

# Što je standardizacija obrazovanja?

---

**Tasevski, Paula**

**Undergraduate thesis / Završni rad**

**2023**

*Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj:* **University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet**

*Permanent link / Trajna poveznica:* <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:186:637826>

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

*Download date / Datum preuzimanja:* **2024-08-16**



*Repository / Repozitorij:*

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository](#)



Sveučilište u Rijeci

Filozofski fakultet

Paula Tasevski

**Što je standardizacija obrazovanja?**

Završni rad

Rijeka, 2023.

Sveučilište u Rijeci  
Filozofski fakultet  
Odsjek za pedagogiju

Paula Tasevski  
JMBAG: 0009089271

## **Što je standardizacija obrazovanja?**

Završni rad

Preddiplomski sveučilišni studij jednopredmetne pedagogije

Mentor: prof. dr. sc. Sofija Vrcelj

Rijeka, srpanj 2023.

## **Izjava o autorstvu**

Ja, Paula Tasevski, izjavljujem da sam završni rad pod nazivom „Što je standardizacija obrazovanja?“ pod mentorstvom prof. dr. sc. Sofije Vrčelj izradila samostalno. Svi dijelovi rada, nalazi ili ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima (bilo da su u pitanju mrežni izvori, udžbenici, knjige, znanstveni, stručni ili popularni članci) u radu su jasno označeni kao takvi te adekvatno navedeni u popisu literature.

A handwritten signature in blue ink that reads "Paula Tasevski". The signature is written in a cursive, slightly slanted style.

Paula Tasevski

## **Sadržaj:**

Uvod .....	1
Kritički osvrt na standardizaciju obrazovanja.....	6
Kurikulum kao obrazovni standard .....	11
Ocjenjivanje kao obrazovni standard .....	14
PISA istraživanje kao međunarodna kontrola standarada.....	16
Zaključak .....	19
Popis literature:.....	21

## Uvod

Kada je riječ o školi, definiranja i promišljanja o njoj vrlo su različita. Uobičajena su promišljanja o školi kao zgradi ili instituciji, a njezina je funkcija najčešće percipirana samo kao obrazovna za pripremanje djece i mladih za daljnje školovanje, tržište rada i financijski siguran život. No, malo se obzira vodi o vrijednostima poput odgovornosti prema sebi i zajednici, poštovanju prema pravilima i zakonima te osjetljivosti za širu društvenu zajednicu. Često se zaboravlja da je škola društveni fenomen nastao iz ljudskih potreba. Promjene u društvu utječu ujedno i na školu te obratno (Vrcelj, 2015). Dakle, razmišljanja o školi najčešće se ograničavaju na prosvjetnom i pedagoškom obzoru. Razlog je tomu što se u društvene zadaće škole upliće politika, a prosvjetna pedagogizira. Upravo se iz tog razloga školu percipira kao mjesto drila i formiranja „građanina za upotrebu“ (Previšić, 2010). Iako je razdoblje postmodernizma inzistiralo i usmjerilo shvaćanje škole prema njezinom izvornom (*shóle* = dokolica) – mjesto za igru, stvaralaštvo i slobodu, postavlja se pitanje je li i u kolikoj mjeri doista škola danas mjesto igre, stvaralaštva i slobode ili je već, kako postmodernisti smatraju, mjesto discipliniranja (Vrcelj, 2015). Zasiurno se može reći da je funkcija škole promijenjena tijekom vremena, no promjene u području odgoja i obrazovanja nisu jednostavne, nagle i ne događaju se „preko noći“. Upravo s ciljem prepoznavanja važnosti obrazovanja za dobrobit pojedinca i napretka društva dolazi do reformiranja obrazovanja koje je usmjereno na razvoj standarada obrazovanja. Poboljšanje škole moguće je ukoliko se u središte pozornosti stave stvarna postignuća, ali i nedostaci učenika. Zahtjev da škole izvješćuju o različitim rezultatima učenika, iskazuju u kolikoj se mjeri bave svojim učenicima i njihovim napretkom te snažna usmjerenost na trendove postignuća i smanjenje jaza u nejednakostima nastojalo se riješiti procesom standardizacije obrazovanja (Darling-Hammond, 2010). Kada je riječ o standardizaciji obrazovanja (eng. *standard-based education*) ili postavljanju obrazovnih standarada, postoje mnoge definicije. U općem shvaćanju, riječ „standard“ označava precizno utvrđivanje osobina i svojstava koje jedan predmet ili proces moraju imati kako bi zadovoljili unaprijed zadane kriterije kvalitete (Bašić, 2007). Prema tome, logično je i shvaćanje standardizacije obrazovanja. No, obrazovni standardi često se zamjenjuju s pedagoškim standardom. Potrebno je razlikovati pojmove za razumijevanje koncepta standardizacije obrazovanja. Pedagoški standardi podrazumijevaju skup ljudskih, materijalnih i tehničkih uvjeta koji su potrebni kako bi odgojno-obrazovna ustanova uspješno djelovala (Šoljan, 2007). Bašić (2007) standardizaciju obrazovanja definira kao novi oblik postavljanja i legitimiranja ciljeva školskim procesima odgoja i obrazovanja što podrazumijeva kurikulumske dokumente,

ali i nastavne planove i programe. Autorica u definiciji ističe i koncepte standardizacije: standarde sadržaja, standarde nivoa postignuća i standarde resursa. Selektović (2017) nudi kratku definiciju standardizacije obrazovanja kao procesa *postavljanja kontrolnog mehanizma obrazovnog sustava*. Lawn (2011) obrazovne standarde dovodi u usku svezu s procesom upravljanja obrazovanjem, pri tom naglašavajući njihovu političku stranu. Autor tvrdi kako je proces standardizacije obrazovanja postavljanje zahtjeva za učinkom, a obrazovni standardi omogućuju usporedbu između područja. Smatra kako se standardi koriste za upravljanjem prostorom politike, a uz korištenje pokazatelja, mjerila i usporedba, europski obrazovni prostor postaje transparentan te se njime može upravljati. Sličnu definiciju dijele mnogi autori (Meyer, 2004; Palekčić, 2005; Terhart, 2005; Matanović, 2017), smatrajući da standardizacija obrazovanja predstavlja ishode učenja u obliku kompetencija koje svi polaznici pojedine odgojno-obrazovne razine trebaju dostići, dok se učinkovitost postavljenih obrazovnih standarda mjeri (provjerava) vanjskim evaluacijama, a posebice (međunarodnim) ispitivanjima znanja uz podršku obrazovne politike. Kao što je već i navedeno, dominantne su i definicije gdje se standardizacija obrazovanja percipira kao „instrument kontrole i upravljanja“ školskim ustanovama gdje je sve orijentirano prema ishodima učenja (*output*), za razliku od tradicionalnog koncepta gdje je primarna orijentiranost na sadržaj (Palekčić, 2005; Previšić, 2007; Bašić, 2007; Šoljan, 2007; Matanović, 2017). U kontekstu standardizacije obrazovanja usko se vežu i pojmovi poput: *kulture testiranja* (ostvarenost obrazovnih standarda provjerava se vanjskom evaluacijom, odnosno standardiziranim testovima znanja), *kompetencijski pristup* (budući da se obrazovni standardi postavljaju u obliku kompetencija), *kurikulumski pristup* (obrazovni standardi i kompetencije predstavljaju nastavak kurikulumske tradicije u obrazovanju) (Matanović, 2017). Svi navedeni izrazi idu u prilog poboljšanja kvalitete obrazovnog sustava, škole, nastave i nastavničke profesije, a standardizacija obrazovanja sa obrazovnim standardima proces je koji uključuje sve navedene pristupe. No, za bolje razumijevanje definicija standardizacije obrazovanja i obrazovnih standarda, potrebna je kontekstualizacija. Oduvijek su u odgojno-obrazovnim sustavima postojale određene vrste normiranja, a one su i danas neizbježne. Današnje normiranje u odgojno-obrazovnom sustavu uključuje i implikacija standardizacije. Promjene u obrazovanju počinju se događati kada dolazi do omasovljenosti obrazovanja. U kontekstu neoliberalizma, vladajući su svoje napore posvetili reformi školstva, odnosno poboljšanju ljudskog kapitala te su se prepustili tzv. slobodnom tržištu pri promjenama unutar obrazovnog sustava. Najboljim rješenjem za poboljšanje obrazovnog sustava vidjeli su u usmjeravanju rezultata škole prema potrebama gospodarstva. Odnosno, posljedica je toga bila pretvaranje samog obrazovanja u tržište u kojem su se škole

natjecale za učenike i sredstava. Škole su tako bile percipirane kao „agencije za isporuku“ od kojih se zahtijevalo da se koncentriraju na rezultate, a malo pozornosti obraćaju na proces ili sadržaj „isporuke“ (Young, 2011). Ovim se dokazuje kako je utjecaj politike na obrazovanje naglasak stavio na ekonomske ciljeve obrazovanja, poistovjećujući proces obrazovanja s industrijskom proizvodnjom. Učenici su percipirani kao „proizvodi“, a njihova ponašanja određena kao „izlazne vještine“, „kompetencije“ i „ishodi“. Sve „pogreške“ koje se dogode tijekom „proizvodnje“ – „škart“ prepisuju se „proizvodima“ (učenicima), dok se ne vodi obzira o samom procesu „proizvodnje“ (Vrcelj, 2018). Prema općoj definiciji standarda, standardi se uspostavljaju izdvajanjem samo najvažnijih svojstava predmeta/procesa, a zanemaruju se nizovi drugih čimbenika, što je u poistovjećivanju obrazovanja s industrijskom proizvodnjom, doista i vidljivo. Prema tome, može se postaviti osnovni pojmovnik koncepata obrazovnih standarda: *proizvod* (ključne kompetencije), *standard* (područje tolerancije odstupanja; minimalni, srednji, maksimalni), *kvaliteta* (sustava, škole, nastave), *kontrola* (vanjsko i interno vrednovanje, testovi, nacionalni ispiti, razne studije...) (Bašić, 2007). Tome u prilog ide i tzv. *kult učinkovitosti* utemeljen u prvoj polovici 20. stoljeća prema kojem se vrijednost pojedinca i vrijednost obrazovanja svode na ekonomski izraz. Tržište i ekonomija nametnule su ekonomske parametre prema kojima se nastoji reformirati obrazovanje da bude što učinkovitije i kvalitetnije, iako postavljeni kriteriji – produktivnost, učinkovitost, kvaliteta, standardi nisu pogodni za odgojno-obrazovnu djelatnost (Vrcelj, Mrnjauš i Jalušić, 2021). Novija, suvremenija teorija ili „trend“ standardizacije obrazovanja javlja se krajem 1980.-ih i u 1990.-ima u SAD-u. Reformu obrazovanja temeljene na standardima (eng. *standard-based reform*) uveli su Marshall Smith i Jennifer O’Day. Javila se kao reakcija na slabe rezultate koje su američki učenici postizali na nacionalnim i međunarodnim ispitivanjima. Predviđali su da će standardi učenja i ocjenjivanja učenika biti bolje povezani s ulaganjima u bolju pripremljenost nastavnika, kvalitetnijom usklađenošću učenja i materijala te jačanjem potpore za učenike s problemima. To se doista i dogodilo u nekim državama početkom reforme u ranim 1990.-ima. Pokazalo se kako su učitelji i ravnatelji postali više usredotočeni na državne standarde, i ponegdje, više pozornosti posvećivali učenicima kojima je potreba podrška te su uz to ulagali u veći profesionalni razvoj. Metoda djelovanja u pojedinim državama bila je visokokvalitetna procjena kurikuluma kako bi se utvrdilo koje aspekte kurikuluma je potrebno mijenjati i unaprijediti te kako resurse usmjeriti u tu korist (Darling-Hammond, 2010). U pojedinim su se državama SAD-a (Colorado, Connecticut, Kentucky, North Carolina..) doista pojavili vrlo produktivni pristupi standardizaciji obrazovanja u kojima se ulagalo u podučavanje, a pri tom razmišljajući i razvijajući pristupe i procjene učenja učenika. U početku, praktična primjena



