

Džejla Idrizović

OBRAZOVNA POSTIGNUĆA U FUNKCIJI OSPOSOBLJAVANJA MLADIH ZA ŽIVOT U SAVREMENOM DRUŠTVU

Jedan od glavnih ciljeva modernizacije obrazovnog sistema jeste uvođenje što više aktivnosti koje bi bile usmjerene na razvoj potrebnih vještina za suočavanje s izazovima i potrebama savremenog društva. Mladi ljudi trebaju pored osnovnih vještina pismenosti naučiti kako primijeniti stečena znanja u svakodnevnim životnim situacijama. Ispitivanjem pismenosti i vrednovanjem postignuća učenika žele se utvrditi kompetencije (osposobljenosti) za izvođenje procesa, za razumijevanje koncepata i sposobnost njihove primjene u rješavanju problema.

Kako bismo utvrdili da li i koliko obrazovna postignuća učenika doprinose njihovom osposobljavanju za budući savremeni život i aktivno sudjelovanje u društvu, sprovedeno je istraživanje u četiri osnovne škole u Kantonu Sarajevo. Uzorkom su obuhvaćeni učenici sedmih i osmih razreda osnovne škole, nastavnici predmetne nastave, roditelji učenika i pedagozi škola. Ovo istraživanje imalo je cilj odgovoriti na pitanje da li procjena postignuća učenika i analiza uvjeta u kojima se ta postignuća ostvaruju doprinose stvaranju povoljnih odgojno-obrazovnih uvjeta u kojima se razvijaju intelektualni i drugi kapaciteti učenika, te na taj način omogućavaju bolju osposobljenost mladih ljudi za rješavanje problema u svakodnevnim životnim situacijama. Saznanja dobivena ovim istraživanjem ogledaju se u mogućnosti podsticanja svih aktera obrazovne politike na promišljanje o vrijednostima našeg odgojno-obrazovnog sistema, s ciljem pronalaženja smjernica u pripremi mladih ljudi za suočavanje s izazovima savremenog društva.

Ključne riječi: *obrazovna postignuća, ishodi obrazovanja, vrednovanje/evaluacija, uspjeh učenika, rješavanje problema, škola za život*

1. Uvodna razmatranja

Obrazovanje u Evropi i svijetu 21. stoljeća ne traži više usvajanje nebitnih činjenica niti njihovo puko reproduciranje. Novi zahtjev koji se postavlja

pred današnje društvo jeste osposobljavanje mladih ljudi za život, za obnašanje glavnih životnih uloga pomoću kojih zadovoljavaju svoje potrebe i potrebe društva i tako doprinose kvaliteti života. Novi trend obrazovanja u 21. stoljeću je orijentacija na transforni potencijal učenja: orijentacija na kvalitetno stjecanje optimalnog opsega trajnih znanja koja se aktivno usvajaju i prikladna su kao trajna podloga za dalje permanentno učenje tokom čitavog života. Na taj se način razvijaju sposobnosti rješavanja problema, a ne gomilaju se obrazovni sadržaji iz društva prošlosti koje se mijenja. Za razliku od društva prošlosti, današnji svijet svijet je brzih promjena, naučnih i informacijskih dostignuća, vrijeme koje traži kritičko razmišljanje, razvoj kreativnosti, ovladavanje upravljanja novim tehnologijama, interdisciplinarnost u nastavi, razvoj i poticanje radnih navika i poduzetničkog duha, razvoj ekološke svijesti, te odgoj slobodnih ljudi, cjelovite i humane ličnosti. Brojna istraživanja upućuju na to da znanja stečena u školi i u životnim situacijama postaju sve više dvije razdvojene cjeline. Djeca vrlo teško uspostavljaju smislenu vezu između onog što ih uče u školi i životnih problema. Uglavnom imaju teškoće u primjeni znanja u rješavanju realnih životnih problema te se s pravom može pretpostaviti da način na koji učenici uče nije primjeren životnim potrebama savremenog društva. Prema Glasseru (1993) najbolji način poučavanja jeste povezati školu sa životom. U kvalitetnoj školi ništa se ne uči napamet. Učenike treba poučavati kako se služiti činjenicama.

