

Društveno okruženje i obilježja uspješnih obrazovnih sustava

Šargač, Laura

Undergraduate thesis / Završni rad

2024

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:142:853828>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-03-28**



Repository / Repozitorij:

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



Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku
Filozofski fakultet Osijek
Sveučilišni prijediplomski dvopredmetni studij Sociologija i Pedagogija

Laura Šargač

Društveno okruženje i obilježja uspješnih obrazovnih sustava

Završni rad

Mentor: prof. dr. sc. Željko Pavić

Osijek, 2024.

Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku
Filozofski fakultet Osijek
Odsjek za pedagogiju
Sveučilišni prijediplomski dvopredmetni studij Sociologija i Pedagogija

Laura Šargač

Društveno okruženje i obilježja uspješnih obrazovnih sustava

Završni rad

Znanstveno područje društvene znanosti, znanstveno polje pedagogija,
znanstvena grana posebne pedagogije

Mentor: prof. dr. sc. Željko Pavić

Osijek, 2024.

IZJAVA

Izjavljujem s punom materijalnom i moralnom odgovornošću da sam ovaj rad samostalno napisao/napisala te da u njemu nema kopiranih ili prepisanih dijelova teksta tuđih radova, a da nisu označeni kao citati s navođenjem izvora odakle su preneseni.

Svojim vlastoručnim potpisom potvrđujem da sam suglasan/suglasna da Filozofski fakultet u Osijeku trajno pohrani i javno objavi ovaj moj rad u internetskoj bazi završnih i diplomskih radova knjižnice Filozofskog fakulteta u Osijeku, knjižnice Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku i Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu.

U Osijeku, 2.9. 2024.

A handwritten signature in black ink that reads "Laura Šargač". The signature is written in a cursive style and is positioned above a horizontal line.

Laura Šargač, 0122239655

Sažetak

Obrazovanje je temelj svakog društva te se u njemu ogleda njegov napredak i razvoj. Učinkovito obrazovanje potrebno je ne samo pojedincu, već i ekonomiji i društvu općenito. Uspješni obrazovni sustavi imaju određena zajednička obilježja koja ih čini uspješnima na međunarodnim istraživanjima. U posljednja dva desetljeća PISA istraživanja pokazuju da su skandinavske i azijske zemlje pri vrhu ljestvica kada je riječ o školskom postignuću njihovih učenika. Pregledom teorije i empirijskih istraživanja o ovoj temi, nekoliko se čimbenika mogu izdvojiti kao važni. Kvalitetni nastavnici i autonomija u sustavu pokazali su se kao varijable najjače povezane s uspjehom obrazovnih sustava. Osim toga, značajna je i kultura škole, koja treba biti pozitivna i suradnički orijentirana. Nepostojanje selektivnosti na razini sustava i na razini škole utječe na smanjivanje obrazovnih nejednakosti, što je još jedno obilježje uspješnih škola. Svaka kvalitetna škola u svoj rad uključuje i vanjske čimbenike, odnosno roditelje i lokalnu zajednicu. Istraživanja također pokazuju da nije značajna količina, već kvaliteta i način raspodjele resursa koji se usmjeravaju prema obrazovanju.

Ključne riječi: *obrazovanje, uspješnost obrazovnih sustava, PISA istraživanja, obilježja uspješnih obrazovnih sustava*

Sadržaj

| | |
|------------------------------------------------------|----|
| 1. Uvod | 1 |
| 2. Kvaliteta nastavnika | 2 |
| 3. Autonomija u obrazovnom sustavu | 4 |
| 4. Kultura škole | 6 |
| 5. Nepostojanje diferenciranosti u obrazovanju | 8 |
| 6. Uključenost roditelja i učinkovitost škole | 11 |
| 6. Ulaganje u obrazovanje | 13 |
| 7. Zaključak | 15 |
| 8. Literatura | 16 |

1. Uvod

Obrazovanje je temelj svakog društva, a definira se kao proces stjecanja znanja, vještina, vrijednosti i stavova. Kvalitetno i učinkovito obrazovanje ne pogoduje samo pojedincu, već je ključno za održavanje društvenog reda i ekonomskog rasta. Uspješni obrazovni sustavi rezultat su osmišljenih strategija i politika koje su usmjerene prema napretku u obrazovanju i u društvu općenito. Svaka država na drugačiji način vrednuje obrazovanje te prema političkom i kulturnom kontekstu oblikuje obrazovni sustav. U globalnoj ekonomiji mjerilo za uspjeh više nije poboljšanje sustava u okviru nacionalnih standarda, već se u obzir mora uzeti uspjeh međunarodnih obrazovnih sustava (Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj, 2010). Već su dugi niz godina istočnoazijske zemlje (Japan, Južna Koreja, Singapur, Kina) i skandinavske zemlje, a posebno Finska, poznate su po najuspješnijim obrazovnim sustavima u svijetu (Wilk, 2017). Njihovi učenici već više od dva desetljeća postižu visoke rezultate u PISA (*Programme for International Student Assessment*) istraživanju. Mnogi su znanstvenici istraživali ove obrazovne sustave s ciljem da otkriju koji se razlog krije iza njihovih uspjeha. Tako su Ustun i Erylimaz 2018. godine za istraživanje ove teme koristili pregled literature, sto sati promatranja nastave i jedanaest intervjua s nastavnicima u dvije finske škole. Jedan je od glavnih obilježja njihovog sustava autonomija u radu nastavnika. Finsko društvo vjeruje u stručnost i kvalitetu nastavnika i baš kao ostale uspješne države, cijene nastavničku profesiju (OECD, 2010). Osim kvalitete nastavnika i autonomije, važno je uzeti u obzir i financijska ulaganja u sustav. Wilk (2017) je u svome radu opisala pet uspješnih obrazovnih sustava na svijetu: Singapur, Japan, Južna Koreja, Kina i Finska. Ove je sustave usporedila s europskim sustavima, točnije s Rumunjskom i Poljskom. Zaključila je da azijske zemlje ulažu više novčanog kapitala u obrazovni sustav, ali i da je sustav stroži prema učenicima. OECD (2010) navodi da su uspješni obrazovni sustavi oni koji su na PISA istraživanju ostvarili iznadprosječne rezultate u čitalačkim sposobnostima te oni u kojima socioekonomsko porijeklo učenika ima manji utjecaj na školski uspjeh. To su 2009. godine bile Norveška, Finska, Estonija, Island, Japan, Južna Koreja i Kina. Ovi obrazovni sustavi posjeduju određena zajednička obilježja koja im omogućuju ostvarivanje visokih rezultata na međunarodnim istraživanjima. Pregledom relevantne literature, odnosno teorijskih i empirijskih podataka cilj je ovog rada opisati obilježja uspješnih obrazovnih sustava. Osim navedenih obilježja, u radu će se navesti i kultura škole, diferenciranost obrazovnih sustava i uključenost roditelja kao važni čimbenici koji utječu na uspješnost obrazovnog sustava.

