content/dam/ethz/special-interest/dual/kof-dam/documents/KOF_Factbook/FactbookSouthKorea.pdf
- Krull, E. & Trasberg, K. (2006). Changes in Estonian general education from the collapse of the Soviet Union to EU entry. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495353.pdf>
- Kupiainen, S., Hautamäki, J., & Karjalainen, T. (2009). *The Finnish Education System and PISA*. Ministry of Education.
- Lee, J.L., K, Y. & Byun, S.Y., (2012). The rise of Korean education from the ashes of the Korean War. *Prospects* 42(3), 303-318.
- Less, M. (2012). *Estonian Education System 1990.-2016. Reforms and their impact*. Estonian Ministry of Education and Research.
- Macanović, N. (2017). Uspješni obrazovni sistemi u svijetu. *Svarog*, br.14, 47-60.
- Marković, B. (2018). *Školski sistemi Kine i Srbije iz komparativne perspektive*. Doktorska disertacija, Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet.
- Matijević, M. (2006). Ocjenjivanje u finskoj obaveznoj školi. *Odgovorne znanosti*, 8(2), 469-495

- Matijević, M. & Radić, V. (2015). Metodologije kurikulumskih promjena: nekad i danas. *Conference: Istraživanja paradigmi djetinjstva, odgoja i obrazovanja, IV. simpozij: Nastava i škola za net-generacije: Unutarnja reforma nastave u osnovnoj i srednjoj školi*, 635-654.
- Ministry of Education and Culture -Finnish Education System. Preuzeto 4. 9. 2021. <https://minedu.fi/en/education-system?fbclid=IwAR2yJE5HuGYBT9YX8FJbkZmtxbnq60076eDXoDJJ91D-IdYyblC1ljmLm5I>
- Ministry of Education of Republic of Korea. Preuzeto 17. 8. 2021. <http://english.moe.go.kr/sub/info.do?m=020102&s=english>
- Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje (2017). Ministarstvo znanosti i obrazovanja RH. <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/NacionalniKurikulumi/Nacionalni%20kurikulum%20za%20osnovno%20%C5%A1kolski%20odgoj%20i%20obrazovanje.pdf>
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH. http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf
- National Center of Education and Economy (NCCE)- Top Performing Countries: Estonia. Preuzeto 25. 8. 2021 <https://ncee.org/country/estonia/>
- NCVVO. (2013). PISA. Preuzeto 25. 8. 2021. <https://www.ncvvo.hr/medunarodna-istrazivanja/pisa/>
- Ninčević, M. M. & Bošković, I. Z. (2018). Analiza (reforme) finskog obrazovnog sustava u kontekstu kurikularne reforme u Hrvatskoj. *Crkva u svijetu*, 53(2), 266-294
- Njerš, M. (2016). Estonski obrazovni sustav. *Pogled kroz prozor-digitalni časopis za obrazovne stručnjake*. <https://pogledkrozprozor.wordpress.com/2016/08/31/estonski-obrazovni-sustav/>
- OECD. (2014). Education at a Glance: Finland. <https://www.oecd.org/education/Finland-EAG2014-Country-Note.pdf>
- OECD (2019). Education at a Glance-Korea. https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2019_CN_KOR.pdf
- OECD. (2011). *Finland: Slow and Steady Reform for Consistently High Results: Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States*, OECD Publishing. 117-135.

- OECD. (2011). *Singapore: Rapid Improvement Followed by Strong Performance. Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States*. OECD Publishing. 159-176.
- Pan, Y. (Ur.) (2016). OECD- Education in China. A Snapshot. <https://www.oecd.org/china/Education-in-China-a-snapshot.pdf>
- Peuch, J. (2010/2011). The educational system in South Korea: a case study. *Social Regimes and globalization*. Université Libre de Bruxelles. https://jpeuch.files.wordpress.com/2011/12/jonathan-peuch_the-korean-educational-system-in-globalization.pdf
- Pollari, P., Salo, O.P. & Koski, K. (2018). In Teachers We Trust: The Finnish Way to Teach and Learn, *Inquiry in Education*, 10(1).
- Rawkins, C., Toledo Figueroa, D. & Santiago, P. (2020). OECD Education Policy Outlook: Finland. <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Finland-2020.pdf>
- Risku, M. (2014). A historical insight on Finnish education policy from 1944. to 2011. *Italian Journal of Sociology of Education*, 6(2), 36-68.
- Russ, V.R. (2002). Estonica-Encyclopedia about Estonia. http://www.estonica.org/en/Education_and_science/The_history_of_Estonian_education_%E2%80%94_the_story_of_the_intellectual_liberation_of_a_nation/Estonian_education_during_the_Soviet_occupation/
- Seth, M. J. (2005). Korean Education: A Philosophical and Historical Perspective. U Kim-Renaud, Y.K., Grinker, R.R. & Larsen, K.W. (Ur.), *Korean Education*, 3-15. The George Washington University
- Sorensen, C.W. (1994). Success and Education in South Korea. *Comparative Education Review* 38(1), 10-35.
- Školski portal (2019). *Kako je mala Estonija postala jedna od najboljih zemalja* Preuzeto 27. 8. 2021. <https://www.skolskiportal.hr/sadržaj/skolstvo-u-medijima/kako-je-mala-estonija-postala-jedna-od-najboljih-zemalja/>
- TALIS (2018). *Singapore: Teachers and teaching conditions*. OECD. <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=SGP&treshold=10&topic=TA>