standardizacije obrazovanja očitovala se u zadacima za učenike poput analize tekstova i informacija u raznim formatima, pisanje eseja i kritički osvrti, naglasak je stavljen na pronalasku, kritičkom pristupu, odnosno procijeni, sintezi i korištenju naučenih informacija. Također, naglasak je stavljen i na istraživanjima, njihovim iskorištavanjima, primjeni rezultata te rješavanju problemskih zadataka temeljenih na stvarnom životu i okruženju pri tome pokazujući njihove strategije rješavanja i vlastita razmišljanja (Darling-Hammond, 2010). Ukratko, cilj je bio postaviti nacionalne standarde za profesionalne kvalifikacije u obliku stečenih kompetencija (Kerka, 1998). Suvremeni koncept standardizacije obrazovanja orijentiran je prema standardima nivoa znanja, postignuća, izvedbe, dakle prema tzv. *output* standardima ili *performance* standardima (Bašić, 2007) koji se konkretiziraju u formi naloga za djelovanje koji utvrđuju što učenici moraju moći ako se zadani ciljevi dostignu, za razliku od tradicionalnog *input* orijentacije na nastavni plan i program (Palekčić, 2005). Obilježja *output* standarada su (Bašić, 2007): sadrže opće ciljeve obrazovanja i precizno formulirano što učenici na kraju jednog odgojno-obrazovnog razdoblja moraju znati, na kojem stupnju, koje kompetencije su razvili te mora postojati kriterij provjere i vrednovanja učenikovih postignuća putem ispita koji služe kao sredstvo osiguravanja kvalitete obrazovnog sustava. Pojednostavljeno, standardi služe pokazivanju što je pojedini učenik naučio iz određenog predmeta/područja. Primarni cilj uvođenja standarada bio je postepeno emancipiranje škola od ovlasti države, osposobljavanje za samoodgovornost, autonomiju i samoorganizaciju pedagoškog rada te stvaranje individualnog, posebnog profila škole (Bašić, 2007). No, postavlja se pitanje je li doista primarni cilj ostvaren budući da su obrazovni standardi i mjerenje kvalitete postali centar zanimanja obrazovne politike i političara koji određuju što bi učenici trebali znati ili biti kompetentni učiniti (Wallace, 2000). Iako je standardizacija obrazovanja jedan globalni trend, ne postoji univerzalnost i postignuti konsenzus u tome što su točno obrazovni standardi, s toga, ne postoji univerzalna standardizacija, već određenja obrazovnih standarada na nacionalnoj razini (Vrcelj, Mrnjauš i Jalušić, 2021). Standardizacija kao globalni trend reflektirao se i u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu. Začetkom standardizacije obrazovanja u Hrvatskoj smatra se donošenje Nacionalnog obrazovnog standarda (NOS) usvojenog 2005., kasnije preimenovanog u Hrvatski nacionalni obrazovni standard (HNOS). Primarni motiv za izradu NOS-a bilo je rasterećenje učenika osnovnih škola. No, uspješnost rasterećenja učenika bilo je upitno. „Inovativni“ programi i dalje su ostali pretrpani činjenicama i sadržajima, a zanemaren je aspekt razvoja metakognicije. Kasnije je fokus standardizacije obrazovanja u Hrvatskoj postao postizanje kvalitete. Ovlašteni za izradu HNOS-a pri tome su proučavali shvaćanja obrazovnih standarada i njihovu primjenu u drugim državama svijeta

(posebice Njemačkoj i Velikoj Britaniji) koje su služile kao uzor za izradu nacionalnog standarda. Time je završena izrada HNOS-a za osnovnoškolsko obrazovanje te je najavljena izrada istog za srednjoškolsko. Novitet u HNOS-u činio je naglasak na promjeni „paradigme“ pod kojom se podrazumijevao rad u čijem je centru učenik, suradničku nastavu i planiranje iste, odnosno sve se temeljilo na poznatim pedagoškim i didaktičkim pristupima. Sljedeći HNOS dodatno je nadopunjen ciljevima odgoja i obrazovanjima te određenjima što će se i na koji način učiti. Praksa je postala podešavanje sustava odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj obrazovnim standardima čija je svrha bila pratiti kakvoću hrvatskog obrazovanja. Temeljem uvida u stvarno stanje u hrvatskim školama, nadležni bi donosili primjerene promjene i korake za unaprjeđivanje djelovanja sustava. HNOS je bio fokusiran na učenika, odnosno proces stjecanja znanja, vještina i kompetencija, no za standardizaciju obrazovanja važni su samo ishodi koji dokazuju što je učenik stekao i razvio. Prema tome, može se reći da nadležni nisu, u potpunosti i na sreću, shvatili i dokučili smisao obrazovnih standarda (Šoljan, 2007). U sustavu visokog obrazovanja također postoje standardi obrazovanja koje donose institucije poput UNESCO-a, OECD-a i Europske komisije u *policy* dokumentima (primjerice, *Standardi i smjernice za osiguranje kvalitete u Europskom prostoru visokog obrazovanja*, 2014). Ukoliko se standardizacijom nastoji poboljšati obrazovanje, od presudne je važnosti ulaganje, ne samo u standarde koje dovode do željenih *outputa*, već i u stručnost nastavnika kroz profesionalni razvoj, pomoć u nastavi, poboljšano zapošljavanje te zadržavanje nastavnika. Nastavnici kao čimbenici također uvelike utječu na to hoće li obrazovna politika standardizacijom doista poboljšati kvalitetu obrazovanja što utječe i na učenike, a posebice one koji su ugroženiji (Darling-Hammond, 2010). Uz koncept standardizacije obrazovanja veže se i razvoj tzv. *društva znanja* čiji je razvoj doveo do redefiniranja pojmova *znanje* i *obrazovanje* te njihovih uloga i statusa. (Baranović, 2006). Središte koncepta je spoznaja o značenju i ulozi znanja i obrazovanja za razvoj društva, odnosno pojmovi dobivaju status proizvodne snage što je u duhu standardizacije (Matanović, 2017). Budući da se radi o čovjeku kao individualcu koji se odgaja i obrazuje, obrazovni standardi, za sada, samo su privremena, ali ne i najbolja, optimalna rješenja mjerenja procesa odgoja i obrazovanja.

## Kritički osvrt na standardizaciju obrazovanja

Već u samom definiranju koncepta standardizacije obrazovanja i obrazovnih standarada mogu se uočiti različita stajališta. Razlike u mišljenjima o vrijednosti standardizacije obrazovanja proizlaze iz različitih uvjerenja stručnjaka na koji će način ti standardi biti implementirani, a da maksimiziraju korist. Za postavljanje i razvoj kvalitetnih i adekvatnih obrazovnih standarada potreban je dugotrajan rad mnogih stručnjaka različitih profila, u što se ubrajaju i nastavnici, koji će razviti potpuno novu kulturu didaktičkih i pedagoških istraživanja te jasno formulirati uvjete potrebite za postavljanje obrazovnih standarada (Hermann, 2005). Zbog kompleksnosti izrade, uvođenja i provođenja procesa standardizacije obrazovanja, ali i rezultata u praksi koje je „proizvela“, nije čudno što postoje vrlo oprečni stavovi i mišljenja stručnjaka iz područja odgoja i obrazovanja diljem svijeta. U ovom djelu rada prikazuju se pozitivne strane uvođenja standardizacije obrazovanja, ali i prigovori istome.

Iako ne postoje univerzalni obrazovni standardi u svim obrazovnim sustavima, već na nacionalnoj razini, ipak postoje međunarodne institucije koji su najveći zagovornici standardizacije obrazovanja, odnosno najveći zagovornik standardizacije obrazovanja jest obrazovna politika. Institucije poput Organizacije za ekonomsku suradnju i razvoj (OECD), Svjetske banke i Svjetske trgovinske organizacije (WTO) određuju cjelokupan odgojno-obrazovni rad. Obrazovne politike teže identifikaciji i selekciji ključnih kompetencija koje učenici trebaju razvijati na svim stupnjevima odgoja i obrazovanja kako bi ih se moglo evaluirati (Ćatić, 2012). Kompetencije se smatraju težnjama obrazovanja jer su način postizanja kvalitete obrazovanja, a kompetencije se smatraju odgovorima na izazove suvremenosti i kompleksnosti sadašnjeg društva, odnosno, navedenog *društva znanja* (Matanović, 2017). Jedan od argumenata „za“ standardizaciju jest količina fleksibilnosti i slobode. Naime, standardizacijom su definirani samo ishodi učenja, što ostavlja prostora nastavnicima da odabiru sadržaj i metode poučavanja. Takav pristup omogućuje povećanje autonomije nastavnika u procesu nastave. Poistovjećivanje proces standardizacije s ekonomijom dovodi poboljšanja odnosa između ekonomskih zahtjeva i obrazovanja. Autori Gibbs i Howley (2000) smatraju kako je jedan od ciljeva standardizacije sigurna „proizvodnja“ ljudi za stavljanje i natjecanje na nacionalnom i globalnom tržištu. Prema Europskom centru za razvoj strukovnog osposobljavanja, usmjerenošću na *outpute*, odnosno ishode obrazovanja omogućuje se sustavnija analiza, usporedba sadržaja i kvalifikacija s naglaskom na ravnotežu između općeg znanja i posebnih vještina za pojedino zanimanje. Nadalje, proces standardizacije omogućuje vrednovanje obrazovanja koje predstavlja nezaobilazan put za dobivanje informacija o tome u