2. Kvaliteta nastavnika

Učitelji su bitan resurs za učenje, a kvaliteta školskog sustava ne može premašiti kvalitetu njegovih nastavnika (OECD, 2013). Nastavničke kompetencije i vještine direktno utječu na učenike odnosno na njihova postignuća. Kvaliteta rada nastavnika ogleda se u ostvarivanju konkretnih rezultata (uspjeh učenika) i kratkoročnih ciljeva (problemi s kojima se susreću) (Staničić, 2015). Učinkovitost nastavnika obuhvaća čimbenike koji sežu izvan učionice (na primjer, postojeće karakteristike nastavnika, ponašanje i očekivanja nastavnika, obuka nastavnika, vanjski i unutarnji nastavni konteksti) (Mincu, 2015). Kako bi se odgojno-obrazovni proces uspješno odvio, potrebno je da nastavnik posjeduje određene kompetencije. Visoki stupanj kompetencija nastavnika osigurava uspostavu pozitivnog razrednog ozračja i povećava efikasnost i učinke nastavnog procesa u kontekstu postignuća učenika suvremene škole (Markulin, 2020). Kvalitetni nastavnici dobro poznaju sadržaj kojeg predaju, koriste različite nastavne tehnike kako bi sve učenike uključili u nastavu te se služe svakodnevnim primjerima kako bi učenicima približili gradivo (Ustun i Eryilmaz, 2018). Osim prenošenja znanja, nastavnik ima i ulogu prenositelja vrijednosti i stavova, koji oblikuju njihov profesionalni identitet. Stevnović (2002; prema Markulin 2020) navodi da suvremeni učitelj ima dvije uloge: ulogu nositelja obrazovanja i ulogu odgojitelja. Prva se odnosi na poučavanje učenika s ciljem stjecanja znanja, sposobnosti i vještina, a druga ima svrhu usvajanja vrijednosti, uvjerenja i navika. Autorica Dević (2017) je u svome diplomskom radu istraživala poželjne osobine koje prema učenicima treba imati svaki nastavnik. Neke od osobine koje su učenici naveli kao važnima jesu: kreativnost, duhovitost, pravednost i razumijevanje (Dević, 2017).

Neka od provedenih istraživanja pokazuju povezanost između školskih postignuća učenika i djelovanja odnosno rada nastavnika. Rockoff (2004; prema Nguyen i Pfiederer, 2013) u svome istraživanju dokazuje da kvaliteta nastavnika i njihovo radno iskustvo pozitivno koreliraju s matematičkim i čitalačkim rezultatima učenika. Učenici koje je poučavao nastavnik sa deset ili više godina radnog iskustva postigli su bolje rezultate od učenika s manje iskusnim nastavnikom. Pregledom istraživanja, Kini i Podolsky (2016) zaključili su da je radno iskustvo nastavnika pozitivno povezano sa postignućima učenika. Osim toga, istraživao se i utjecaj razine obrazovanja nastavnika, no prema Nguyen i Pfiederer (2013) ne postoji značajna povezanost između ovih varijabli. Ustun i Eryilmaz (2018) istaknuli su obrazovanje nastavnika kao važan čimbenik koji doprinosi njihovoj kvaliteti rada. Obrazovanje nastavnika jedno je od

glavnih preuvjeta za kvalitetu njihova rada (Mincu, 2015). Vrstu i kvalitetu obuke koju nastavnici dobivaju, kao i zahtjevi za upis i napredovanje kroz učiteljsku profesiju, imaju značajne posljedice na kvaliteta nastavne snage (OECD, 2013). U nekim uspješnim obrazovnim sustavima postoji jača selektivnost kandidata pri upisu na učiteljski fakultet. Primjer je ovakve države Finska, čija je obrazovna politika maksimalno usmjerena na učiteljsku profesiju. Politika finskog obrazovanja promicala je obrazovanje kao izuzetno važan dio društva, stoga se i učiteljska profesija u Finskoj smatra zahtjevnom i odgovornom, a učitelji su vrlo poštovani od strane finskog društva. Osim Finske, Singapur se jednako tako nalazi među uspješnijim obrazovnim sustavima. Učitelji u Singapuru imaju dovoljno prilika da iskuse visoke razine profesionalnog rasta. U Singapuru se teži da svaka škola bude „profesionalna zajednica učenja” u kojoj nastavnici imaju priliku za učenjem zajedno sa njihovim kolegama (Dimmock i Tan, 2015).

Empirijska istraživanja ne mogu ponuditi specifičan profil nastavnika koji će biti kvalitetan niti preporučiti specifične mjere za poboljšanje kvalitete nastavnika (Nguyen i Pfiederer, 2013). Uspješni obrazovni sustavi nastavnicima pružaju okruženje u kojemu nastavnici rade zajedno, preispituju načine poučavanja te vrednuju svoje kolege u njihovom radu (OECD, 2010). Škole s učenicima niskog akademskog postignuća mogu se poboljšati tako što će svoje nastavnike obučavati u skladu sa specifičnim potrebama učenika (Mincu, 2015). Važno je napomenuti kako nastavnici, na razini razreda, ne mogu postići značajnije rezultate bez kvalitetnog funkcioniranja svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa na razini škole, počevši od ravnatelja (Čilić, 2018). Učinkovitost nastavnika povećava se većom brzinom kada rade u poticajnom i kolegijalnom radnom okruženju (Kini i Podolsky, 2016). Kvaliteta rada nastavnika ograničena je obrazovnim politikama koje uređuju uvjeta rada u školama, izbor nastavnika i procese zapošljavanja, te njihov profesionalni razvoj (Ustun i Eryilmaz, 2018).

3. Autonomija u obrazovnom sustavu

Pojam autonomije škola još je od osamdesetih godina prošlog stoljeća jedno od najvažnijih pitanja obrazovnih politika europskih zemalja, a pružanje te autonomije je odraz demokratskog društva i težnje za unaprjeđivanjem kvalitete obrazovanja (Žulić, Žižek i Benčić, 2012). Reforme u obrazovanju 21. stoljeća teže za autonomijom, odnosno naglasak je na većim utjecajem lokalnih vlasti te fleksibilnim i inovativnim pristupima (Suggett, 2015). Autonomija škole odnosi se na pitanje kako škole i nastavnici mogu donositi vlastite decentralizirane odluke umjesto da slijede centralizirane standarde (Nguyen i Pfliederer, 2013). Lokalne vlasti, škola i nastavnici sami odlučuju o obrazovnom sadržaju, ciljevima i načinu ocjenjivanja. Preuzimanje odgovornosti za ova pitanja preduvjet je za posjedovanje autonomije u školskom sustavu (Nguyen i Pfliederer, 2013). Osim pedagoškog aspekta školske autonomije, može biti i riječ o financijskoj autonomiji, gdje škole same odlučuju o potrošnji novčanog kapitala. Osim toga, postoje i privatne škole koje su uglavnom financirane od strane roditelja i raznih nevladinih udruga, koje onda oblikuju njihov nastavni plan i program te su samim tim ove škole neovisne o državi.

