

KVALITETA SREDNJOŠKOLSKOG STRUKOVNOG OBRAZOVANJA – "MJERENJE" KVALITETE

VIŠNJA PERIN

Hrvatski zavod za zapošljavanje, Zadar
Croatian Employment Service

UDK: 371.322.5:373.5
Pregledni članak / *Review*

Primljeno / *Received*: 22. X. 2012.

U radu se razmatraju mogućnosti određivanja kvalitete strukovnog obrazovanja s aspekta postavljenih ciljeva strukovnog obrazovanja. Ukazuje se na složenost koncepta kvalitete strukovnog obrazovanja te se apostrofira da za razliku od nekih drugih proizvoda ili usluga gdje posljedice dobre ili loše kvalitete snosi proizvođač, odnosno pružatelj usluge u sustavu obrazovanja posljedice dobre ili loše kvalitete obrazovanja snose učenici odnosno društvo u cjelini. Zaključno se sugerira da iako je kvaliteta kvalitativna kategorija koju je teško kvantificirati i "izmjeriti" ne treba odustati od stalnog "mjerenja" i propitivanja kvalitete. Pri tome se u taj proces trebaju uključiti sve zainteresirane strane (država, roditelji, nastavnici, škola, učenici, gospodarstvo, društvo u cjelini) svaka sa svog aspekta kako bi kroz povratne informacije pomogli i doprinijeli razvoju kvalitete strukovnog obrazovanja jer kvaliteta nikada nije nešto što je konačno i gotovo.

KLJUČNE RIJEČI: *kvaliteta obrazovanja, mjerenje kvalitete, strukovno obrazovanje*

UVOD

Budući da je obrazovanje najskuplje poznato kapitalno ulaganje (Drucker, 2001) te da se uviđa sve veći značaj obrazovanja, posebice strukovnog, za razvoj i konkurentnost gospodarstva kvaliteta obrazovanja sve više će biti fokus. UNESCO (1997) određuje strukovno obrazovanje kao obrazovanje koje je u osnovi dizajnirano za postizanje praktičnih vještina, znanja i razumijevanja potrebnog za zaposlenje u određenom zanimanju ili djelatnosti ili grupi zanimanja ili djelatnosti. Uspješan završetak strukovnog programa dovodi do kvalifikacije koja je priznata na tržištu rada. Zakon o strukovnom obrazovanju (NN 30/09) definira strukovno obrazovanje kao proces stjecanja kompetencija (znanja, vještina i kompetencija u užem smislu), kojeg su rezultati vrednovani i potvrđeni u postupku koji provode ustanove za strukovno obrazovanje.

Osnovni problem vezan uz kvalitetu obrazovanja i njeno mjerenje je nedostatak jedinstvenog pogleda na to što je kvaliteteta. Gledajući samo prethodno navedena određenja strukovnog obrazovanja kada bi htjeli odrediti kakvo je strukovno obrazovanje kvalitetno našli bi se pred dilemom. Iz određenja strukovnog obrazovanja prema UNESCO-u kvalitetno strukovno obrazovanje je ono koje dovodi do kvalifikacije priznate na tržištu rada. Možemo se zapitati što je to kvalifikacija priznata na tržištu rada, je li to

isključivo osposobljenost za obavljanje nekog posla ili uključuje i nešto drugo, što npr. ako osoba ostane bez tog posla? Je li kvalitetno strukovno obrazovanje treba davati i nešto više od same kvalifikacije, odnosno osposobljenosti za zaposlenje u određenom zanimanju, djelatnosti ili grupi zanimanja. Drugo određenje strukovnog obrazovanja na neki način kvalitetu prebacuje na proces obrazovanja i na vrednovanje kompetencija stečenih u tom procesu. Tu se pak možemo zapitati je li kvalitetno strukovno obrazovanje ono kojem je proces i vrednovanje tog procesa odrađeno prema svim pravilima pedagojske struke, ali rezultati tog procesa ne vode gotovo ničemu, odnosno osoba nema gdje iskoristiti stečene kompetencije.