kolikoj mjeri obrazovni sustav sa njegovim sastavnicama zadovoljava postavljene kriterije i očekivanja. Prednost je i što standardizacija omogućuje usporedbu, odnosno razmatranje uspješnosti učenika na međunarodnim, nacionalnim, ali i nižim razinama zbog hijerarhijske strukture obrazovnih sustava (Burušić, Šakić i Babarović, 2012). Vanjska vrednovanja koje provode međunarodne organizacije (npr. OECD), ali i na nacionalnim razinama (u Hrvatskoj, primjerice NCVVO) čine polazne informacije za analizu razine ostvarenosti željenih standarada. Standardizacija obrazovanja omogućuje davanje povratnih informacijama obrazovnoj politici, prosvjeti, učenicima, roditeljima i odgojno-obrazovnim ustanovama o učinkovitosti odgojno-obrazovnog sustava (Karsten, Visscher, Dijkstra i Veenstra, 2010). Ispitivanja i ocjenjivanja u kontekstu standardizacije pomažu nastavnicima, učenicima i roditeljima da bolje razumiju što učenici mogu, ali i kako podržati njihovo daljnje učenje (Falk, 2002). Zagovornici standardizacije obrazovanja često se bune na nedostatne kvalitetne metode mjerenja učeničkih postignuća, a obrazovni standardi omogućuju opće i objektivne kriterije vrednovanja koji će vrijediti za sve učenike. Također, postavljanjem obrazovnih standarada sagledava se realna slika mogućnosti pojedinih obrazovnih sustava te se pravovremeno mogu otkriti nedostaci i donijeti mjere za poboljšanje (Bašić, 2007). Standardizacija obrazovanja vodi učenike prema dubljem razumijevanju shvaćanja svijeta jer se učenike potiče na postavljanje i rješavanje problema. Standardi omogućuju da učenici unaprijed znaju što se od njih očekuje te što moraju znati ili mogu učiniti u svakom području. Uz to, standardizacija obrazovanja doprinosi jednakosti prilika za sve učenike i podizanje kvalitete obrazovanja za manjinske učenike, učenike lošijeg ekonomskog statusa, učenike nedominantne kulture ili učenike s teškoćama (Porter, 1994). Dakle, zagovornici standardizacije smatraju kako je uvođenje obrazovnih standarada i kurikuluma sredstvo postizanje demokratičnosti (Hirsch, 2000). Odnosno, standardi mogućnosti omogućuju da svi učenici imaju jednaka, odgovarajuća sredstva, pristup dobro pripremljenim nastavnicima, visokokvalitetnim nastavnim planovima i programima, nastavnim materijalima i tehnologijama (Falk, 2012). Osim benefita za učenike, standardi stvaraju jače veze između nastavnika i suradnika koji rade na postavljanju zajedničkih ciljeva poželjnih za sve učenike, a ujedno rade i na postavljanju okvira za oblikovanje kurikuluma, nastave i ocjenjivanja. Na taj način, standardizacija doprinosi koherentnosti među razredima i školama (Falk, 2002). Također, standardi usmjeravaju planiranje i podučavanje tako da nastavnici mogu održati fokus na onome što je bitno, odnosno cilju učenja (University of Wisconsin, 2019). Autori Schmoker i Marzano (1999) također smatraju kako je obilježje svake uspješne obrazovne ustanove zajedništvo među njezinim članovima o tome što pokušavaju

postići. Budući da se standardizacijom određuju ishodi i načini za njihovo postizanje, povećava se i sposobnost organizacije za racionalno planiranje i djelovanje.

Iako je uvođenje procesa standardizacije zamišljeno kao jedna svježa, obećavajuća promjena koja će koristiti svim akterima odgojno-obrazovnog sustava, ipak se pokazalo kako su stručnjaci odgoja i obrazovanja prepoznali mnoge nedostatke. Neupitno je da je standardizacija obrazovanja donijela velike promjene u procese učenja i poučavanja. Iako se snažno zagovara podučavanje u čijem je središtu učenik, standardizacija u samo središte obrazovanja postavlja ciljeve, odnosno ishode koji su postavljeni prema određenjima već spomenutih međunarodnih organizacija poput OECD-a ili WTO-a. U temeljima standardizacije postavljen je tzv. ekonomski model učinkovitosti i provjere kvalitete obrazovnog sustava kojeg snažno podupiru upravo te međunarodne organizacije (Palekčić, 2007). Prema tome, autor Liessmann (2008) tvrdi kako su škole postale „poligoni za treninge prema tajnim nastavnim planovima OECD-ovih ideologa“. Nastavljajući se na prethodni argument, autor Previšić (2007) smatra kako je standardizacija proces nametanja obrazovnih standarada nastavnicima i školama pri čemu se državu percipira kao najvažniju obrazovnu snagu, a pedagogija postaje tehnolojska disciplina. Kreatori obrazovnih politika mogu provoditi zakone i donositi odluke koje su u škole teško izvedive jer se ne pita obrazovne stručnjake iz prakse (Vrcelj, 2018). Iako su škole odgojno-obrazovne ustanove, standardizacija je rezultirala prenaglašavanjem aspekta obrazovanja, zanemarivanje aspekta odgoja, a znanje se svelo samo na mjerljivost. Dakle, preferencije su stavljene samo na one kompetencije koje se mogu mjeriti, primjerice, one koje ispituju PISA testovi: čitalačka, matematička i prirodoslovna. Mali je fokus na emocionalnim, socijalnim, moralnim i etičkim, tjelesnim, umjetničkim i osobnim kompetencijama jer se one, nikakvim metodama, ne mogu operacionalizirati niti izmjeriti (Kušić, Vrcelj i Klapan, 2014). Dakle, stavljanjem naglaska na kognitivno područje i refleksiju što standardizacija i radi, dovodi do toga da ono što je nemjerljivo, postaje podcijenjeno (Bašić, 2007). Postavljanje standarada u obrazovanje čini veliki kontradikciju. Obrazovanje pojam koji uključuje i proces samoobrazovanja čovjeka koji ovisi o individualnom karakteru osobe, njegovim interesima, željama, sklonostima. Rezultati su samoobrazovanja ponekad opet potencijali, kvalitete, stajališta, mišljenja, uvjerenja koja nisu mjerljiva (Bašić, 2007). Opravdano je reći da je standardizacija donijela novo shvaćanje obrazovanja, a to je priprema i poučavanje za ispit i testiranja. Uz to, promijenila je i ulogu nastavnika i učenika. Nastavnici počinju zanemarivati nastavne sadržaje koji se neće testirati te se na taj način potiskuje razvoj prethodno navedenih kompetencija. Nastavnici se bore s pitanjem kako pomoći vrlo heterogenoj skupini učenika da

ostvare visok akademski uspjeh, dok se edukatori nastavnika brinu o tome kako nastavnike pripremiti na takav smjer podučavanja (Falk, 2002). Uloga nastavnika se sužava budući da nemaju prostora davanju naglaska na sadržaje koje smatraju bitnima. Uz fokus nastavnika samo na pojedine nastavne sadržaje koji se testiraju, učenici prilagođavaju svoje učenje. Uče se samo predmeti koji će se testirati pa je središte njihovog školovanja „učenje učenja za testiranje“ (Šoljan, 2007). Učenicima u interesu jedino postaje „loviti“ dobre ocjene. Ukoliko se nastavu shvati kao proces orijentiran na *outpute* (kompetencije) takav oblik nastave nije teorijski utemeljen, a ni empirijski provjeren. Konstantno se postavlja pitanje kako najbolje oblikovati nastavu da bude učinkovita, a ona se kroji prema postignućima učenika na testiranjima (Palekčić, 2014). Velike kritike idu u smjeru ocjenjivanja i testiranja. Standardizaciju se počelo percipirati kao osiguravanje da djeca postižu bolje rezultate na „strožim“ i opsežnim testovima. Takav pristup može, u mnogim slučajevima, dovesti do svođenja poučavanja na pripremu za ispite. Praksa je pokazala kako standardizacija može biti štetna za učenike i učenje jer se odluke o napredovanju donose samo na temelju rezultata jednog ispita (Falk, 2002). Autor također ukazuje na problem ocjenjivanja ishoda starim ispitima, odnosno brojni sustavi obrazovanja kroje ispite koji uopće nemaju veze sa standardima koje bi trebali ocjenjivati. Uz to, često se razvije i previše standarada da se mogu ocjenjivati te su previše specifični. Zbog prevelikog broja standarada razvijaju se provjere i procjene koji ne mjere konstrukte (ishode) koje bi trebali (Menken, Hudston i Leung, 2014). Problematična je i činjenica da standardizacija „ocjenjuje“ učenike temeljem normi. Testovi su osmišljeni na način da osiguravaju da je polovica učenika iznad, a polovica ispod prosjeka. No, nije moguće svladavanje takvih ispita za sve učenike. Prema tome, učenici koji se suočavaju s nižim rezultatima na ispitima, suočavaju se s velikim problemima. Iako nacionalni stručnjaci obrazovanja savjetuju da se nastavnici više oslanjaju na mjere napretka učenika, a manje na standardiziranje ispitivanja, ipak za učenike „ispod prosjeka“ vrijedi pravilo „bez napredovanja“. Standardizirani testovi nisu relevantni ni vjerodostojni pokazatelji što pojedini učenik zna jer na testiranje i učenika u procesu testiranja utječu mnogi čimbenici. Takvi ispiti često iziskuju od učenika samo definicije i činjenice, čime se potiče zapamćivanje gradiva, ali ne i kritičko razmišljanje o pojedinom sadržaju/temi (Vrcelj, Mrnjaus i Jalušić, 2021). Standardizacija je popularizirala sumativno ocjenjivanje, dok se zaboravlja formativno koje bi „promoviralo“ učenje (Menken, Hudston i Leung, 2014). Uz to, standardizacija je dovela do porasta varanja na ispitima, upravo iz razloga za željom nužnog zadovoljenja standarada (Falk, 2002). Nadalje, problem se javlja ako se standardima zahtijevaju pogrešni sadržaji koji dovode do usmjeravanja napora nastavnika i učenika u neprikladni smjer. Standardizacijom se nameće kurikulum koji prisiljava sve učenike da ga slijede.