- Tan, C., Koh, K. & Choy, W. (2016). The education system in Singapore. U Juszczuk, S. (Ur.), *Asian Education Systems*. Toruń: Adam Marszalek Publishing House, 129-148.
- Teichman, M., Ruutmann, T., Läänemets, U. & Neudorf, R. (2012). Education System in Estonia. Iz knjige: *European Education (and Training) Systems*, 151-175. Wydawnictwo Adam Marszalek.
- The Korea Herald. (2018). Suicide No. 1 cause of death for S. Korean teens. Preuzeto 17.8.2021. <http://www.koreaherald.com/view.php?ud=20180426000581>
- The Wall Street Journal. (2019). China's Efforts to Lead the Way in AI Start in Its Classrooms. Preuzeto 28. 8. 2021. <https://www.wsj.com/articles/chinas-efforts-to-lead-the-way-in-ai-start-in-its-classrooms-11571958181>
- Wise. (2017). The Singapore education system: An overview. https://wise.com/gb/blog/singaporean-education-overview?fbclid=IwAR1cv11kXlk5_UwGoP0GI5gocWKj6loiYQTBrYYV9BaZhvFbEe76aZem94A
- Wong, H. M. (2017). Implementing self-assessment in Singapore primary schools: effects on students' perceptions of self-assessment. *Pedagogies* 12(301), 1-19.
- World Data on Education: Singapore. (2010/2011). United Nations. Educational, Scientific and Cultural Organization. <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Singapore.pdf>
- Ying, L. P. & Lui, J. (2020). *What was Singapore like 100 years ago? (Education)*. Kontinentalist. <https://v1.kontinentalist.com/stories/singapore-education-colonial-schools-history-19th-century-data>
- Zaninović, M. (1988). *Opća povijest pedagogije*. Školska knjiga

Popis slika i tablica

Slika 1. Organizacijski modeli osnovnoškolskog i nižeg srednjoškolskog obrazovanja (Europska komisija, 2019, 27)

Slika 2. Rezultati PISA istraživanja 2018. godine (Školski portal, 2019)

Tablica 1. Nastavni plan za finsku obveznu školu (Matijević, 2006, 472)

Tablica 2. Raspored tjednih sati u osnovnom obrazovanju u Kini (Marković, 2018, 41)

Tablica 3. Raspored sati u osnovnim i nižim srednjim školama u Južnoj Koreji (Ministry of Education of Republic of Korea)

Tablica 4. Raspored tjednih sati u prva četiri razred osnovne škole u Singapuru (World Data on Education: Singapore, 2010/2011).

Comparison of formal basic education in selected developed countries of the world

Abstract

Basic education is the first phase of a child's formal education, crucial for the acquisition of basic competencies and skills for continuing education and active life in the community. It is therefore not surprising that basic education is seen as a key component in the education system and in the functioning of the state in general, and because of its importance it is subject to reforms that should align educational goals with the challenges of the modern world. The paper presents the general characteristics of the studied selected countries, namely population, language, economy, structure of the education system, and a review of the historical development of education systems in Estonia, Finland, China, South Korea and Singapore. In the methodological part of the paper, the subject, goal, tasks, problem questions, methods and research sample are set. The aim of the research in this paper is to show the similarities and differences in the selected educational elements of the studied countries and to point out the specifics of their educational systems. By studying the relevant literature related to the education systems of selected countries in the interpretive part of the paper, conclusions were made on the characteristics of the European and Asian approach to education and key prerequisites in taking over the educational elements and measures of other countries.

Keywords: basic, elementary, culture, approach, development, specifics