Kvaliteta je jedan konstrukt kojeg je gotovo nemoguće definirati, ali kada je prisutna svi je prepoznaju (Greene, 1996). Kvaliteta, u ekonomskim znanostima, se najčešće definira kao obujam i oblik uporabne vrijednosti proizvoda/usluge i samim tim i mjera koja pokazuje do koje razina taj proizvod ili usluga zadovoljava određene zahtjeve korisnika. To je stupanj u kojem skup svojstvenih značajki ispunjava zahtjeve korisnika. Kvalitetu možemo označiti kao određenost nekog predmeta ili pojave po kojoj se razlikuje od drugih predmeta ili pojava, po kojoj se specifično odnosi i reagira u odnosima s drugima, a subjektivno različito odražava ovisno o spoznajnim i vrijednosnim dispozicijama, prethodnom iskustvu (Rafajac i sur., 1998), odnosno kao stupanj izvrsnosti na koji se proizvod ili usluga mogu svrstati temeljem odabranih odlika (Certo i Certo, 2008) ili kao ukupnost svojstava entiteta koja ga čine sposobnim da zadovolji izražene ili pretpostavljene potrebe (Despotović, 1997). Kvaliteta je prvenstveno subjektivni konstrukt, svaka osoba neće jednako cijeniti sve značajke kvalitete nekog proizvoda/usluge, pa tako i obrazovanja. Kvalitetu obrazovanja sigurno će različito poimati država ili lokalna zajednica koja ga financira, učenici koji ga pohađaju, djelatnici škola ili pak gospodarstvo u koje dolaze učenici iz škola. Iz ovoga možemo zaključiti da se kvaliteta može razmatrati s različitih aspekata i na različitim razinama. Kvaliteta, isto tako, nije nešto što je gotovo i nepromjenjivo, već nešto što posjeduje svoju razvojnu liniju i progres.

STRUKOVNO OBRAZOVANJE

U većini Europskih zemalja, kao i u Republici Hrvatskoj, nakon osnovnog školovanja učenici mogu birati između općih (akademskih) i strukovnih programa. Najčešća dob s kojom učenici ulaze u strukovno obrazovanje je između 15 i 16 godina (u Republici Hrvatskoj između 14 i 15 godina). Trajanje strukovnog obrazovanja na srednjoškolskoj razini kreće se od 1 do 6 godina (najčešće se osnovna strukovna kvalifikacija – kvalifikacija priznata na tržištu rada, dobiva nakon 3 godine školovanja). Prijelaz sa strukovnog obrazovanja k višim razinama obrazovanja često je ograničen, posebice prema akademskim programima, što u nekim državama rezultira relativno malim brojem učenika uključenih u strukovno obrazovanje.

Strukovno obrazovanje se u većini zemalja izvodi kroz različite vidove: unutar školskog sustava, odnosno u strukovnim školama; unutar sustava naukovanja, odnosno učenje bazirano na radu u stvarnom radnom okruženju te kroz specijalne programe obrazovanja (najčešće za učenike s posebnim potrebama ili za učenike kojima prijeti rano napuštanje školovanja).

Strukovno obrazovanje u Republici Hrvatskoj regulirano je Zakonom o strukovnom obrazovanju (NN 30/09) i Zakonom o obrtu (NN 49/03). Zakon o strukovnom obrazovanju (NN 88/09) definira strukovno obrazovanje kao proces stjecanja kompetencija (znanja, vještina i kompetencija u užem smislu), kojeg su rezultati vrednovani i potvrđeni u postupku koji provode ustanove za strukovno obrazovanje, dok je strukovna kvalifikacija formalni naziv za skup kompetencija određene razine, obujma, profila i kvalitete, a koja se dokazuje javnom ispravom koju izdaje ovlaštena ustanova

Strukovne škole u Republici Hrvatskoj (NN 87/08) dijele se na tehničke i njima po trajanju srodne zdravstvene, gospodarske, trgovačke, poljoprivredne i slične koje traju četiri godine te na industrijske i obrtničke škole istih struka koje traju tri godine. U strukovno obrazovanje ubraja se i obrazovanje za jednostavnija zanimanja kojima se stječe niža strukovna sprema, a traje od jedne do dvije godine.