Takav kurikulum može nekim učenicima služiti bolje od drugih (Porter, 1989). Kritičari standardizacije obrazovanja strahuju da postavljeni standardi neće biti adekvatno provedeni uz potporne strategije što će rezultirati da oni deprivirani budu u još lošijem položaju bez vlastite krivnje (Porter, 1994). Porter (1994) također ukazuje kako standardizacija guši sve napore uložene u razbijanje disciplinskih granica između predmeta, u smislu interdisciplinarnog pristupa gdje se učenje među predmetima međusobno nadograđuju i nadovezuju. Autor dovodi u svezu standardizaciju obrazovanja i motivaciju. Naime, kroz nagrađivanje i sankcije, postavljeni standardi dobivaju snagu. Kada su nastavnici „prisiljeni“ poučavati sadržaj za koji nisu uvjereni da je prikladan, a učenici uče isto, motivacija za podučavanje i učenje nužno je samo ekstrinzična, vanjska. Na taj način se ulaže manje truda, a na površan način osiguravaju se nagrade (učenicima dobre ocjene, a nastavnicima plaća). Standardi, kako ih određuje audit-kultura<sup>1</sup>, u obzir ne uzimaju etnicitet niti društvenu klasu, nego učenike svrstavaju „u isti kalup“, odnosno homogeniziraju (Vrcelj, 2018). Autori Burušić, Šakić i Babarović (2012) kao jedan od temeljnih prigovora standardizaciji obrazovanja ističu oskudno uvažavanje specifičnosti sredine u kojoj se škola nalazi te neuvažanje razlika u socio-demografskim obilježjima učenika i njihovih roditelja te raznolikost raspoloživih resursa koje škole imaju zbog različitih sredina u kojima se nalaze. Dakle, kontekst u kojem se ishodi realiziraju su heterogeni pa nije realno za očekivati da će učenici imati visoke rezultate ukoliko zemlja ne podučava ono što primjerice, međunarodni ispiti (PISA) provjeravaju (Vrcelj, Mrnjauš i Jalušić, 2021). S pedagoškog gledišta, kompetencije (standardi) ne mogu zamijeniti humanistički pojam obrazovanja, a fokusiranje na kompetencije kao standarde dovodi do gubitka orijentacije u pedagogiji (Palekčić, 2015). Standardizacijom se nastoji mjeriti kvaliteta djelovanja odgojno-obrazovne ustanove. No, jesu li škole uspješne ili ne, ne može se dokučiti samo iz rezultata testiranja učenika. Kvaliteta se očituje i u kulturi svakodnevnog života, ponašanju nastavnika i učenika, međuljudskim odnosima. Takve se „kvalitete“ mogu mijenjati i usavršavati. Stoga, nikako nisu predmet za normiranje (Bašić, 2007). Problem se može javiti i kada se standardi razvijeni za jedan kontekst prihvaćaju i u kontekstu veće raznolikosti (primjerice, korištenje istih standarada za učenje različitih jezika) (Menken, Hudston i Leung, 2014). U konačnici, važno je ispitati široke rezultate primjene standarada. U najboljem ishodu, standardi usklađeni s odgovarajućim ciljevima i kontekstima dovode do učenja koje zadovoljava potrebe i želje svih sudionika obrazovanja. No, u praksi, raširenost primjene standardizacije dovodi do toga da se

---

<sup>1</sup>Audit-kultura stalno prema svjetskim i europskim kriterijima provjerava postignuća svih dionika institucije, provjerava rezultate zaposlenika, učenika i studenata: važan je broj studenata koji su diplomirali, a kvaliteta istraživačkog rada mjeri se prema vrsti publikacije, bazama i broju citata (Bačević, 2006 prema Vrcelj, 2018).

podučavanje samo tumači i vrednuje preko rezultata testiranja. Autor Popham (2001) ističe kako u današnje vrijeme sve više nastavnika povećava rezultate svojih učenika, ne uzimajući u obzir odražavaju li rezultati doista učenikov trud i učenje. Kao što je već spomenuto, škole i nastavnici ocjenjuju se temeljem rezultata ispitivanja, bez uključivanja osobnih, društvenih i ekonomskih varijabli. Visoki rezultati na testiranjima označavaju „dobre“ škole, a niski rezultati „loše“. Učenike se rangira i dijeli na „uspješne“ i „neuspješne“, a nastavnici često budu krivci za neuspjehe. Standardizacija obrazovanja potiče i podržava kompetitivnost, s druge strane narušava suradnju i zajednički rad što ne ide u prilog suvremenim ciljevima obrazovanja (Vrcelj, Mrnjauš i Jalušić, 2021). Vidljivo je kako postoji velik broj pozitivnih strana provođenja standardizacije obrazovanja, no, postoji još više prigovora procesu koji odgoj i obrazovanja svodi na učenikove *outpute*. Postavlja se pitanje, postoji li ipak potreba za određenom promjenom odgojno-obrazovnog sustava, budući da odgojno-obrazovni stručnjaci i praksa ukazuju na nedostatke strane standardizacije obrazovanja ili pak obrazovni standardi, sa svojim pozitivnim stranama u manjoj mjeri, čine referentni okvir za djelovanje u odgojno-obrazovnoj praksi.

## **Kurikulum kao obrazovni standard**

Standardizacija obrazovanja, kao što je već do sada i vidljivo iz rada, obuhvaća mnoge sfere obrazovnog sustava. Kurikulum je jedan od temeljnih dokumenata i sastavnica obrazovnog sustava koji predstavlja jednu vrstu obrazovnog standarda. Zbog svoje kompleksnosti, ne postoji jedna, općevažna i općeprihvaćena definicija kurikuluma. No, jedna od najčešćih shvaćanja kurikuluma jest da je to *plan za akciju ili pisani dokument koji uključuje strategije za postizanje željenih, unaprijed formuliranih ciljeva* (Domović, 2009). Ukoliko se sagleda izvorno značenje riječi (lat. *curriculum*) kurikulum predstavlja tijek ili slijed planiranog i programiranog događaja kojim se opisuje optimalni put djelovanja za dolazak do određenog cilja (Previšić, 2005). Möller (1994) kurikulum definira kao *plan za sastavljanje i odvijanje nastavnih jedinica koji uključuje iskaze o ciljevima učenja, organizaciji i kontroli učenja te služi učiteljima i učenicima za optimalno ostvarivanje učenja*. Autorica Sekulić-Majurec (2005) ističe kako kurikulum ne predstavlja samo ciljeve i sadržaje učenja, uvjete za iste i kriterije vrednovanja, već kurikulum predstavlja odraz sveukupne koncepcije škole te da kurikulum promiče specifičnosti svake pojedine škole. Vraćanjem u povijest, s pedagoškog gledišta pojam kurikulum je u kasnoj antici označavao opseg znanja i vještina koje mladež treba usvojiti i njima ovladati (Previšić, 2005). Kurikulum kao pedagoški pojam pojavljuje se u prijelazu iz 16. u 17. stoljeće i tada je percipiran kao redoslijed učenja gradiva po godištima (Jukić, 2010).



Kroz povijest kurikulum se često poistovjećivao s nastavnim planom i programom. Danas, suvremena percepcija kurikuluma obuhvaća ciljeve, sadržaj, uvjete učenja i podučavanja te procese vrednovanja (Pastuović, 1999). Palekčić (2005). ističe kako je *kurikulum instrument za upravljanje i kontrolu obrazovnog sustava od strane države*, čime je vidljiv pristup kurikulumu kao aspektu standardizacije obrazovanja. U ovisnosti o pristupu kurikulumu kao pojmu, moguće je definiranje i problematiziranje istog. Gledajući sa strane jednog od najstarijih i najutjecajnijih pristupa – bihevioralnog, važnost kurikuluma jest u tome da postavljeni školski ciljevi budu što je moguće više precizni, a da učenje i podučavanje budu svedeni na točno određena ponašanja, a rezultati (ishodi) moraju biti mjerljivi. Može se reći da je to pristup temeljen na ishodima učenja. Nadalje, menadžerski pristup kurikulumu dokazuje izjednačavanje obrazovanja s ekonomijom što jest u duhu standardizacije obrazovanja. Naime, nastavnici, stručni suradnici, administrativno osoblje i učenici djeluju prema točno određenim pravilima i utvrđenim obrascima ponašanja. Menadžerskom pristupu u većem je interesu organizacija kurikuluma, nego sam sadržaj obrazovanja i metode podučavanja (Domović, 2009). Jedan od dominantnih koncepata tumačenja kurikuluma je i funkcionalistički koncept koji je orijentiran na „produkt“. Takav koncept predstavlja pragmatički pristup kurikulumu čija je orijentiranost prema postavljanju ciljeva i vrednovanju rezultata pa se tome kroje i njegove glavne komponente. Krajnja je svrha oblikovanje kurikuluma koji će dovesti do produkata, učinka koji odgovaraju društvenim okolnostima. Tako propisani kurikulum nedovoljno mari za odgojnu i socijalnu komponentnu škole. Pedagoški rad percipira se kao rezultat obrazovne politike koja sve želi regulirati i propisati. Ne daje se prostora za fleksibilnu modifikaciju sadržaja, već je cilj sve unaprijed čvrsto utvrditi. Takvim pristupom, kurikulum nije ništa više od samog administrativnog dokumenta (Previšić, 2005). Kurikulum kao postavljeni obrazovni standard stvara dilemu u smislu postavljanja praktičnog sustava obrazovanja za provjeru i kontrolu znanja i, s druge strane, oblikovanje nastave u smislu transdisciplinarnih tema s naglaskom na holistički pristup i sveukupno razumijevanje (Alvunger, 2018). Autori Wahlström i Sundberg (2015) naglašavaju četiri ključna aspekta, obilježja kurikuluma temeljenog na standardima:

1. standardi: fokus je na rezultatima, postignućima i izvedbu formuliranog sadržaja znanja (zahtjevi za znanjem su specificirani i ujednačeni)
2. usklađivanje: ciljevi, temeljni sadržaji i zahtjevi za znanjem jasno su usklađeni s kriterijima ocjenjivanja

3. ocjenjivanje: omogućeno je ojačano sumativno ocjenjivanje za vrednovanje i mjerenje ishoda
4. smjernice: uključuju upute za provjeru znanja.