2. Naučno utemeljenje problema istraživanja

Jedna od teorija koja izaziva sve veću pozornost u području obrazovanja jeste konstruktivistička teorija koja razvija nove poglede kako na prirodu procesa učenja, na teoriju kurikuluma, tako i na teorijsko utemeljenje nastavnog procesa. Korijeni ove teorije sežu do početka 20. stoljeća i nalaze se u radovima teoretičara obrazovanja i reformatora J. Deweya, J. Piageta, J. Brunera i L. Vygotskog. Ona se temelji na vjerovanju da se proces učenja odvija temeljem učenikove osobne konstrukcije i rekonstrukcije znanja, a ono pak nastaje kao rezultat učeničkih interakcija s prirodnim svijetom u određenom sociokulturnom kontekstu, uz dinamičko posredovanje njihovih prethodnih znanja. Znanje se stječe aktivnim upoznavanjem novih sadržaja, a ne oponašanjem ili memoriranjem uz pomoć mehaničkog ponavljanja. Prema Pijažeu (Piaget – Inhelder 1986) presudnu ulogu u razvoju

mišljenja djeteta ima društvena sredina, koja može usporiti ili ubrzati taj razvoj. On smatra da mišljenje nastaje kao rezultat interakcije između individue i sredine, odnosno, to dovodi do promjene u samoj individui ili kako kaže Pijaže: do “ravnoteže”, koja je postepeno nastupila usljed tih promjena. Ali te promjene ne nastaju same po sebi, nego samo kao rezultat aktivnosti individue, odnosno učenik se pomoću svog učenja i iskustva prilagođava fizičkoj i socijalnoj sredini. Za razliku od Pijažea, koji je naglašavao djetetovo samostalno nastojanje razumijevanja svijeta oko sebe, Bruner (1972) smatra da se razvoj intelektualnih funkcija oblikuje u zavisnosti od toga kako se i u kakvim objektivnim uvjetima stječu znanja, dok je Vigotski (1977) vjerovao da dijete pod utjecajem socijalnih uvjeta i u saradnji s vršnjacima otkriva nove mogućnosti za rješavanje praktičnih zadataka. Vigotski razvoj djeteta vidi kao društveno posredovani proces koji ovisi o pomoći odraslih osoba i zrelije djece. Djui je, kako navodi Marsh (1992), zagovarao neku vrstu obrazovanja usmjerenog na dijete, u kojem bi djetetove praktične aktivnosti mogle biti usmjerene na društvene potrebe. On u središte cjelokupnog odgojno-obrazovnog rada stavlja dječiji rad i ističe da *znanje nije ništa drugo do misao provjerena u individualnoj djelatnosti* (Žlebnić 1962: 206). Škola je, prema Djuijevom shvatanju, mjesto sistematskog odgoja i obrazovanja, dok nesistematski odgoj i obrazovanje postoji u cjelokupnosti samog društva. Škola treba da pojednostavi socijalnu sredinu, s jedne strane uklanjanjem elemenata koji nemaju nikakve prave vrijednosti, a s druge strane osposobljavanjem pojedinaca za život u široj društvenoj sredini. Odgojno-obrazovni proces Djui izjednačava sa rezultatom tog procesa. Dakle, u konstruktivističkom diskursu aktivnosti učenja ne odlikuje pasivnost već aktivan stav osobe koja uči – uključenost u ono što se uči, istraživačke aktivnosti, rješavanje problema i suradnju s drugima. Fokus treba biti na stjecanju onih znanja koja mogu biti primjenjiva u svakodnevnim životnim situacijama i koja mogu doprinijeti konkretnom rješenju svakodnevnih životnih problema.