Strukovno obrazovanje organizirano je u 14 obrazovnih sektora prema *Odluci o uspostavi obrazovnih sektora* Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa. Ti sektori su sljedeći: Strojarsstvo brodogradnja i metalurgija, Elektrotehnika i računalstvo, Geologija, rudarstvo, nafta i kemijska tehnologija, Ekonomija, trgovina i poslovna administracija, Turizam i ugostiteljstvo, Poljoprivreda, prehrana i veterina, Šumarstvo, prerada i obrada drva, Graditeljstvo i geodezija, Promet i logistika, Grafička tehnologija i audiovizualne tehnologije, Tekstil i koža, Zdravstvo, Osobne, usluge zaštite i druge usluge, te Umjetnost.

KVALITETA OBRAZOVANJA

Opće je prihvaćeno mišljenje u javnosti da je obrazovanje uvjet gospodarskog rasta te jamstvo za demokratski i kulturni razvoj. Istovremeno, imamo jako malo znanja o tome što obrazovanje čini kvalitetnim i kako te kvalitete pridonose razvoju društva (Lundgren, 2001). O kvaliteti obrazovanja u pedagogiji nailazimo na različita mišljenja, od mišljenja da je uopće upitna upotreba pojma kvaliteta obrazovanja u pedagogiji te da se u obrazovanju nekritički preuzimaju pojmovi kvalitete iz ekonomskih znanosti (Palekčić, 2007), do mišljenja da se kvaliteta obrazovanja isključivo može povezati samo s uspješnošću učenika na standardiziranim testovima još od kada je Thorndike 1909. razvio prvi standardizirani test znanja. Thorndike je bio uvjeren da će znanost i samo znanost spasiti odgoj te da kvantitativnom eksperimentalnom pristupu treba dati prednost pred kvalitativnim pristupom, kliničkom pristupu ili prirodnom promatranju (Berliner, 1993). Takvo mišljenje je često prisutno i danas (državna matura, nacionalni ispiti, PISA ispiti i sl.) iako je u novije vrijeme izloženo snažnim kritikama (Cuban, 1983; Brophy i Good, 1986; Angus, 1993; Armstrong, 2008). Novije studije koje se bave kvalitetom obrazovanja kao mjerila kvalitete osim učeničkih postignuća navode i učeničko ponašanje, pohađanje nastave, delinkvenciju, uvjerenja, samopoimanje učenika i nastavnika i sl. (Mortimor i sur., 1988; Smith i Tomilson, 1989; Teddlie i Stringfield, 1999; Stoll i Fink, 2000).

Većina autora se slaže da možemo identificirati nekoliko područja kvalitete koja su zajednička svim školama. To su područje učenja i poučavanja, kultura škole, školski menadžment te profesionalnost i osobni razvoj učitelja, (Jurić, 2007; West-Burnham, 1997; Kern i Pischon, 1994), odnosno nastava, nastavnici i školsko okruženje (Mayer i sur., 2000; Vranković i sur. 2009). Sličnog je stava i Europska komisija (2001) koja u dokumentu *European Report of the Quality of School Education – Sixteen Quality*

Indikators definira šesnaest indikatora kvalitete obrazovanja podijeljenih u četiri područja: 1) učenička postignuća (obuhvaća: matematiku, čitanje, znanost, informacijske i komunikacijske tehnologije, strani jezici, učiti kako učiti i priprema za aktivno građanstvo); 2) uspjeh i tranzicija (obuhvaća: osobe koje su prekinule obrazovanje, osobe koje su završile srednjoškolsko obrazovanje, uključenost u tercijarno obrazovanje); 3) praćenje obrazovanja (obuhvaća: evaluaciju i praćenje obrazovanja, uključenost roditelja u obrazovanje); 4) resursi i strukture (obuhvaća: obrazovanje i usavršavanje nastavnika, sudjelovanje u predškolskom odgoju, broj računala po učeniku i trošak obrazovanja po učeniku).