Škola je u ovome slučaju otvorenija prema lokalnoj sredini i obitelji (Pastuović, 2012). U ovakvom sustavu, nastavnik sam odlučuje o nastavnim metodama i vrednovanju učenika. Ograničavanjem slobode odnosno autonomije nastavnika smanjuje se i ograničava njihova kreativnost u radu, a to ih onda čini izvršiteljima gotovih, unaprijed određenih naputaka za odgoj i obrazovanje (Tischler, 2007). Na temelju rezultata PISA istraživanja, znanstvenici su došli do zaključka da su obrazovni sustavi bolji ako škole same mogu odlučiti koje udžbenici će se koristiti, koje nastavnike žele zaposliti te kako će trošiti dobiveni novac iz državnog proračuna (Neeleman, 2018). PISA istraživanja su također pokazala da škole s većom autonomijom obično postižu bolje rezultate od škola s manjom autonomijom (OECD, 2013). U takvim je školama više odgovornosti za donošenje odluka preneseno na ravnatelje škola, a u nekim slučajevima odgovornost upravljanja ima nastavnik (OECD, 2013). Škole su odgovorne za odluke o nastavnim planovima i programima, kao i za upravljanje financijskim i materijalnim resursima. Reforme koje su potaknule decentralizirani način upravljanja temelje se na ideji da su same škole najbolje upoznate sa svojim potrebama, odnosno s raspodjelom resursa i osmišljavanjem kurikuluma, s ciljem da se zadovolje potrebe njihovih učenika. Školski sustavi koji školama daju veću slobodu u odlučivanju o politikama ocjenjivanja učenika, ponuđenim

programima, sadržaju tih programa i korištenim udžbenicima također su školski sustavi koji postižu više razine u matematici (OECD, 2013).

Jedan od razloga uspjeha finskih škola je autonomija koju njihovi nastavnici u svome radu imaju. U njihovom obrazovnom sustavu nema inspekcijskih posjeta školama, a društvo se oslanja na stručnost nastavnika (Ustun i Eryilmaz, 2018). S druge strane, u Singapuru ne postoji visoka autonomija u radu nastavnika. Dimmock i Tan (2015) navode da singapurskim nastavnicima nedostaje fleksibilnost za prilagođavanje kurikuluma te fleksibilnost u ocjenjivanju učenika, s obzirom na individualne različitosti svakog učenika. Podaci iz PISA istraživanja provedenog 2012. godine potvrđuju da su singapurske škole ispod prosjeka OECD-ovih zemalja kada je riječ o autonomiji škole. Kada je riječ o zapošljavanju nastavnika, određivanju njihovih plaća i raspodjeli sredstava unutar škole, najveći stupanj ove vrste autonomije imaju Nizozemska, Češka, Ujedinjeno Kraljevstvo i Kina (OECD, 2012; prema Saarivirta i Kumpulainen, 2016). Kao što je ranije navedeno, autonomija u nastavnom kontekstu podrazumijeva slobodu odlučivanja o vrednovanju učenika, odabir nastavnih materijala, određivanje sadržaja nastavnih programa i vrste smjerova/kvalifikacija. Prema PISA podacima iz 2012. ova vrsta autonomije postoji je najviše u Japanu, Tajlandu, Nizozemskoj i Hong Kongu. Najniži stupanj autonomije ove vrste prevladava u Grčkoj, Turskoj, Jordanu i Vijetnamu (Saarivirta i Kumpulainen, 2016). Odabirom, planiranjem i provedbom aktivnosti, programa i projekata specifičnih za školu i lokalnu zajednicu, škola preuzima odgovornost za razvoj, odgoj i obrazovanje učenika, kao i za profesionalni razvoj djelatnika (Žulić i sur., 2012). Poticanje autonomije učitelja važno je za kulturni razvoj društva te je istodobno od društvenog interesa osigurati veću slobodu i nezavisnost učitelja unutar prosvjetnog sustava (Tischler, 2007).

4. Kultura škole

Kultura je skup vrijednosti, stavova, tradicija, uvjerenja i rituala nekog društva. ona u velikoj mjeri određuje kako se članovi tog društva osjećaju i što misle te ona usmjerava njihove postupke (Jagić i Vučetić, 2012). Kao jedna od društvenih institucija, i škola ima određene elemente kulture. Kultura utječe na sve što se događa u školama: kako se osoblje oblači, o čemu razgovaraju, njihova spremnost na promjene, praksa nastave i naglasak na učenju studenata i nastavnika (Peterson i Deal, 1998). Svi su ovi čimbenici elementi neke školske kulture. Koncept kulture odnosi se na zajednička uvjerenja, običaje i ponašanja, a školska se kultura odnosi na elemente rasporeda, kurikulum, demografsku politiku i društvene interakcije koje se odvijaju unutar škole (Vrcelj, 2018). Finnan (2000; prema Hinde, 2004) navodi da kultura škole nije statični entitet. Ona se stalno se izgrađuje i oblikuje kroz interakcije s drugima i kroz promišljanja života i svijeta općenito. Osim pojma kulture, važno je govoriti i o pojmu školske klime. Iako se ovi pojmovi shvaćaju kao sinonimi, autori Peterson i Deal (1998) jasno su odredili distinkciju između ova dva pojma: kultura škole obuhvaća složene elemente vrijednosti, stavova i tradicija, a školska klima naglašava osjećaj i ton koji škola odaje odnosno naglasak je na doživljaju odnosa od strane pojedinaca koji su dio škole. Školska klima ovisi o mnogo čimbenika, a na prvom mjestu zahtjeva sudjelovanje svih djelatnika odgojno-obrazovne ustanove (Dević, 2017).