Uvođenjem obrazovnih standarada mijenja se razumijevanje kurikuluma. Kurikulumi postaju „standardizirani ključevi kompetencija“, dakle dolazi do redukcije kurikuluma na očekivane kompetencije (Mušanović, 2020). U domeni kurikuluma na kojem se temelje obrazovni standardi, sadržaji obrazovanja nisu podložni dualizmu<sup>2</sup> u didaktičkom smislu, centralni akter nije nastavnik, nego sustav koji teži pukom prijenosu sadržaja neovisnih o učeniku, ali i nastavniku. Da svođenje kurikuluma na očekivane kompetencije doprinosi autonomiji škola i nastavnika predstavlja kontradiktornost jer se na taj način prebacuje odgovornost za postizanje kompleksnih kompetencija na nastavnike (Matanović, 2017). U pitanje se dovodi i standardiziranosti skrivenih dijelova kurikuluma. Skriveni kurikulum predstavlja učenje stavova, normi, vjerovanja, vrijednosti i pretpostavki koji u sebi sadrži nepropisana pravila i znanja koja utječu na interakcije unutar obrazovnog sustava (Nikičić i Komesarović, 2021). Ako skriveni kurikulum sadrži elemente koji se ne primjećuju, ali se njihov utjecaj osjeti, onda se njime implicitno podupire i temeljni kurikulum (Mlinarević, 2016). Dakle, mehanizme skrivenog kurikuluma je jako teško razotkriti, a o uzrocima i posljedicama se može samo pretpostavljati (Šušnjara, 2014). Prema tome, čak ni svi dijelovi kurikuluma nisu prikladni za kvantitativna istraživanja, procjene i vrednovanja što ponovno dokazuje da standardizacija nije u potpunosti prikladna za odgoj i obrazovanje. Što je standardizacija obrazovanja upravo donijela jest umanjivanje ili potpuno zanemarivanje skrivenih dijelova kurikuluma iako su oni vrlo značajni za rješavanje određenih problema, nesporazuma i teškoća u obrazovnim sustavima, ali i odgovorni za usvajanja normi i razvoja poželjnih obrazaca ponašanja (Šušnjara, 2014). Primarna logika standardiziranog kurikuluma jest da država određuje standarde za očekivana postignuća učenika (tj. ishode) koji su identični za sve učenike, nastavnike i škole. Ishodi su vrlo detaljno definirani za svaki pojedini predmet i stupanj obrazovanja. Sastavljaju se „popisi“ precizno određenih znanja, vještina, kompetencija i vrijednosti za nastavne predmete i međupredmetne teme uz utvrđivanje stupnja njihove usvojenosti. Uspostavljanjem odgojno-obrazovnih standarada obrazovna politika određuje kvalitetu znanja koju učenici trebaju postići u nacionalnim okvirima (Baranović, 2006).

---

<sup>2</sup> Dualizam (u ovom kontekstu) odnosi se na mogućnost da se sadržaj obrazovanja oblikuje tijekom nastavnog procesa, nije unaprijed čvrsto određen te se može mijenjati i modificirati s obzirom na kontekste učenja (Matanović, 2017).

## Ocjenjivanje kao obrazovni standard

U procesu školovanja jedan od najčešćih oblika prikazivanja uspjeha (učenika, nastavnika, institucije...) jest proces ocjenjivanja. Može se definirati kao postupak kojim se određuje u kojoj mjeri se osoba približila cilju, tj. koliko je osoba uspješna u obavljanju određene radnje, djelatnosti (Kolar Billege, 2012). Da bi proces ocjenjivanja bio učinkovit moraju biti ispunjena dva kriterija: 1.) jasno određeni postupci ocjenjivanja – kako se ocjenjuje i 2.) značenje ocjene – što za određenu ocjenu treba učiniti (Kolar Billege, 2012). Uz to, Hany i sur. (2016) dodaju da za pravilnu implementaciju ocjenjivanja temeljenog na standardima moraju biti ispunjeni i sljedeći kriteriji:

1. svrha ocjenjivanje je izvještavanje učenika o uspjehu, ocjene bi trebale sadržavati ovladavanje određenim standardima na koje se odnosi kriterij
2. ocjena mora točno predstavljati postignuća učenika (što znači da ocjena ne bi trebala uključivati faktore poput: kašnjenja na sat, odgovornost, trud...)
3. ocjena mora precizno sažeti postignuće (što znači da standardi trebaju težiti točnom izvještavanju očekivanja)
4. standardi moraju jasno biti prenijeti učenicima, roditeljima i nastavnicima kako bi bili svjesni što se od njih očekuje

Ocjenjivanje dovodi do pojave standarda postignuća jer se na temelju istih određuje ocjena koja postaje pokazatelj dosegnutog postignuća. Dakle, potrebno je određivanje standarda sadržaja i standarda postignuća kako bi se uopće mogli postaviti kriteriji ocjenjivanja (Kolar Billege, 2012). Standardi sadržaja označavaju bitna znanja, razumijevanja i vještine, dok standardi postignuća (mjerila) predstavljaju razine izvedbe definirane standardima sadržaja koji utvrđuju specifična očekivanja (McMilan, 2008). Ocjenjivanje temeljeno na standardima (eng. *standard-based grading*) predstavlja suvremeni pristup ocjenjivanju koji se fokusira na učinkovitost ovladavanja vještinama, kompetencijama, odnosno standardima za određeni predmet (Bouchrike, 2023). Odnosno, ocjenjivanje temeljeno na standardima obrazovanja predstavlja mjerenje znanja učenika u kontekstu precizno definiranih ciljeva predmeta (Tomlinson i McTighe, 2006). Iz perspektive standardiziranog ocjenjivanja može se reći da je glavna svrha ocjenjivanja prema tzv. *kriteriju proizvoda*. Kriterije proizvoda preferiraju nastavnici koji vjeruju da je primarna svrha ocjenjivanja priopćavanje sumativnih procjena postignuća i uspješnosti učenika. Nastavnici su usredotočeni samo na ono što učenici znaju i mogu učiniti (dakle, na *outpute*). Takvi nastavnici ocjene učenika temelje isključivo na ispitima znanja kao konačni produkt (Muñoz i Guskey, 2015). Standardizacija obrazovanja na neki način

zanemaruju kriterije procesa i napredovanja učenika. Kriterij procesa naglašavaju nastavnici koji vjeruju da kriteriji proizvoda ne mogu dati potpunu sliku učenja učenika. Prema ovoj perspektivi, ocjene ne bi trebale odražavati samo konačne rezultate na ispitima, već i faktore poput truda, zalaganja, načina postizanja uspjeha. Takvi učitelji prilikom ocjenjivanja uzimaju u obzir, primjerice odgovornost učenika, radne navike, pohađanje nastave, ali i formativno ocjenjivanje. Nastavnici koji se vode kriterijem napredovanja smatraju da je najvažniji aspekt ocjenjivanja koliko učenici nauče iz vlastitog iskustva. Takvi nastavnici ocjenjuju napredak učenika tijekom određenog vremenskog razdoblja. Prema tome, kriteriji ocjenjivanja vrlo su individualni (Muñoz i Guskey, 2015). Autor Marzano (2012) smatra kako postoje tri opće svrhe ocjenjivanja temeljenog na standardima obrazovanja: rangiranje učenika (razvrstavanje učenika/studenata na one koje ispunjavaju uvjete za daljnje obrazovanje i oni koji ne ispunjavaju), izvješćivanje o rezultatima (iznošenje „računa“ roditeljima u kojoj mjeri su učenici naučili što je propisano) i doprinos učenju (davanje povratnih informacija i motiviranje učenika). Ocjenjivanje temeljeno na standardima obrazovanja predstavlja kamen temeljac koji pomaže nastavnicima i usmjerava ih prema pravilnoj provedbi ciljeva, ishoda. Takav način ocjenjivanja ujednačen je sa nacionalnim akademskim standardima koji su mjerno dosljedni i točni podaci o postignućima učenika (Hany i sur., 2016). Pozitivna strana u ocjenjivanju temeljenom na standardima jest što svaka ocjena ima točno određeno značenje. Takav način ocjenjivanja može se kontrolirati jer u obzir ne uzima socioekonomska pitanja, obiteljske probleme, veličinu razreda..., dakle, ne dopušta da učenici „maskiraju“ svoj način razumijevanja i postignuća. Za nastavnike se smanjuje besmislena papirologija, u smislu da svaki ispit ili pismeni rad koji se ocjenjuje omogućuje davanje povratnih informacija nastavniku o napretku razreda kako bi mogao/la organizirati daljnje podučavanje. Stoga, ocjenjivanje pomaže nastavnicima da prilagode nastavni proces učenicima. Učenici koji su napredniji imaju prostora za doseg viših ishoda, a za one koji imaju probleme sa svladavanjem gradiva mogu ponavljati testiranja. Na taj način omogućuje se učenicima da uče na svojim pogreškama i djeluju prema povratnim informacijama nastavnika (Guskey, Townsley i Buckmiller, 2020). Učenici na taj način uče o kvaliteti jer je zahtijevanje iste način učenja o njoj (Scriffiny, 2008). Ocjenjivanje se smatra bitnim djelom nastave jer ono nije samo alat za dokumentiranje učenja, već i za poboljšanje učenja. Nastavnici moraju znati kako učinkovito integrirati ocjenjivanje s poučavanjem tako da ono dovodi do poboljšanja učenja i postizanja općih obrazovnih ciljeva (McMilan, 2008). Ocjenjivanje ima ulogu i motiviranja učenika da dobro organiziraju svoj rad i nauče potrebno. Ocjenjivanje je ujedno i temelj za dobivanje potvrda o završenoj akademskoj godini (Marović, 2004). No, postojanost školskih ocjena i ocjenjivanja nerijetko se koriste kao

prisila za učenja čime se učenje percipira kao neugodna aktivnost. Učenici stvaraju odbojnost (npr. prema određenim predmetima, nastavnicima) prema onome što ih asocira na školu i učenje. Veliki problem se javlja i zbog zaboravljanja na opisne pridjeve koji stoje uz numeričku ocjenu. Temeljni je razlog tomu što se školskim ocjenama pridaju uloge kojima one ne mogu udovoljiti (poput određivanja hoće li učenik upisati ovu ili neku drugi srednju školu). Iz tog razloga dolazi do hiperinflacije odlikaša (Matijević, 2011). Bez obzira što ocjenjivanje ima zakonsko uporište u standardima obrazovanja, nastavnici imaju prostora i mogućnosti za uračunavanje pedagoških i psiholoških spoznaja prilikom dodjeljivanja ocjene. Školske ocjene su mnogo više od pokazatelja dostignutih ishoda učenja (Matijević, 2011).