Stoll i Fink (2000) kvalitetnim obrazovanjem drže ono koje promiče napredak svih učenika povrh onoga što bi se moglo očekivati s obzirom na početni uspjeh i pozadinske čimbenike, dok Armstrong (2008) smatra da je kvalitetno obrazovanje ono koje priprema učenike za neovisan život u stvarnom svijetu

Budući da je kvaliteta prvenstveno kvalitativni konstrukt teško je procijeniti i ocijeniti kvalitetu obrazovanja te ćemo se pozabaviti nekim od načina "mjerenja" kvalitete obrazovanja, odnosno načinima kvantifikacije i procjenjivanja kvalitete.

"MJERENJE" KVALITETE U STRUKOVNOM OBRAZOVANJU

Mjerenje odgojno obrazovnog rada i obrazovanja postoji valjda od kada postoji i škola i to od strane gotovo svih sudionika obrazovanja. Tako oni koji financiraju obrazovanje zasigurno žele vidjeti je li njihovo ulaganje opravdano te "izmjeriti" je li iznos uloženog odgovara onome što se od obrazovanja očekuje. Nastavnici svakodnevno "mjere" kako se njihov rad i uloženi trud u nastavi reflektira kod učenika, učenici i roditelji kako se njihov rad i ulaganje isplati, dobivaju li ono što misle da trebaju i sl. Iako u procjeni kvalitete obrazovanja dominiraju kvalitativna istraživanja često se koristi i Model ostvarivanja ciljeva (Cheng, 1996) kao kvantitativna metoda. Taj model pretpostavlja da postoje jasno definirani i opće prihvaćeni kriteriji, tj. škola je kvalitetna ako može ostvariti zadane ciljeve. Tu opet dolazimo do problema jer se ciljevi odgoja i obrazovanja uvijek oblikuju u određenim političkim, socijalnim, kulturnim i ekonomskim uvjetima i gotovo uvijek izražavaju aspiracije prema budućnosti. Postavlja se pitanje kako mjeriti ciljeve u budućnosti, odnosno kada ih mjeriti? Osim toga, na ciljeve odgoja i obrazovanja utječe i razvijenost sredstava rada, tehničko-tehnološki nivo rada, ideološka, politička shvaćanja i sustav vrijednosti, kultura društva, shvaćanja čovjeka i njegove prirode, tradicija, stanje pedagogije kao znanosti te izgrađenost obrazovnog sustava a u konačnici interesi i ambicije svih dionika obrazovanja. Svaka zajednica postavlja svoje ciljeve odgoja i obrazovanja koji često predstavljaju iskazivanje društvenih htjenja koje se uglavnom ni po jednom elementu ne materijalizira tijekom odgojno obrazovnog procesa (Mijatović, 1994), dakle "mjerenjem" postavljenih ciljeva odgoja i obrazovanja opet ne znamo što mjerimo, odnosno ne možemo biti sigurni da mjerimo kvalitetu procesa odgoja i obrazovanja. Analizirajući ciljeve obrazovanja, odnosno indikatore kvalitete obrazovanja koje je postavila Europska komisija za zemlje članice, izgleda da su vrlo lako mjerljivi. Indikatori su i postavljeni tako da se mogu izmjeriti. Primjerice, indikator učenička postignuća: konstruiramo test znanja sa svim karakteristikama koje mora imati dobar test (pouzdanost, objektivnost, valjanost, osjetljivost) i "izmjerimo" znanje iz matematike, čitanja, znanosti. Dolazimo do pitanja