Najčešća je podjela školskih kultura na pozitivnu i negativnu. Peterson i Deal (1998) navode neke od značajki pozitivnih školskih kultura: kolegijalnost, predanost radu, inovativnost, vrednovanje uspjeha učenika i nastavnika, humor i međusobna podrška. Kako navodi Markić (2014, 628), „pozitivne karakteristike kulture škole ogledale bi se u optimizmu, zajedništvu, odgovornosti, vjeri u svrhovitost rada i djelovanja, učinkovitom korištenju resursima, interakciji, dijalogu te podržavanju i priznavanju napora, uspjeha i inovacija“. S druge strane, negativne školske kulture obilježava frustriranost, pesimizam, isticanje neuspjeha, toksičnost, okrivljavanje, negativan stav prema učenju i poučavanju, neprimjerena komunikacija i nedostatak zajedništva (Družinec 2019). Neke škole imaju općenito „pozitivne“ kulture koja su usmjerene na postignuća učenika i uspjeh ali je njihovo djelovanje preslabo da bi motivirali učenike i nastavnike. Na primjer, iako ravnatelji škola govore o pozitivnim vrijednostima, te riječi ne prate njihovo djelovanje (Jerald, 2006).

Nalazi istraživanja upućuju na značajnu povezanost učinkovite škole s određenim dimenzijama vođenja (Buchberger, 2015). Hargreaves (1995) piše o četiri neučinkovita tipa školskih kultura s obzirom na stupnjeve kontrole i kohezije. Tradicionalističku kulturu obilježava visok stupanj kontrole i kohezije, kolaboracionističku nizak stupanj kontrole, no visok stupanj kohezije, kontroliranu visok stupanj kontrole s niskim stupnjem kohezije, dok anemičnu obilježavaju niski stupnjevi i kontrole i kohezije. Poticajna i ugodna nastavna klima prema Glasseru (1999) jedan je od šest uvjeta za kvalitetan rad u školi: razredna sredina mora biti ugodna i poticajna; od učenika treba tražiti da rade isključivo nešto korisno i najbolje što mogu; da ocjenjuju i poboljšavaju svoj rad jer kvalitetan rad uvijek godi i nikad nije destruktivan (Glasser 1999; prema Markulin, 2020).

Kao važan čimbenik u obrazovanju školska klima doprinosi učinkovitosti škole (Čilić, 2017). Blank (2012) je u svome radu istraživao povezanost suradničke školske kulture i akademskog uspjeha učenika. Svrha ovog istraživanja bila je ispitati odnos suradničke kulture škole i postignuća učenika u srednjim školama u Gruziji korištenjem kvantitativne analize. Utvrđena je statistički značajna povezanost između suradničke kulture i postignuća učenika u području matematike. Ovaj nalaz bi mogao sugerirati da su zajednička misija i vizija, vrijednosti i ciljevi istraživanih škola temeljni elementi na kojima počivaju učinkovite škole (Blank, 2012). Bayar i Karaduman su 2021. godine ispitali dvanaest učenika kako bi istražili povezanost školske kulture i njihovog školskog postignuća. Njihovi odgovori odnosno rezultati ovog istraživanja ukazali su da školska kultura utječe na volju i motivaciju za učenjem, u smislu da stvara natjecateljski duh među učenicima. Ako školska kultura ima snažnu tradiciju, rituale, ceremonije i ako se duboko prihvati, takva školska kultura utječe na postignuće i motiviranost učenika i produktivnost te zadovoljstvo nastavnika u pozitivnom smislu (Stolp, 1995; prema Bayar i Karaduman, 2021). Karakteristike školske kulture određuje njenu kvalitetu, a s obzirom na to školska kultura može biti potpora ili prepreka u razvoju i unaprjeđenju škole (Družinec, 2019).

5. Nepostojanje diferenciranosti u obrazovanju

Pojam diferenciranosti (selektivnosti) obrazovnih sustava podrazumijeva odvajanje odnosno selekciju učenika prema određenim kriterijima. To uključuje sustav raspoređivanja učenika u različite nastavne planove i programe prema njihovim interesima i sposobnostima (Gamoran i Mare, 1989). OECD (2010) navodi da se diferencijacija dijeli na horizontalnu i vertikalnu. Vertikalna diferencijacija odnosi se na dob ulaska u školski sustav i ponavljanje razreda. U većini OECD-ovih zemalja učenici se u prvi razred osnovne škole upisuju sa 5, 6 ili 7 godina (OECD, 2010). Ponavljanje razreda također je oblik vertikalne diferencijacije jer nastoji prilagoditi nastavni plan i program uspješnosti učenika i stvoriti slična okruženja za učenje raspoređivanjem učenika po razredima. U sustavima u kojima postoji veća vjerojatnost da će učenici ponavljati razred, utjecaj socioekonomskog statusa učenika na njihov akademski uspjeh je jači nego u sustavima u kojima se ne prakticira ova vrsta stratifikacije (OECD, 2013). Obrazovna su postignuća u vertikalno diferenciranim obrazovnim sustavima prema podacima iz PISA istraživanja 2009. godine slabija od prosjeka. Ponavljanje razreda ne postoji u Koreji, Japanu i Norveškoj (OECD, 2010). S druge strane, horizontalna se diferencijacija odnosi na razlike u nastavi unutar razreda ili razine obrazovanja. Može je primijeniti sustav ili samo pojedine škole u sustavu. Horizontalnu diferencijaciju primjenjuju škole koje odabiru učenike na temelju njihove akademske uspješnosti, nudeći specifične programe te određivanjem dobi u kojoj se učenici upisuju u te programe (OECD, 2013). U nekim obrazovnim sustavima pojedine škole mogu odlučiti horizontalno razlikovati učenike unutar škole ili odlučiti premjestiti učenike iz škole zbog niskog uspjeha, posebnih potreba učenja ili ponašajnih problema. Prema OECD-u (2010) ovakve su prakse manje prisutne u sustavima s visokom razinom vertikalne i/ili horizontalne diferencijacije, budući da su ti sustavi već u velikoj mjeri diferencirali učenike.

Grupiranje po sposobnostima (eng. *tracking*) odnosno raspoređivanje učenika u različite obrazovne programe, doista je jedno glavnih čimbenika koji oblikuju stratifikaciju obrazovnih sustava (Eurydice, 2020). U nekim školskim sustavima učenici su također grupirani unutar škola koje pohađaju na temelju svojih sposobnosti. Namjera iza ove prakse je gotovo ista kao i za druge vrste diferencijacije, a to je bolje zadovoljiti potrebe učenika putem stvaranja homogenijeg okruženja za učenje i olakšavanje poučavanja nastavnicima (OECD, 2010). Glavni pedagoški argument za grupiranje prema sposobnostima je da učenici razlikuju se u svojim akademskim ciljevima i okruženju u kojem uče najbolje (Gamoran i Mare, 1989). Grupiranjem učenika prema njihovim sposobnostima postiže se bolja efikasnost u poučavanju