3. Ishodi obrazovanja i obrazovna postignuća

Za razliku od naših škola, način programiranja obrazovnih sadržaja u razvijenim evropskim zemljama uglavnom je napušten i u njima se primjenjuje kompleksnije, kurikularno programiranje. Takvo programiranje primjereno je i za izradu novih programa u našim školama te je u procesu

reformiranja našeg obrazovanja i kurikularna reforma, što obuhvata promjenu kako nastavnih sadržaja, tako i načina poučavanja – učenja. Obrazovanje treba da se zasniva na principima koji predstavljaju polaznu osnovu za kreiranje svih elemenata nastave i procesa učenja: usmjerenost na procese i ishode učenja, a ne na sadržaje.

Ishodi obrazovanja (rezultati, ostvareni efekti) određuju koja znanja, umijeća, stavove i vrijednosti svaki učenik treba da razvije u toku obaveznog i općeg srednjeg obrazovanja i predstavljaju realizaciju postavljenih ciljeva. Ishodi obrazovanja trebaju biti usklađeni s potrebama i interesima kako učenika tako i društva u cjelini. Oni doprinose ukupnom razvoju ličnosti i potencijala učenika, njegovom osposobljavanju da se aktivno i odgovorno uključi u društveni život i da svoj udio u razvoju društva i kulture. Nastavni plan i program koji ima fokus na ishodima obrazovanja predstavlja promjenu odgojno-obrazovne paradigme: umjesto obrazovanja usmjerenog na program i nastavnika, obrazovanje organizirano na ishodima treba biti usmjereno na učenika i njegova postignuća.

Iako postoji velik broj istraživanja obrazovnih/akademske postignuća (Bruinsma 2004; Chen – Gully – Whiteman – Kilcullen 2000; Le – Cassillas – Robbins – Langley 2005; Robbins – Lauver – LeDavis – Langley 2004; navedeno u Mohorić 2008) autori se još uvijek ne slažu oko njegove definicije i odrednica. Prema Pastuoviću (1999) postignuća su psihičke promjene učenika koje su rezultat organiziranog učenja. To su nova znanja, motorne vještine, vrijednosti, stavovi i navike. To je raznolika naučena osposobljenost. Kalechstein, Nowick i Sinkavich navode da su najčešće korištene mjere obrazovnih postignuća prosječna ocjena tokom studija, uspjeh na tačno određenom testu ili uspjeh na standardiziranim testovima znanja (Kalechstein – Nowick 1997; Sinkavich 1994; prema Mohorić 2008). Definiranje kriterija ocjenjivanja, tj. standarda obrazovnih postignuća, predstavlja jasno određenje šta učenik mora znati, razumjeti i biti sposoban učiniti na kraju određenog ciklusa učenja i učestvovanja u procesu obrazovanja. Međutim, u našim postojećim nastavnim programima naglasak je na sadržajima koje učenicima obavezno treba prenijeti, a ne na očekivanim ishodima interakcije učenika i sadržaja programa. Tek jasno definisani ishodi obrazovanja, omogućit će i jasno definiranje standarda učeničkih postignuća. Moderno razumijevanje koncepta kurikuluma, naime, uključuje ne samo sadržaje obrazovanja nego i njihovu implementaciju. Sadržaji se

izvode iz svrhe i ciljeva učenja i završavaju evaluacijom obrazovnih i odgojnih postignuća.