### **PISA istraživanje kao međunarodna kontrola standarada**

Unatrag desetak godina procjene PISA (*Programme for International Student Assessment* ili *Program za međunarodno ispitivanje znanja i vještina učenika*) istraživanja postaju od strateškog značaja u međunarodnim raspravama o obrazovnoj politici. PISA predstavlja najveće globalno istraživanje na području obrazovanja koje je 2000. godine pokrenula *Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj* (OECD). Opći cilj je prikupljanje međunarodno usporedivih podataka o znanju i stečenim kompetencijama učenika (NCVVO). Osim toga, ciljevi su također utvrditi (Dekanić, Gregurović, Batur i Fulgosi, 2019):

1. koliko dobro škola priprema učenike za suočavanje s izazovima u budućem životu
2. sposobnost učenika za analiziranje, zaključivanje i učinkovito iznošenje vlastitih ideja
3. koji su načini organizacije škola i učenja učinkovitiji od drugih
4. utjecaj kvalitete školskih resursa na postignuća učenika
5. koje obrazovne strukture i prakse povećavaju šanse učenika iz socijalno ugroženih sredina
6. u kojoj se mjeri obrazovni sustav neke zemlje pravedan i u kojoj mjeri osigurava jednake uvjete za sve učenike.

PISA mjeri sposobnosti petnaestogodišnjaka/inja u trogodišnjim ciklusima kako bi se ispitalo do kojeg su stupnja učenici diljem svijeta razvili i stekli ključna znanja, vještine i kompetencije neophodne za sudjelovanje u društvenom i gospodarskom aspektu života budući da je u većini zemalja članica OECD-a ta dob u kojoj se učenici bliže kraju obveznog obrazovanja. Ispituju se znanja i sposobnosti učenika iz triju područja: matematičke, prirodoslovne i čitalačke pismenosti. Prema PISA izvješću iz 2018. godine posebnost PISA istraživanja jest u tome što se percipira kao *međunarodni indikator kvalitete i pravednosti obrazovnih sustava i politika*.

Njezina glavna obilježja i posebnosti jesu: politički je relevantno istraživanje pokušavajući ponuditi ključne političke odgovore o postignućima učenika, kontekstualnim čimbenicima koji utječu na učenje i postignuća učenika, nudi mogućnost uspoređivanja znanja i vještina pojedine zemlje sa znanjima i vještinama učenika drugih zemalja, odnosno uvođenje odgojno-obrazovnih praksi drugih odgojno-obrazovnih sustava. PISA istraživanje predstavlja inovativni koncept „pismenosti“ budući da je naglasak na sposobnostima primjene znanja i vještina učenika na rješavanje stvarnih životnih situacija, a ne puko reproduktivno znanje. Nadalje, PISA stavlja naglasak na cjeloživotno učenje prikupljajući podatke o motivaciji i strategijama učenja učenika. Redovito praćenje kroz trogodišnje cikluse omogućuje analizu praćenja promjena u postignućima učenika, ali i napredak u postizanju obrazovnih ishoda (Dekanić, Gregurović, Batur i Fulgosi, 2019). Provođenje PISA istraživanja izazvalo je niz reakcija iz znanstvenih i političkih zajednica. Neki PISA-u karakteriziraju kao korak prema globalnoj transparentnosti obrazovne politike, u smislu olakšavanja donošenja odluka temeljenih na dokazima, pomoć u nacionalnim pokretima reforme obrazovanja i poticaj produktivnih tržišta rada i međunarodne konkurentnosti. Također je PISA pobudila nadu da će njezina izvješća, kao i sama istraživanja, unaprijediti saznanja o tome što funkcionira u određenim odgojno-obrazovnih sustavima. Znanstvenici u tom smislu usmjeravaju svoje napore na analizu podataka s ciljem pronalaska načina za poboljšanje školskih uspješnosti na način da će utvrđivati što pojedine škole i obrazovne vođe rade u zemljama koje su „visoko rangirane“ u odnosu na „niže rangirane“ zemlje (Meyer i Benavot, 2013). No, OECD je postala „vjesnik promjena“ u političkim okvirima i obrazovnim ciljevima prema kojima se upravlja javnim obrazovanjem. Obrazovanje postaje birokratska organizacija podložna učinkovitosti, proračunljivosti, predvidljivosti i kontrole kojima vladaju brojevi (Apple, 2005). Autori Meyer i Benavot (2013) postavljaju četiri paradoksa provedbe PISA istraživanja: PISA na vrh međunarodne rang liste postavlja države koje najmanje slijede OECD-ov „standardni paket globalnih reformi“ (odnosno, model globalnog obrazovanja koji je vođen standardiziranim testovima), drugi je paradoks da je PISA instrument za izgradnju novog režima upravljanja koji je zapravo široko prihvaćen od strane vlada (obrazovnih politika), treći je paradoks da se PISA rezultati tumače kao validni pokazatelji obrazovnih politika i praksi, iako postoje dokazi da postoje izvanškolski i neobrazovni čimbenici koji „zasjenjuju“ one unutar škole te da slični rezultati PISA istraživanja mogu izazvati vrlo različite reakcije obrazovnih političara u praksi. Može se reći da je PISA postala međunarodno sredstvo s iznimnim legitimitetom i financiranjem (Kamens, 2013). Autor Meyer ironično je OECD prozvao „svjetskim ministarstvom obrazovanja“. Znanstvenici koji provode PISA-u tvrde kako se

testiranjem mjere vještine i kompetencije potrebne suvremenoj ekonomiji, bez obzira na nacionalne kurikulume (Morgan, 2009). Odnosno, standardizirani testovi nadilaze sva ograničenja koja potencijalno postavljaju različiti nacionalni kurikulumi. Dakle, ponovno je vidljivo izjednačavanje obrazovanja s ekonomijom. PISA istraživanja dovode do efekta koji se u literaturi naziva „PISA šokovima“ kada se pojedine zemlje ne nađu među „najboljima“ ili među onima koji „najbrže napreduju“ (D’Agnese, 2015). Na taj se način testovima daju etikete orijentacije za budućnost, zemlje s najboljim rezultatima postaju referentni okviri, a zemlje s „lošijim“ rezultatima brzo traže rješenja za lošije rezultate. Obično je riječ o zemljama (npr. Japan, Danska, Njemačka) u čije se obrazovanje izdašno ulaže, a njihovi učenici ipak podliježu lošijim rezultatima (Stubbs, 2020). Kritičari u pitanje dovode i mogućnost kulturno neutralnih obrazovnih platformi u kojima se identični testovi i ispitna pitanja koriste u različitim zemljama čije su društvene, ekonomske i kulturne pozadine vrlo različite (Meyer i Benavot, 2013). Stubbs (2020) također smatra da se PISA previše fokusira na prosjek, a nema tendenciju uzimanja u obzir čimbenike poput etniciteta, podjele između urbanih ili ruralnih sredina, invaliditet te pitanja socijalne pravde. Autor Stevenson (2017) smatra kako PISA dovodi do tzv. „izigravanja sustava“ što znači da je PISA dovela do smanjenja udjela nastave koji se „ne testira PISA-om“. Prema tome, standardi postavljeni od OECD-a prisilili su zemlje da svoje obrazovne sustave „kroje“ prema potrebama PISA testova. PISA nikako nije neutralno istraživanje. Njezin snažan smjer je smještanje obrazovanja u kutiju vrijednosti novaca, uspjeha, dokaza i natjecanja. PISA dovodi do shvaćanja obrazovanja i života u smislu individualnog ekonomskog uspjeha, a cilj je obrazovanja jedino uspjeh (D’Agnese, 2015). U poznatom djelu autora Konrada Paula Liessmanna *Teorija neobrazovanosti: zablude društva znanja* također se kritizira provođenje PISA istraživanja. Autor PISA-u ironično naziva „ludilom rang liste“ u čemu upravo vidi jedan indikator neobrazovanosti. PISA kao test se nekritički prihvaća, a pouzdanost iste se ne propitkuje. Jedino što se cijeni jest puka kvantifikacija kvalitete, pri čemu se obrazovanje svodi na „olimpijske igre“, nadmetanje i vrednovanje. Liessmann smatra kako iznenadni i neočekivani (poražavajući) rezultati na PISA-inoj ljestvici uzrokuju veliku paniku u društvu i politici. Također, autor smatra kako PISA ne mjeri ono što je ključno – promatranje, refleksija, individualnost i sloboda u podučavanju i istraživanju. Autor tvrdi kako se sada konkurencija u obrazovnim sustavima temelji samo na zauzetom mjestu na rang-listi, odnosno na svim oblicima *neobrazovanosti* poput, iskoristivosti, kontrole, prilagođavanja i učinkovitosti (Gvozdanić, 2009). Prema navedenim kritikama PISA istraživanja kao oblika međunarodne kontrole već postavljenih obrazovnih standarada, uviđa se kako postavljanje standarada služi kontroli kvalitete odgojno-obrazovnih sustava, a PISA iste svodi na „triju tiranija – broja,

prosjeaka i usporedbe“ (Stubbs, 2020). No, prema OECD-u (2021), za dobar rezultat na PISA istraživanjima učenici moraju biti sposobni ekstrapolirati ono što znaju, razmišljati van granica, primijeniti svoje kreativno znanje u novim situacijama te pokazati učinkovite strategije učenja. Ipak, PISA jest ispitivanje iza kojeg stoji shvaćanje prema kojem se obrazovni sustavi percipiraju kao sredstva za postavljanje učenika na tržište rada (Pastuović, 2017). Na kritike PISA istraživanja kako je ono nepravedno jer učenike suočava s problemima s kojima se nisu susretali u svom obrazovanju, kreatori obrazovnih politika odgovaraju kako je „život nepravedan jer pravi ispit u životu nije možemo li se sjetiti onoga što smo jučer naučili u školi, već hoćemo li moći riješiti probleme koje danas ne možemo predvidjeti“ (OECD, 2021). Postavlja se pitanje u kolikoj je mjeri moguće da PISA doista bude neutralna i objektivna, kada je već produkt organizacije u čijem je središtu ekonomski razvoj, i u skladu s time, postavljeni standardi obrazovanja.