je li to što smo izmjerili uistinu indikator kvalitete obrazovanja? Kakvo znanje, kolikog opsega treba biti da bi neko strukovno obrazovanje bilo kvalitetno? Trebaju li jednako znati učenici trogodišnjih, četverogodišnjih ili dvogodišnjih strukovnih škol?, Koliko i što je previše, odnosno premalo? Što ako netko "sve" zna, a nema gdje primijeniti to znanje? Ili područje uspjeh i tranzicija: što nam npr. govori podatak o broju uključenih u tercijarno obrazovanje (vrlo ga je lako "izmjeriti"), je li dobro ako je veliki broj učenika strukovnih škola uključen u tercijarno obrazovanje ili nije, odnosno koliko bi ih uopće trebalo biti da bi se obrazovanje okarakteriziralo kao kvalitetno? Osim toga, hoće li se netko uključiti u tercijarno obrazovanje ovisi o nizu čimbenika kao što su npr. sposobnosti, materijalne mogućnosti obitelji, nespремnost za rad i preuzimanje odgovornosti za sebe, visoka nezaposlenost u području u kojem se školovao i sl.

Prema Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama (NN 87/08) ciljevi odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj, u školskim ustanovama, pa tako i u strukovnim školama, su: 1) osigurati sustavan način poučavanja učenika, poticati i unapređivati njihov intelektualni, tjelesni, estetski, društveni, moralni i duhovni razvoj u skladu s njihovim sposobnostima i sklonostima, 2) razvijati učenicima svijest o nacionalnoj pripadnosti, očuvanju povijesno-kulturne baštine i nacionalnog identiteta, 3) odgajati i obrazovati učenike u skladu s općim kulturnim i civilizacijskim vrijednostima, ljudskim pravima i pravima djece, osposobiti ih za življenje u multikulturalnom svijetu, za poštivanje različitosti i toleranciju te za aktivno i odgovorno sudjelovanje u demokratskom razvoju društva, 4) osigurati učenicima stjecanje temeljnih (općeobrazovnih) i stručnih kompetencija, osposobiti ih za život i rad u promjenjivom društveno-kulturnom kontekstu prema zahtjevima tržišnog gospodarstva, suvremenih informacijsko-komunikacijskih tehnologija i znanstvenih spoznaja i dostignuća, 5) osposobiti učenike za cjeloživotno učenje. Prema Zakonu o strukovnom obrazovanju (NN 30/09) ciljevi strukovnog obrazovanja su: omogućiti polaznicima stjecanje temeljnih i strukovnih kompetencija za dobivanje kvalifikacija potrebnih tržištu rada, za daljnje obrazovanje te cjeloživotno učenje, a u funkciji osobnog razvoja te gospodarskog i općeg razvoja društva.

Analizirajući ciljeve strukovnog obrazovanja kod nas, kao jedan od ciljeva strukovnog obrazovanja navodi se da polaznici trebaju steći temeljne i strukovne kompetencije za dobivanje kvalifikacija potrebnih na tržištu rada. Nameće se pitanje kada ćemo znati da je taj cilj ostvaren, da je neko strukovno obrazovanje postiglo taj cilj obzirom na situaciju današnjeg tržišta rada? Ono što naše doba razlikuje od bilo kojeg drugog doba je nekontrolirano ubrzavajući ritam promjena i jedino što je stalno na tržištu rada je promjena. Završetak školovanja i osposobljavanje za određeno zanimanje i obavljanje poslova, odnosno stjecanje određene titule ili zvanja, ne znači i dobivanje konačnog radnog mjesta ili krajnje opredjeljenje, jer moderno tržište rada nudi nove izazove i zahtjeve koji traže stalno usavršavanje i stjecanje novih znanja i vještina u skladu s današnjim potrebama. Situacija na današnjem tržištu rada je takva da je pojedinac suočen sa sve većim brojem promjena u životu: iz sustava obrazovanja u svijet rada, između pojedinih radnih mjesta i poslova, između različitih radno – pravnih statusa, između prekida karijere i razdoblja skrbi za obitelj, između radnog života i umirovljenja. Definirane radne funkcije i trajno zaposlenje postaju prošlost. Kako i kada procijeniti u tako promjenjivim uvjetima je li neko strukovno obrazovanje kvalitetno ili ne?