te bi svim učenicima trebala omogućiti da iskoriste svoje pune potencijale (Pavić, 2023). Gamoran i Mare (1989) razlikuju dvije moguće posljedice praćenja postignuća: može utjecati na produktivnost, odnosno ukupnu razinu postignuća u školi ili razredu; i može utjecati na nejednakost, odnosno distribuciju postignuća među različitim grupama i klasama. Praksa grupiranja učenika prema sposobnostima posebno je karakteristična za Ujedinjeno Kraljevstvo, dok je ponavljanje razreda u priličnoj mjeri izraženo u zemljama njemačkog govornog područja (ali i u nekim mediteranskim zemljama) (Spasenović, 2014). Grupiranje sposobnosti u svim predmetima osobito je uobičajeno u Jordanu, Ruskoj Federaciji, Kataru, Dubaiju (UAE) i Kazahstanu, gdje otprilike jedna trećina ili više učenika pohađa takve škole (Eurydice, 2020). Gamoran i Mare (1989) navode da kritičari grupiranja naglašavaju da se ovim postupkom stvaraju razlike odnosno nejednakosti među učenicima, odnosno povećavaju se već postojeće društvene nejednakosti kada je riječ o rasi, spolu i socioekonomskom statusu. Nedostaci grupiranja prema uključuju potencijalnu stigmiju i neujednačenu kvalitetu nastave (Gamoran i Mare, 1989). Školski sustavi koji grupiraju učenike u ranoj dobi imaju tendenciju pokazati jači utjecaj socioekonomskog porijekla na ishode učenja signalizirajući veće socioekonomske nejednakosti (OECD, 2010).

Visoko diferencirani sustavi kombiniraju različite mogućnosti selekcije na razini sustava i na razini škole. Nediferencirani sustavi nastoje heterogenost učenika riješiti unutar učionice kroz nastavu u pokušaju da zadrže sve učenike na sličnoj akademskoj razini (OECD, 2010). Neke od OECD-ovih zemalja s niskom razinom diferencijacije su Australija, Kanada, Danska, Estonija, Finska, Grčka, Island, Novi Zeland, Norveška, Poljsku, Švedsku, Ujedinjeno Kraljevstvo i SAD. Pri upisnim procesima škole u ovim državama nisu selektivne, učenici obično ne ponavljaju razrede i ne prebacuju se u druge škole (OECD, 2010). Školski sustavi u šest zemalja OECD-a, Irskoj, Izraelu, Italiji, Japanu, Koreji i Sloveniji, stratificiraju učenike u različite programe prema akademskom uspjehu učenika, obično prije nego što navršu petnaest godina. U četiri zemlje OECD-a, Austriji, Češkoj, Mađarskoj i Slovačkoj, također se primjenjuje horizontalna diferencijacija na razini školskog sustava, a ove školske sustave prema OECD-u (2010) karakterizira raniji upis u ove programe, na temelju akademskog uspjeha učenika, ali općenito, ne koriste ponavljanje razreda niti diferencijaciju na razini škole.

Školski sustavi u kojima se na ranim uzrastima vrši usmjeravanje i razdvajanje učenika istodobno su sustavi u kojima je najizraženiji utjecaj socioekonomskog statusa obitelji na postignutom učeniku (Spasenović, 2014). U sustavima u kojima postoji veća vjerojatnost da će učenici ponavljati razred, utjecaj socioekonomskog statusa učenika na njegovo postignuće bit će jače nego u sustavima u kojima se ova vrsta diferencijacije ne prakticira. Odnosno, veća je vjerojatnost da će razred ponavljati učenik koji ima slabiji socioekonomski status (OECD, 2013). Manje selektivni obrazovni sustavi smanjuju utjecaj socioekonomskog porijekla učenika. Socioekonomski učinak škole u većoj je mjeri povezan s ishodima učenika nego li individualni socioekonomski status učenika (OECD, 2010). Također, sustavi u kojima postoje velike razlike između škola u socijalnoj strukturi učenika generalno ostvaruju slabije rezultate na međunarodnim ispitivanjima obrazovnih postignuća (Spasenović, 2014). U visoko diferenciranom obrazovnom sustavu učenici nižeg socioekonomskog statusa i imigrantskog porijekla značajno zaostaju u obrazovnim postignućima (Eurydice, 2020). Diferenciranost obrazovnog sustava povećava ukupna obrazovna postignuća, no stvara veće obrazovne nejednakosti. Učinkovitost obrazovnih sustava može se povezati s niskom razinama obrazovnih nejednakosti, što je slučaj kod skandinavskih zemalja (Pavić, 2023). OECD (2010) navodi da selektivni sustavi nisu štetni za uspjeh učenika, već samo stvaraju veći jaz između učenika s višim i nižim socioekonomskim statusom.

6. Uključenost roditelja i učinkovitost škole

Obitelji i škole surađivale su od početka formaliziranog školovanja (Hill i Taylor, 2004). Roditelji i nastavnici, kao i ostali suradnici škole trebaju imati partnerski i suradnički odnos. Danas se govori i o složenijem obliku suradnje, a to je uključivanje roditelja u odgojno-obrazovni proces (Kolak, 2006). Relja (2021) navodi oblike suradnje roditelja i škole: sudjelovanje roditelja u odgojno-obrazovnoj djelatnosti, savjetodavni rad s roditeljima i sudjelovanje u školskim upravnim tijelima. Angažman roditelja u obrazovanju djece prema Hill i Taylor (2004) podrazumijeva nekoliko aktivnosti: volontiranje u školi, roditeljski sastanci, konferencije za roditelje, prisustvo na školskim manifestacijama i pomaganje djeci pri rješavanju školskih obveza. „Pod uključivanjem roditelja razumijevaju se sve planirane djelatnosti i aktivnosti učitelja kojima se roditelji aktivno uključuju u rad škole“ (Kolak, 2006, 126). Da bi se te aktivnosti ostvarile, Relja (2021) smatra da se njihova suradnja mora temeljiti na međusobnom poštovanju, aktivnom slušanju i uvažavanju kompetencija nastavnika i stručnih suradnika.