## **Zaključak**

Usprkos snažnoj želji kreatora obrazovnih politika da se obrazovanje uskladi sa zahtjevima tržišta, i dalje postoji podcjenjivanje vrijednosti obrazovanja. Reformski zahvat koji ide u smjeru približavanja obrazovanja potrebama tržišta jest proces standardizacije obrazovanja. Standardizacija obrazovanja ključan je element osiguravanja visoke kvalitete i dosljednosti obrazovnih sustava. Taj se proces usmjerava na postavljanje obrazovnih standarada i ishoda učenja svodeći obrazovanje na ekonomski model što i jest ideja obrazovne politike čiji je cilj pripremanje učenika za tržište rada. Obrazovanje koje se temelji na standardima jest „dvosjekli mač“. Iako zagovornici standardizacije obrazovanja i kreatori obrazovnih politika na standardizaciju obrazovanja gledaju kao revolucionarni reformski zahvat tvrdeći kako standardizacija omogućuje uspostavljanje zajedničkih očekivanja i prilika za sve učenike i nastavnike, promociju fleksibilnosti, slobode, objektivnosti te usporedbu i vrednovanje obrazovnih sustava diljem svijeta s ciljem otkrivanja njihovih nedostataka i unaprjeđivanja, jasno je kako obrazovanje koje se temelji na modelu i temeljima ekonomije ne može biti budućnost (Kušić, Vrcelj i Klapan, 2014). Postoje vrijednosti i ciljevi obrazovanja koji se ne mogu „ozakoniti“ provođenjem standardizacije obrazovanja. Iako je vidljivo kako se standardizacijom željelo ostvariti „poučavanje za život“ u konačnici, ono se pretvorilo u „poučavanje za testiranje i ocjenjivanje“. Uvođenjem standardizacije gubi se humanističko poimanje obrazovanja, odnosno svrha, vrijednosti, slobode i autonomije u procesu učenja i poučavanja (Matanović, 2017). Ironično postaje kako nastavnici, roditelji pa i kreatori i nositelji obrazovnih politika očekuju cjeloživotno obrazovanje djece i mladih te njihovu formaciju



u ljude koji su sposobni voljeti, raditi, biti aktivni i odgovorni akteri društvene zajednice, dok se s druge strane provode reforme obrazovanja, poput provođenja standardizacije koja isključuje ovakve vrijednosti iz obrazovnih sustava (Kušić, Vrcelj i Klapan, 2014). S pedagoškog gledišta, potrebno je prikazati u kojoj mjeri postavljeni obrazovni standardi i provođenje procesa standardizacije obrazovanja dovode do poboljšanja mjerenja učeničkih postignuća. Također, proces standardizacije obrazovanja karakterizira temeljni pojam kvalitete kojeg je potrebno operacionalizirati i s pedagoškog aspekta, a ne preuzeti iz područja ekonomije (Matanović, 2017). Zasigurno bi se, u tom slučaju, promijenilo shvaćanje samog nastavnog procesa i standardizacije obrazovanja budući da mnogi rezultati odgojnog i obrazovnog procesa ne bi bili mjerljivi.

Autor Palekčić (2017) tvrdi kako *obrazovanje i odgoj predstavljaju interaktivno zbivanje koje se ne može rastvoriti na linearni odnos cilja i sredstva, niti svesti na tehnološko djelovanje, te kako se pedagoška pozornost pomiče s inputa na ishod obrazovnog sustava, gubi se smisao za raznolikost, heterogenost, proturječnost i nepredvidivost uvjeta pod kojima se odvija pedagoško djelovanje*, prema tome smisao obrazovanja treba potražiti u „višim“ standardima koji su vrijedniji od ocjena i rang-lista. Krucijalno je reformirati obrazovne sustave k humanizaciji odgoja i obrazovanja, odnosno vrijednosti odgoja i obrazovanja dovoditi u svezu s ljudskim vrijednostima, pravima, moralom, temeljnim čovjekovim slobodama te razvojem odgovornosti prema sebi i široj zajednici (Kušić, Vrcelj i Klapan, 2014). Odgojna komponenta koja je u današnje vrijeme sve više zanemarena upravo zbog provođenja standardizacije ključna je za proces osobnog rasta i osnaživanja. Obrazovna politika s uvođenjem standardizacije obrazovanja dokazala je kako odgojne komponente obrazovnog procesa ne mogu biti podložne standardima te da postoji potreba za boljim uviđanjem u odgojno-obrazovnu praksu s ciljem daljnjih reforma odgojno-obrazovnih sustava.

## Popis literature:

1. Alvunger, D. (2018). Teachers'curriculum agency in teaching astandards-based curriculum. *THE CURRICULUM JOURNAL*, 29 (4), 479-498. Preuzeto 11.5.2023. s <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1080/09585176.2018.1486721>
2. Apple, M.W. (2005). Education, Markets, and an Audit Culture, *Critical Quarterly*, 47 (1-2), 11-29.
3. Babarović, T., Burušić, J. i Šakić. M. (2009). Uspješnost predviđanja obrazovnih postignuća učenika osnovnih škola Republike Hrvatske. *Društvena istraživanja : časopis za opća društvena pitanja*, 18 (4-5), 673-695. Preuzeto 10.5.2023. s <https://hrcak.srce.hr/file/66598>
4. Baranović, B. (2006). Društvo znanja i nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje. U B. Baranović (Ur.), *Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj – različite perspektive* (str. 8-36). Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
5. Bašić, S. (2007). Nacionalni obrazovni standard – instrument kontroliranja učinkovitosti obrazovnog sustava, unapređivanja kvalitete nastave ili standardiziranja razvoja osobnosti?. *Pedagogijska istraživanja*, 4 (1), 25-40. Preuzeto 28.4.2023. s <https://hrcak.srce.hr/file/174914>
6. Bouchrike, I. (2023, travanj). Standards-Based Grading: Definition, Benefits & Comparison With Traditional Grading. *Research.com*. Preuzeto 15.5.2023. s <https://research.com/education/standards-based-grading>
7. Ćatić, I. (2012). Kompetencije i kompetencijski pristup obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja*, 9 (1-2), str. 175-189. Preuzeto 10.5.2023. s <https://hrcak.srce.hr/file/167693>
8. D'Agnes V (2015). PISA's Colonialism: Success, Money, and the Eclipse of Education. *Power & Education*, 7 (1), 56-72. Preuzeto 20.5.2023. s <https://doi.org/10.1177/1757743814567387>
9. Darling-Hammond, L. (2010). *The Flat World and Education: How America's Commitment to Equity Will Determine Our Future*. New York: Teachers College Press.
10. Dekanić, A.M., Gregurović, M., Batur, M. i Fulgosi, S. (2019). *PISA 2018: REZULTATI, ODREDNICE I IMPLIKACIJE*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje.

11. Domović, V. (2009). Kurikulum – osnovni pojmovi. U V. Vidović (Ur.), *Planiranje kurikuluma usmjerenoga na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika* (str. 19-32). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
12. Falk, B. (2002). Standards-Based Reforms: Problems and Possibilities. *Phi Delta Kappan*, 83 (8), 612-620. Preuzeto 5.5.2023. s [Standards-based reforms: Problems and possibilities \(uoa.gr\)](#)
13. Gibbs, T. i Howley, A. (2000). "World-class standards" and local pedagogies: can we do both?. Charleston, WV : Clearinghouse on Rural Education and Small Schools, Appalachia Educational Laboratory.
14. Guskey, T., Townsley, M., Buckmiller, T. (2020). The Impact of StandardsBased Learning: Tracking High School Students' Transition to the University. *NASSP Bulletin*, 104 (4). 257-269. Preuzeto 21.5.2023. s <https://tguskey.com/wp-content/uploads/NASSP20-Transiton-from-HS-to-College.pdf>
15. Gvozdanović, A. (2009). Konrad Paul Liessmann - Teorija neobrazovanosti: zablude društva znanja. *Sociologija i prostor: časopis za istraživanje prostornoga i sociokulturnog razvoja*, 47 (2), 207-211. Preuzeto 25.5.2023. s <https://hrcak.srce.hr/file/65408>
16. Hany, K., Proctor, M., Wollenweber, J. i Al-Bataineh, A. (2016). Teacher perception of standards-based grading: implication and effectiveness. *Journal of Teaching and Education*, 5 (1), 749-765. Preuzeto 20.5.2023. s <http://www.universitypublications.net/jte/0501/pdf/V6G212.pdf>
17. Hermann, U. (2005). Foerdern "Bildungsstandards" die allgemeine Schulbildung? U. J. Rekus (Ur.), *Bildungsstandards, Kerncurricula und die Aufgabe der Schule*. Münster, 24 – 52.
18. Hirsch, E. D. (2000). The Tests We Need and Why We Don't Quite Have Them. *Common Knowledge*, 13 (1). Preuzeto 10. 5. 2023. s <https://www.coreknowledge.org/wp-content/uploads/2017/01/EDH-the-tests-we-need-and-why-we-dont-havethem.pdf>
19. Ishodi učenja. *Europski centar za razvoj strukovnog obrazovanja*. Preuzeto 28.4.2023. s <https://www.cedefop.europa.eu/hr/themes/learning-outcomes>
20. Jukić, T. (2010). Odnos kurikuluma i nastavnog plana i programa. *Pedagogijska istraživanja*, 7 (1), 54-66. Preuzeto 6.5.2023. s [https://www.researchgate.net/publication/281820984\\_Odnos\\_kurikuluma\\_i\\_nastavnog\\_plana\\_i\\_programa](https://www.researchgate.net/publication/281820984_Odnos_kurikuluma_i_nastavnog_plana_i_programa)

21. Karsten, S., Visscher, A., Dijkstra, A.B. i Veenstra, R. (2010). Towards standards for the publication of performance indicators in the public sector: The case of schools. *Public Administration*, 88 (1), 90-112. Preuzeto 11.5.2023. s <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1467-9299.2010.01812.x>
22. Kerka, S. (1998). *Competency-based education and training. Myths and Realities*. Columbus: ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education (<http://www.calproonline.org/eric/textonly/docgen.asp?tbl=mr&ID=65>)
23. Kolar Billege, M. (2012). Neusklađenost u ocjenjivanju – ista postignuća učenika, a različite ocjene. *Napredak : Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 153 (3-4), 399-418. Preuzeto 20.5.2023. s <https://hrcak.srce.hr/file/204704>
24. Kušić, S., Vrcelj, S. i Klapan, A. (2014). (Ne)obrazovni i (ne)odgojni ishodi obrazovanja. U N. Hrvatić, A. Lukenda, S. Pavlović, V. Spajić-Varkaš i M. Vasilj (Ur.), *Pedagogija, obrazovanje i nastava* (str. 418-429). Mostar: Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti.
25. Lawn, M. (2011). Standardizing the European Education Policy Space. *European Educational Research Journal*, 10 (2), 259-272. Preuzeto 28.4.2023. s [https://www.researchgate.net/publication/275684462\\_Standardizing\\_the\\_European\\_Education\\_Policy\\_Space](https://www.researchgate.net/publication/275684462_Standardizing_the_European_Education_Policy_Space)
26. Liessmann, K.P. (2008). *Teorija neobrazovanosti. Zablude društva znanja*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
27. Marović, Ž. (2004). Ocjenjivanje učeničkog napretka. *Kateheza: časopis za vjeronauk u školi, katehezu i pastoral mladih*, 26 (1), 35-56. Preuzeto 20.5.2023. s <https://hrcak.srce.hr/file/168381>
28. Marzano, R. (2010). *Formative Assessment & Standards-Based Grading*. Bloomington: Marzano Research.
29. Matanović, I. (2017). Kurikularna reforma kao oblik standardizacije obrazovanja – pedagoško-didaktička refleksija. *Život i škola : časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 63 (1), 13-27. Preuzeto 30.4.2023. s <https://hrcak.srce.hr/file/286022>
30. Matijević, M. (2011). Pedagoški vid vrednovanja i ocjenjivanja učenika. U B. Drandić (Ur.), *Pravno-pedagoški priručnik za osnovne i srednje škole* (str. 241-251). Zagreb: Znamen.
31. McMillan, J. (2008). *Assessment Essentials for Standards-Based Education*. California: Corwin Press.