Kod promatranja kvalitete, pogotovo kvantificiranjem određenih segmenata djelatnosti pitanje je što procjenjujemo, procjenjujemo li radimo li stvari na pravi način ili radimo li

prave stvari. Drucker (2005) razlikuje pojmove efikasnosti, učinkovitosti (efficiency) od pojma djelotvornosti. Efikasnost, učinkovitost definira kao sposobnost da se stvari učine na pravi način, dok je djelotvornost sposobnost da se učine prave stvari. Drucker smatra da se djelotvornost ne može mjeriti niti jednim postojećim mjerilom koje se primjenjuje na npr. tjelesni rad (mjerenje, brojenje, testiranje...). Sami po sebi "proizvodi" škole su beskorisni (znanje, ideje, informacije) i postaju korisni tek kada ih netko drugi (učenici) uzmu kao svoju "sirovinu" koju će pretvoriti u nešto stvarno.

Za kvalitetu proizvoda ili usluge, u gospodarstvu, odgovoran je proizvođač proizvoda i usluge te snosi posljedice dobre ili loše kvalitete. Kod škole, posljedice dobre ili loše kvalitete najčešće snosi "proizvod" – učenik, koji je i sam na neki način i "proizvođač", ali i društvo u cjelini. Isprepletenost uloga i aktera uključenih u obrazovanje dodatno komplicira ovu tematiku. Budući da kvaliteta nijednog sustava, pa tako ni strukovnog obrazovanja ne nastaje sama po sebi u "mjerenje" kvalitete obrazovanja trebaju se uključiti svi sudionici strukovnog obrazovanja (država, nastavnici, roditelji, učenici, gospodarstvo, društvo u cjelini), svako sa svog aspekta i svako svojim "metrom". Pri tome je važno da to "mjerenje" ne bude samo zbog "mjerenja", indikatora i sl., odnosno da ne bude samo sebi svrha nego da se osigura način da rezultati svakog "mjerenja" dođu do sustava koji se mjeri (strukovnog obrazovanja, odnosno strukovnih škola) kako bi se sustav mogao unaprijediti i kvalitetno prilagođavati novonastalim situacijama. Kvaliteta, jednom kad se dostigne (ako se ikad dostigne) nije nešto što je gotovo, konačno i nepromjenjivo, već nešto što mora imati svoju razvojnu liniju i progres.

LITERATURA

Angus, L. (1993), The sociology of school effectiveness. *British Journal of Sociology of Education*, 14 (3), 333 – 345.

Armstrong, T. (2008), *Najbolje škole*. Zagreb: Educa.

Berliner, D.C. (1993), The 100-year journey of educational psychology: From interest to disdain to respect for practice. U: Fagan T.K., Vandenberg G.P. (ur) *Exploring applied psychology, Origins and Critical analyses*. Washington D.C.: American Psychological Association, str. 41 – 48.

Brophy, J., Good, T. (1986), Teacher behavior and student achievement. U: Wittrock M.C. (ur.), *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, str. 328 – 375.

Certo, S. C., Certo, S. T. (2008), *Moderni menadžment*, 10 izdanje. Zagreb: Mate.

Cheng, J.C. (1996), A School Management Mechanism for School Effectiveness and Development. *School Effectiveness and School Development*, 7 (1), 35 – 61.