Neka su istraživanja utvrdila da roditeljsko ponašanje ima utjecaj na obrazovne ishode djeteta. Baumrind je u svome istraživanju utvrdio jasne veze između roditeljskog stila odgoja i socijalnog i kognitivnog razvoja djeteta (Hoover-Dempsey, Bassler i Brissie, 1992). Autoritativni stil roditeljstva podrazumijeva dosljednost u odgoju djeteta obrazlaganje pravila i posljedica. Upravo je ovaj stil prema Baumrindu najučinkovitiji u pogledu društvenih i spoznajnih kompetencija koje dijete ovakvih roditelja posjeduje (Hoover-Dempsey i sur., 1992). Autorice Kranželić i Ferić Šlehan su 2008. godine provele istraživanje u kojemu je utvrđeno da roditelji osnovnoškolaca percipiraju škole kvalitetnijima nego li roditelji srednjoškolaca, kada je riječ o školskom programu i kvaliteti učitelja. Osim toga, roditelji osnovnoškolaca su više uključena u obrazovanje od roditelja srednjoškolaca (Kolak, 2006). Još 1990. godine Melnick i Fiene istraživali su povezanost učinkovitosti škole sa stavovima roditelja. Roditelji koji škole posjećuju da bi se informirali, sudjelovali i savjetovali sa suradnicima pozitivnije su ocijenili školu. Roditelji koji su posjetili svoje posjećuju školu samo kako bi razgovarali o problemu discipline ili oni koji uopće nisu posjećivali školu skloni su lošijom ocjenom kvalitete rada škole (Melnick i Fiene, 1990).

Učinkovita škola u svom radu obvezno uključuje roditelje. Ona traži zajedništvo učitelja, učenika i roditelja s namjerom ostvarenja predviđenih odgojno-obrazovnih ciljeva (Relja, 2021). Vučak (2000, prema Kolak, 2006) ističe da suradnja roditelja i škole proizlazi iz zajedničkog cilja - razvoja mladih, te se ona temelji na razvoju demokratske, humane i kvalitetne škole. Osim roditeljske angažiranosti u život škole, za uspješno obrazovanje potrebno je uključiti još neke vanjske čimbenike. Suradnja s lokalnom zajednicom doprinosi ojačanju programa škole. „Obitelj, škola i lokalna zajednica moraju raditi zajedno i složno kako bi se zadovoljile sve potrebe koje dijete ima, a omogućuju mu da postiže više u školi i uživa u iskustvu“ (Koprivnjak, 2022, 57). Suradnja i partnerstvo između škole i lokalne zajednice može se ostvariti na razne načine, a to su najčešće partnerstva koja uključuju obrazovne, kulturne, rekreacijske ustanove, zdravstvene ustanove i organizacije, različite agencije i sl. (Koprivnjak, 2022). Učitelji, roditelji i lokalna zajednica radeći zajedno omogućuju značajan napredak svakoga učenika jer niti jedan od njih ne može pravilno odgovoriti na sve djetetove potrebe samostalno (Koprivnjak, 2022). Ako odgojno-obrazovni djelatnici ozbiljno shvate partnerstva sa zajednicom, ako rade kao tim i provode prakse usmjerene prema cilju, ponašanje učenika i njihov školski uspjeh će se vjerojatno poboljšati (Epstein, 2001).

6. Ulaganje u obrazovanje

Ulaganje se može općenito opisati kao korištenje novca u svrhu stvaranja profita ili postizanja uspjeha poslovanja. Obrazovanje je uslužni sektor jer je osmišljen s ciljem da stvori pojedince koji će biti osposobljeni za na tržište rada i u konačnici doprinijeti gospodarstvu. Gospodarski sektor ima izravnu korist od obrazovnog sektora jer je proizvod obrazovanja kvalificirana radna snaga za gospodarski sektor (Agabi, 2012). Begonja (2016) je u svome diplomskom radu istraživala povezanost ulaganja u obrazovanje i ekonomskog rasta. Koristila je podatke od OECD zemalja u razdoblju od 1960. do 2014. godine. Analizom tih podataka došla je do zaključka da postoji pozitivna korelacija između ulaganja u obrazovanje i ekonomskog rasta. Ulaganje u obrazovanje dio je ulaganja u ljudski kapital. Ulaganja u vještine, znanja i sposobnosti pojedinca odnosno u ulaganje u njegovo obrazovanje, osposobljavanje i zdravlje, povećava njegovu produktivnost (Goldin, 2016). Jedno od glavnih prioriteta politika razvijenih zemalja je ulaganje u ljudski kapital, odnosno u obrazovanje (Šošić, 2003). Bolja obrazovana radna snaga (kvalitetniji ljudski kapital) sposobnija je inovirati nove tehnološke proizvode i procese, spremnija je brže usvojiti znanja koja su neophodna za implementaciju novih, visokosofisticiranih tehnologija, te tako generirati gospodarski rast (Babić, 2004). Ulaganja u ljudski kapital također olakšava restrukturiranje gospodarstva, smanjuje probleme siromaštva, nezaposlenosti i socijalne isključenosti (Šošić, 2003).

Dobro osmišljene politike financiranja škola ključne su za postizanje kvalitete, pravednosti i ciljevi učinkovitosti u školskom obrazovanju (OECD, 2017). Prema Agabi (2012) resursi u obrazovanju mogu se klasificirati u dvije kategorije: materijalni i ljudski resursi. Materijalni resursi uključuju nastavna pomagala, knjižnične materijale, urede i učionice, rekreacijske objekti, znanstveni laboratoriji, oprema za radionice, školski teren i svi objekti (objekti) na njemu, sredstva, informacije i vrijeme (Agabi, 2012). Redovita ulaganja osiguravaju da škole imaju dovoljno resursa za nabavu kvalitetnih obrazovnih materijala i opreme, što izravno utječe na kvalitetu nastave i učenja. S druge strane ljudski se resursi u obrazovnom sektoru odnose na nastavnike, učenike i na nenastavno osoblje. Kroz adekvatna ulaganja nastavnicima je omogućena visoka plaća i profesionalni razvoj, što pridonosi njihovoj motivaciji i učinkovitosti (Agabi, 2012).

Istraživanja pokazuju slabu povezanost između količine obrazovnih resursa i uspjeha učenika (OECD, 2017). Veći utjecaj na školski uspjeh ima kvaliteta i način na koji se ti resurse koriste (OECD, 2013). Wilk (2017) je u svome radu uspoređivala azijske i europske obrazovne sustave.

Zaključila je da su azijske zemlje mogu priuštiti da potroše više novca iz državnog proračuna na obrazovni sustav. Ova autorica također navodi da iako europske zemlje troše manje novca, to ne znači da je obrazovanje na lošijoj razini. Školski sustav kojem nedostaju kvalitetni učitelji i škola voditelji, odgovarajuća infrastruktura i udžbenici će imati više poteškoća u promicanju kvalitetno obrazovanje. U isto vrijeme, čini se da ukupna razina financiranja škola nije ključni faktor za uspjeh školskih sustava s visokim učinkom (OECD, 2017). Čak i u zemljama u kojima je ukupna razina financiranja škola relativno visoka, može doći do nedovoljnog ulaganja u određene dijelove školskog sustava, što može rezultirati ozbiljne obrazovne nejednakosti, budući da se resursi koncentriraju u određena područja ili u škole u nepovoljnom položaju (OECD, 2013). Zemlje s najboljim rezultatima u PISA-i nisu najbogatiji, niti izdvajaju više novca na obrazovanje. Na primjer, zemlje koji troše više od 100 000 USD po studentu od 6 do 15 godina, kao što su Luksemburg, Norveška, Švicarska i Sjedinjene Države, pokazuju slično razine postignuća kao zemlje koje troše manje od polovine tog iznosa po učeniku, kao što je Estonija, Mađarska i Poljska. S druge strane, Novi Zeland, jedan od boljih sustava prema PISA-i, troši manje od prosjeka po učeniku (OECD, 2012).