32. Menken, K., Hudson, T. i Leung, C. (2014). Symposium: Language Assessment in Standards-Based Education Reform. *TESOL Quarterly*, 48 (3), 433-650. Preuzeto 10.5.2023. s <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/tesq.180>
33. Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?*. Berlin: Cornelsen.
34. Meyer, H. i Benavot, A. (2013). *PISA, Power and Policy the emergence od global educational governance*. Oxford: Symposium Books.
35. Mlinarević, V. (2016). Implicitne poruke u skrivenom kurikulumu suvremene škole. *Život i škola*, 62 (2), 13-26. Preuzeto 5.5.2023. s <https://hrcak.srce.hr/file/263874>
36. Möller, C. (1994), Didaktika kao teorija kurikuluma. U: H. Gudjons., R. Teske i R. Winkel (Ur.), *Didaktičke teorije* (str. 77- 94). Zagreb: Educa.
37. Muñoz, M.A. i Guskey, T. R. (2015). Standards-based grading and reporting will improve education. *The Phi Delta Kappan*, 96 (7), 64-68. Preuzeto 11.5.2023. s [https://www.jstor.org/stable/24375853?searchText=&searchUri=%2Faction%2FdoBasicSearch%3FQuery%3Dstandard-based%2Beducation&ab\\_segments=0%2Fbasic\\_search\\_gsv2%2Fcontrol&searchKey=&refreqid=fastly-default%3Ad869eb323537a05f8d62a5c397dc02d9&seq=5](https://www.jstor.org/stable/24375853?searchText=&searchUri=%2Faction%2FdoBasicSearch%3FQuery%3Dstandard-based%2Beducation&ab_segments=0%2Fbasic_search_gsv2%2Fcontrol&searchKey=&refreqid=fastly-default%3Ad869eb323537a05f8d62a5c397dc02d9&seq=5)
38. Nikičić, I. i Komesarović, Z. (2021). Perspektive utjecaja provedbe kurikuluma građanskoga odgoja i obrazovanja na skriveni kurikulum u školama. *Magistra Iadertina*, 16 (1), 73-93. Preuzeto 6.5.2023. s <https://hrcak.srce.hr/270523>
39. OECD (2021). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. Preuzeto 15.6.2023. s <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5f07c754-en.pdf>
40. Palekčić, M. (2005). Utjecaj kvalitete nastave na postignuća učenika. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (2), 209-232. Preuzeto 6.5.2023. s <https://hrcak.srce.hr/clanak/205416>
41. Palekčić, M. (2017). Od inputa do ishoda učenja. *Školske novine*, 68 (1), 8-9. Preuzeto 15.6.2023. s [https://bib.irb.hr/datoteka/865130.Palekcic\\_2.pdf](https://bib.irb.hr/datoteka/865130.Palekcic_2.pdf)
42. Pastuović, N. (1999). *Edukologija: integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Zagreb: Znamen.
43. Popham, W. J. (2001). Teaching to the Test?. *Educational leadership: journal of the Department of Supervision and Curriculum Development*, 58 (6), 16-20. Preuzeto 10.5.2023. s [https://www.researchgate.net/publication/228604330\\_Teaching\\_to\\_the\\_Test](https://www.researchgate.net/publication/228604330_Teaching_to_the_Test)
44. Porter, A. (1989). External Standards and Good Teaching: The Pros and Cons of Telling Teachers What to Do. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11 (4), 343-356. Preuzeto 5.5. 2023. s <https://www.jstor.org/stable/1163988?seq=6>

45. Porter, A. (1994). National Standards and School Improvement in the 1990s: Issues and Promise. *American Journal of Education*, 102 (4), 421-449. Preuzeto 5.5.2023. s [https://www.jstor.org/stable/1085463?searchText=&searchUri=&ab\\_segments=&searchKey=&refreqid=fastly-default%3A17c74f68c312b922ce96e03bca9c7eea&seq=10](https://www.jstor.org/stable/1085463?searchText=&searchUri=&ab_segments=&searchKey=&refreqid=fastly-default%3A17c74f68c312b922ce96e03bca9c7eea&seq=10)
46. Previšić, V. (2005). Kurikulum suvremenog odgoja i škole: metodologija i struktura. *Pedagoški istraživanja*, 2 (2), 165-172. Preuzeto 6.5.2023. s <https://hrcak.srce.hr/clanak/205425>
47. Previšić, V. (2007). Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaj-struktura. *Pedagoški istraživanja*, 4 (1), 149-154. Preuzeto 30.4.2023. s <https://hrcak.srce.hr/file/174937>
48. Schmoker, M. i Marzano, R. (1999). *Realizing the Promise of Standards-Based Education*. *Educational Leadership*, 56 (6), 17-21. Preuzeto 30.4.2023. s [Realizing-the-Promise-of-Standards-Based-Education.pdf \(every1graduates.org\)](https://www.every1graduates.org/Realizing-the-Promise-of-Standards-Based-Education.pdf)
49. Scriffiny, P. (2008). Seven Reasons for Standards-Based Grading. *Educational Leadership*, 66 (2), 70-74. Preuzeto 21.5.2023. s [https://www.spsd.org/uploaded/PDFs/Curriculum/PbL/Scriffiny\\_-\\_7\\_reasons\\_for\\_SBG.pdf](https://www.spsd.org/uploaded/PDFs/Curriculum/PbL/Scriffiny_-_7_reasons_for_SBG.pdf)
50. Sekulić-Majurec, A. (2005). Kurikulum nove škole – istraživački izazov školskim pedagogima. *Pedagoški istraživanja*, 2 (2), 267-276. Preuzeto 7.5. 2023. s <https://hrcak.srce.hr/clanak/205397>
51. Seletković, T. (2017). Obrazovni standardi u umjetničkom području kurikuluma. *Školski vjesnik : časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 66 (1), 95-105. Preuzeto 5.5.2023. s <https://hrcak.srce.hr/file/275502>
52. Stevenson, H. (2017). The „Datafication“ of Teaching: Can Teachers Speak Back to the Numbers?. *Peabody Journal of Education*, 92 (4), 537-557. Preuzeto 20.5.2023. s <https://doi.org/10.1080/0161956X.2017.1349492>
53. Stubbs, P. (2020). PISA politike i prakse: upravljanje obrazovanjem u eri obrazovnih ljestvica. *Revija za sociologiju*, 50 (1), 107-113. Preuzeto 25.5.2023. s <https://hrcak.srce.hr/file/345315>
54. Šoljan, N.N. (2007). Taksonomija svjetskih razvoja u obrazovanju: prema (de)konstrukciji pedagogije. *Pedagoški istraživanja*, 4 (2), 317-337. Preuzeto 30.4.2023. s <https://hrcak.srce.hr/file/174871>
55. Šušnjara, S. (2014). Skriveni kurikulum. *Suvremena pitanja*, 18, 35-42. Preuzeto 6.5.2023. s <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=125712>

56. Terhart, E. (2005). Standardi za obrazovanje nastavnika. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (1), 69-82. Preuzeto 28.4.2023. s <https://hrcak.srce.hr/file/205428>
57. The Pros and Cons of Standards-Based Education. (2019, srpanj). University of Wisconsin Superior. Preuzeto 28.4.2023. s <https://online.uwsuper.edu/degrees/education/msed/educational-administration/pros-cons-standards-based-education/>
58. Tomlinson, C., i McTighe, J. (2006). Integrating differentiated instruction and understanding by design. Alexandria, VA: ASCD.
59. Vrcelj, S. (2018). *Što školu čini školom*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
60. Vrcelj, S., Mrnjauš, K. i Jalušić, A. (2021). Je li standardizacija obrazovanja opravdana? U V. Kovač, N. Rončević, Z. Gregorović Belačić (Ur.), *U MREŽI PARADIGMI: POGLED PREMA HORIZONTU ISTRAŽIVANJA U ODGOJU I OBRAZOVANJU* (str. 191-205). Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
61. Wahlström, N., i Sundberg, D. (2017). *Transnational curriculum standards and classroom practices: The new meaning of teaching*. New York, NY: Routledge.
62. Wallace, D. (2000). Results, results, results? *Educational Leadership*, 57, 66–68.
63. Young, M. (2011). What are schools for?. *Educação, Sociedade & Culturas*, 32, 145-155. Preuzeto 28.4.2023. s [04. Arquivo \(145-156\) \(up.pt\)](#)

## **Sažetak:**

Standardizacija obrazovanja kao dominantna praksa u odgojno-obrazovnim sustavima diljem svijeta predstavlja proces uspostavljanja zajedničkih obrazovnih standarada, smjernica i ciljeva u obrazovnom sustavu. Ova praksa za cilj ima unaprijediti kvalitetu obrazovanja, osigurati dosljednost i omogućiti usporedbu rezultata na nacionalnoj i međunarodnoj razini. Kroz standardizaciju jasno se definiraju ishodi učenja (*outputi*), kurikulumi i evaluacijski postupci. Uza brojne prednosti standardizacije, poput unaprjeđenja kvalitete, usporedivosti, transparentnosti i poboljšanja obrazovnih praksi, proces standardizacije obrazovanje podložan je snažnim kritikama odgojno-obrazovnih stručnjaka koji u obrazovnim standardima ne vide svjetlu budućnost. U radu se, osim kritičkog osvrtu na proces standardizacije, analizira i najpoznatija kontrola standardizacije obrazovanja – PISA testiranje. Tematiziranjem ovih područja standardizacije obrazovanja zaključuje se kako taj proces istiskuje odgojnu komponentu i humanističko shvaćanje obrazovanja.

**Ključne riječi:** *standardizacija obrazovanja, obrazovni standardi, ishodi učenja, kvaliteta, PISA testiranje, odgojna komponenta*