Cuban, L. (1983), Corporate Involvement in Public Schools: A Practitioner-Academic's Perspective. *Teachers College Record*, Vol. 85 (2), 183 – 203.

Despotović, M.B. (1997), *Kvaliteta za menadžere*. Zagreb: IP Consulting.

Drucker, P.F. (2001), *Efikasan direktor*. Zagreb: Binoza press.

Drucker, P.F. (2005), *Najvažnije o menadžmentu*. Zagreb: M.E.P. Consult.

European Report of the Quality of School Education - Sixten Quality Indikators (2001). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Greene, B. (1996), *Nove paradigme za stvaranje kvalitetne škole*. Zagreb: Alineja.

Jurić, V. (2007), *Kurikulum suvremene škole*. U: Previšić, V. (ur): *Kurikulum teorije – metodologija – sadržaj – struktura*. Zagreb: Zavod za pedagogiju i Školska knjiga, str. 253 – 307.

Kern, H., Pischon, J. (1994), *Evaluation Schulqualität in Berlin (SQIB) 1999 - 2004*. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport.

Lundgren, U.P. (2001), *Upravljanje na području obrazovanja: međunarodni trendovi, glavne teme i pristupi*, u Silov, M. (ur), *Suvremeno upravljanje i rukovođenje u školskom sustavu*, Velika Gorica: Persona, str 13-30.

Mayer, D.P., Mullens, J.E., Moore, M.T. (2000), *Monitoring School Quality: An Indicators Report*. National Center for Education Statistic, <http://nces.ed.gov/pubs2001/2001030.pdf>.

Mijatović, A. (1994), *Osnove ustroja školskog sustava*. Zagreb: Školske novine.

Mortimor, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., Ecob, R. (1988), *School Matters: The Junior Years*. Somerset: Open Books.

Palekčić, M. (2007), *Od kurikuluma do obrazovnih standarda*. U: Previšić, V. (ur): *Kurikulum teorije – metodologija – sadržaj – struktura*. Zagreb: Zavod za pedagogiju i Školska knjiga, str. 39 – 115.

Rafajac, B., Ledić, J., Kovač, V. (1998), *Kvaliteta visokog obrazovanja*. u Rosić, V. (ur): *Kvaliteta u odgoju i obrazovanju, zbornik radova*. Rijeka: Pedagoški fakultet, str. 19 – 28.

Smith, D., Tomlinson, S. (1989), *The School Effect: a Study of Multi – Racial Comprehensives*. London: Policy Studies Institute.

Stoll, L. i Fink, D. (2000), *Mijenjamo naše škole*. Zagreb: Educa.

Teddlie, C., Stringfield, S. (1993), *Schools Make a Difference: Lessons learned from a 10 - year study of school effects*. New York: Teachers College Press.

West – Burnham, J. (1997), *Managing Quality in Schools*. London: Prentice Hall.

UNESCO (1997), *International Standard Classification of Education – ISCED 1997*. Paris.

Zakon o strukovnom obrazovanju. NN 30/09.

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama. (NN 87/08).

Zakon o obrtu – pročišćeni tekst. NN 49/03.

THE QUALITY OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION – "THE MEASURE" OF QUALITY

SUMMARY

The article discusses the possibility of determining the quality of vocational education from the aspect of the objectives of vocational education. The article points out complexity of the concept of quality of vocational education. Apostrophizes that, unlike some other products or services, where the consequences of good or bad quality fall on the producer or provider of services, in the education the consequences of good or bad quality of education shall be borne students and society in general. In conclusion, it suggests although the quality is qualitative category which is difficult quantify and "measure" should not abandon constant "measured" and questioning quality. In this process should be involve all stakeholders (government, parents, teachers, schools, students, economy, society), each with its aspects, in order to through feedback helped and contributed to the development of quality vocational education, because quality is never something which is finally completed.

KEY WORDS: *measuring quality, quality of education, vocational education*