7. Zaključak

Obrazovanje je ključan element svakog društva jer se njime stvaraju kvalificirani pojedinci koji onda doprinose njegovom održavanju i ekonomskom rastu. Svaka država različito vrednuje obrazovanje i prema tome se osmišljava i provodi obrazovni sustav. Uspješnost obrazovnih sustava ogleda se u nekoliko značajnih obilježja, a mjerenje uspješnosti se ne odvija samo u nacionalnim okvirima, već se u obzir trebaju uzeti i poznati međunarodni uspješni obrazovni sustavi. Dugi niz godina su istočnoazijski i skandinavski obrazovni sustavi pri vrhu na ljestvicama uspješnosti. Znanstvenici diljem svijeta su se bavili istraživanjem razloga koji stoje iza ovih uspjeha. U ovome radu navedeno je nekoliko čimbenika koji prema provedenim istraživanjima utječu na učinkovitost i uspješnost školskog sustava. Jedan od bitnijih čimbenika su upravo nastavnici koji imaju direktan utjecaj na učenike, odnosno na njihova postignuća. Stoga, bitno je da su nastavnici posjeduju određene kvalitete koje će doprinijeti uspješnosti učenika. Ustun i Erilmaz (2018) naglašavaju i važnost obrazovanja nastavnika te društvenu percepciju nastavničke profesije kao bitan faktor uspjeha Finske. Autonomija u obrazovnom sustavu odnosno u radu nastavnika je još jedno obilježje uspješnih obrazovnih sustava. Na to ukazuju i PISA istraživanja koja se provode zadnja dva desetljeća. Vrijednosti, stavovi i tradicije koje škole imaju dio su školske kulture koja onda utječe i na učinkovitost same škole. Blank (2012) je svojim istraživanjem dokazao da postoji povezanost između suradničke školske kulture i postignuća učenika u području matematike. Školska kultura određuje kvalitetu škole, te ona može biti prepreka ali isto tako može unaprijediti školu (Družinec, 2019). Nalazi istraživanja o diferenciranosti obrazovnih sustava upućuju na podatak da manje diferencirani sustavi smanjuju utjecaj socioekonomskog porijekla učenika, dok visoko diferencirani sustavi iako povećavaju ukupna postignuća, isto tako stvaraju obrazovne nejednakosti. Uspješne obrazovne sustave karakterizira niska razina obrazovnih nejednakosti, što je slučaj kod skandinavskih zemalja. Grupiranje sposobnosti unutar škola obično je povezano s nižim razinama postignuća na razini sustava (OECD, 2010). Učinkovite i kvalitetne škole u svoj rad uključuju i ostale institucije, poput obitelji i lokalne zajednice. Istraživanja su potvrdila povezanost između roditeljskog stila odgajanja, uključenosti u rad škole s obrazovnim postignućima učenika. Država od uspješnog obrazovnog sustava ima izravnu korist jer se obrazovanjem pojedinaca povećava ekonomski rast države, stoga se na obrazovanje treba gledati kao na investiciju, a ne kao na društvenu uslugu (Agabi, 2012). PISA istraživanja navode da najuspješniji sustavi nisu oni najbogatiji, već je naglasak na kvaliteti i načinu raspodjele potrebnih resursa (OECD, 2013).

8. Literatura

- Agabi, C. O. (2012). Education as an Economic Investment. *International Journal of Scientific Research in Education*, 5(1), 1-11. <http://www.ij sre.com>
- Babić, Z. (2004). Participacija i ulaganje u obrazovanje u Hrvatskoj. *Privredna kretanja i ekonomska politika*, 14 (101), 28-53. <https://hrcak.srce.hr/18523>
- Bayar, A., Karaduman, H. A. (2021). The Effects of School Culture on Students Academic Achievements. *Shanlax International Journal of Education*, 9(3), 99-109 <https://doi.org/10.34293/education.v9i3.3885>
- Begonja, A. (2016). *Veza između ulaganja u obrazovanje i ekonomskog rasta* (Diplomski rad, Sveučilište u Splitu. Ekonomski fakultet Split). <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:124:994431>
- Bland, K. D. (2012). *Relationship of collaborative school culture and school achievement*. Georgia Southern Commons. <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/etd/785/>
- Buchberger, I. (2016). Školsko vođenje kao čimbenik učinkovite škole. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 157(1-2), 165-186. <https://hrcak.srce.hr/177229>
- Čilić, A. (2018). Kvalitetan nastavnik - indikator kvalitetne škole. *ResearchGate*. <https://www.researchgate.net/publication/351765043>
- Dević, I. (2017). *Poželjne osobine nastavnika u osnovnoj školi* (Diplomski rad, Sveučilište u Zadru). Digitalni repozitorij Sveučilišta u Zadru. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:162:536466>
- Dimmock, C., Tan, C. Y. (2015). Explaining the success of the world's leading education systems: the case of Singapore. *British Journal of Educational Studies*, 64(2), 161–184. <https://doi.org/10.1080/00071005.2015.1116682>
- Epstein, J. L. (2001). Introduction to the special section. New directions for school, family, and community partnerships in middle and high schools. *NASSP Bulletin*, 85(627), 3-6. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4001_7
- Goldin, C. (2015). Human capital. In *Springer eBooks* (pp. 55–86). https://doi.org/10.1007/978-3-642-40406-1_23
- Goodill, C. A. (2017). *An analysis of the educational systems in Finland and the United States: a case study*. eCommons. https://ecommons.udayton.edu/uhp_theses/118
- Hargreaves, D. H. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(1), 23–46. <https://doi.org/10.1080/0924345950060102>

- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., Brissie, J. S. (1992). Explorations in parent-school relations. *The Journal of Educational Research*, 85(5), 287-294. <https://doi.org/10.1080/00220671.1992.9941128>
- Hill, N. E., Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current directions in psychological science*, 13(4), 161-164. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00298.x>
- Hinde, E. R. (2004). School culture and change: An examination of the effects of school culture on the process of change. *Essays in education*, 12(3), 1-12. <https://openriver.winona.edu/eie/vol12/iss1/5/>
- Jagić, S., Vučetić, M. (2012). Globalizacijski procesi i kultura. *Acta Iadertina*, 9(1), 0-0. <https://hrcak.srce.hr/190100>
- Jerald, C. D. (2006). *School culture: The hidden curriculum*. Issue Brief. <https://eric.ed.gov/?id=ED495013>
- Kini, T., Podolsky, A. (2016). *Does teaching experience increase teacher effectiveness? A review of the research*. <https://eric.ed.gov/?id=ED606426>
- Kolak, A. (2006). Suradnja roditelja i škole. *Pedagoški istraživanja*, 3(2), 123-138. <https://hrcak.srce.hr/139245>
- Koprivnjak, I. (2022). Razvijanje partnerskih odnosa učitelja, roditelja i lokalne zajednice. *Časopis za odgojne i obrazovne znanosti Foo2rama*, 6(6.), 51-61. <https://hrcak.srce.hr/299824>
- Markić, I. (2014). Didaktička kultura škole i razvoj suradničkih kompetencija učenika u nastavnom procesu. *Šk. vjesn*, 64(4), 627-652. <https://hrcak.srce.hr/136121>
- Markulin, D. (2020). Umijeće nastavnika u poticanju uspješne nastavne klime. *Časopis za odgojne i obrazovne znanosti Foo2rama*, 4(4), 45-60. <https://hrcak.srce.hr/251667>
- Mincu, M. E. (2015). Teacher quality and school improvement: what is the role of research? *Oxford Review of Education*, 41(2), 253–269. <https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1023013>
- Melnick, S. A., Fiene, R. (1990). *Assessing Parents' Attitudes Toward School Effectiveness*. <https://eric.ed.gov/?id=ED322643>
- Neeleman, A. (2019). The scope of school autonomy in practice: An empirically based classification of school interventions. *Journal of Educational Change*, 20, 31-55. <https://doi.org/10.1007/s10833-018-9332-5>

Nguyen, T., Pflleiderer, M. (2013). International Empirical Findings about the Success of Education and School Policy. *International Education Studies*, 6(2). <https://doi.org/10.5539/ies.v6n2p188>

OECD. (2010). PISA 2009 Results: What makes a school successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV): Resources, Policies and Practices. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091559-en>

OECD. (2013). PISA 2012 results: What makes schools successful (Volume IV) Resources, policies and Practices: Resources, Policies and Practices. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en>

OECD (2017), The Funding of School Education: Connecting Resources and Learning, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264276147-en>

Pastuović, N. (2012). *Obrazovanje i razvoj: kako obrazovanje razvija ljude i mijenja društvo, a kako društvo djeluje na obrazovanje*. Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.

Pavić, Ž. (2023). Utjecaj diferencijacije unutar obrazovnih sustava na obrazovne ishode i obrazovne nejednakosti. U *Život u sjećanju. Znanstveni prilozi i osobne crtice u spomen akademiku Ivanu Cifriću (1946.-2018) (pp. 133-144)*. Zagreb: FF PRESS. <https://www.croris.hr/crosbi/publikacija/prilog-knjiga/831105>

Peko, A., Mlinarević, V., Gajger, V. (2009). Učinkovitost vođenja u osnovnim školama. *Odgojne znanosti*, 11(2 (18)), 67-84. <https://hrcak.srce.hr/48442>

Peterson, K. D., Deal, T. E. (1998). How leaders influence the culture of schools. *Educational leadership*, 56, 28-31. <https://eric.ed.gov/?id=EJ570149>

Relja, J. (2021). Preduvjeti suradnje roditelja i škole. *Bjelovarski učitelj: časopis za odgoj i obrazovanje*, 26(1-3), 46-62. <https://hrcak.srce.hr/272560>

Saarivirta, T., & Kumpulainen, K. (2016). School autonomy, leadership and student achievement: reflections from Finland. *International Journal of Educational Management*, 30(7), 1268–1278. <https://doi.org/10.1108/ijem-10-2015-0146>

Smith-Woolley, E., Pingault, J. B., Selzam, S., Rimfeld, K., Krapohl, E., Von Stumm, S., ... Plomin, R. (2018). Differences in exam performance between pupils attending selective and non-selective schools mirror the genetic differences between them. *Science of Learning*, 3(1), 3. <https://doi.org/10.1038/s41539-018-0019-8>

Spasenović, V. (2014). Diferencijacija u obaveznom obrazovanju-komparativni pregled politika i praksi u evropskim zemljama. *Nastava i vaspitanje*, 63(3), 387-400.

<https://reff.f.bg.ac.rs/handle/123456789/1821>

Spring, J. (2015). *Economization of education*. In Routledge Books. <https://doi.org/10.4324/9781315730233>

Šošić, V. (2003). Premija za obrazovanje i ulaganja u ljudski kapital u Hrvatskoj. *Financijska teorija i praksa*, 27(4), 439-455. <https://hrcak.srce.hr/5765>

Sučević, V., Sakač, M., & Bulatović, A. (2013). Kurikulum u funkciji kvalitetnog osnovnog obrazovanja - otvaranje prostora za autonomiju škola. *Metodički Obzori*, 8(1), 15–28.

<https://doi.org/10.32728/mo.08.1.2013.01>

Suggett, D. (2015). School autonomy: Necessary but not sufficient. *Evidence base: a journal of evidence reviews in key policy areas*, (1), 1-33.

<https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/informit.209471881511136>

Tischler, D. (2007). Autonomija učitelja i njihov profesionalni razvoj. *Pedagoški istraživanja*, 4 (2), 293-298. <https://hrcak.srce.hr/118291>

Ustun, U., Eryilmaz, A. (2018). Analysis of Finnish Education System to Question the Reasons behind Finnish Success in PISA. *Online Submission*, 2(2), 93-114. <https://www.researchgate.net/publication/330289073>

Van de Werfhorst, H. G., Mijs, J. J. (2010). Achievement inequality and the institutional structure of educational systems: A comparative perspective. *Annual review of sociology*, 36, 407-428. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.012809.102538>

Vrcelj, S. (2000). *Školska pedagogija*. Rijeka: Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:186:606407>.

Vrcelj, S. (2018). *Što školu čini školom-teorijski pristupi, koncepti i trendovi*. Rijeka: Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci. <https://www.researchgate.net/publication/329337587>

Wilk, K. (2017). The best educational systems in the world on example of European and Asian countries. *Holistica*, 8(3), 103–115. <https://doi.org/10.1515/hjbpa-2017-0028>

Žulić, D., Žižek, T. i Benčik, D. (2012). Školski kurikulum – odraz autonomije škole. *Hrvatski Časopis za javno zdravstvo*, 8 (32), 118-123. <https://hrcak.srce.hr/297021>