4. Evaluacija obrazovnih postignuća

Ispitivanje i evaluacija postignuća učenika u formalnom sistemu obrazovanja nezaobilazan je faktor procjene kvalitete procesa učenja i poučavanja, kao i polazna osnova za dalje unapređenje nastave i motiviranje učenika u postizanju boljih rezultata u učenju. Područje vrednovanja uspjeha učenika vrlo je kompleksno i uglavnom se temelji na vrednovanju učenikova postignuća na osnovu nastavnog programa. Međutim, vrednovanje sposobnosti snalaženja u praktičnim situacijama odnosi se prvenstveno na provjeru i ocjenjivanje primjene znanja u konkretnim situacijama. Vrednovanje takve složene kompetencije u školskim uvjetima veoma je teško ostvarivo s obzirom na to da zahtijeva primjenu konkretnih znanja i vještina, sposobnost rješavanja problema i niz različitih operacija da bi se postigao rezultat. U školskoj praksi provjeravaju se samo pojedinačne sposobnosti na osnovu kojih se pokušavaju procijeniti složene kompetencije. Uobičajeno vrednovanje školskog znanja odnosi se uglavnom na provjeravanje memoriranih činjenica. Prema istraživanjima koja su sprovveli Coggi, Pellerey, Torre i Ricchiardi, teže je provjeriti kompetencije, ako kompetenciju shvaćamo kao kombinaciju znanja, vještina, stavova, motivacije i ostalih osobnih karakteristika koje omogućavaju pojedincu aktivno i efikasno djelovanje u određenoj poznatoj ili nepoznatoj situaciji (Coggi 2005; Pellerey 2006; Torre – Ricchiardi 2007; prema Močinić 2008). U vrijeme brzih ekonomskih i socijalnih promjena, nužno je vrednovati proces, a ne samo rezultat učenja jer škola mora osposobiti učenike za aktivan nastavak učenja tokom cijelog života, kako bi mogli samostalno stjecati nova znanja i biti u mogućnosti primijeniti ih u svakodnevnim životnim situacijama. Međutim, u aktuelnoj školskoj praksi preovladava vrednovanje postignuća u učenju uglavnom primjenom testova znanja i nizova zadataka objektivnog tipa. U današnje vrijeme sve je češća pojava kvizova znanja koji indiciraju stanje obrazovanja na razini masovno-medijske zabave: kao pojavni oblik neobrazovanosti. U svojoj *Teoriji neobrazovanosti* Liesseman analizira medijske pojave kao što je “Milijunaš” i njemu slične kvizove znanja koji, kako kaže, *uzvisuju ideju punktualnog činjeničnog znanja po sebi, suprostavljajući se dugo prevladavajućem reformnom stajalištu koje bi iz učeničkih glava*

htjelo prognati faktičko znanje kao nešto izolirano i nesuvislo (Liesseman 2009: 13). Na taj način dobijen odgovor ne pruža nikakvu informaciju o toku razmišljanja u procesu rješavanja zadataka te onemogućava procjenu učenikovih sposobnosti i uspješnosti načina učenja. Stoga, da bismo shvatili zašto učenik nije zadovoljio u testu znanja, treba saznati na koji način je učio i da li zna primijeniti stečena znanja, te na temelju tih informacija treba vrednovati proces učenja. To znači dijagnosticirati trenutno stanje i planirati buduće djelovanje u vidu pomoći učenicima koji imaju poteškoća u učenju, inoviranja metoda poučavanja, eventualnih promjena u obrazovnim ciljevima i sl.

Finski sistem odgoja i obrazovanja primjer je najuspješnijeg svjetskog obrazovnog sistema. Dr. Pasi Sahlberg, jedan od tvoraca obrazovne politike u Finskoj, autor je knjige *Lekcije iz Finske: Što svijet može naučiti iz obrazovne reforme u Finskoj*, u kojoj u kratkim crtama objašnjava zašto je Finska danas primjer drugima. Prema Sahlbergu (2012) u javnim školama, finski nastavnici zapravo provedu manje sati u izravnom podučavanju i nastavi od svojih kolega u drugim zemljama, što omogućuje nastavnicima više vremena za pripremu i planiranje, uključivanje u timove za unapređivanje kvalitete te profesionalni razvoj i usavršavanje. S druge strane, finski učenici imaju manje zadaće od svojih kolega u drugim zemljama. Cjelokupan rad zasniva se na procesu aktivnog učenja tokom trajanja škole, a nastavnici dijele mišljenje kako zadavanje više zadataka za zadaću nužno ne vodi razvoju radnih navika i unapređenju učenja. Dalje objašnjenje Sahlberg vezuje za proces vrednovanja dostignuća, a ono glasi *manje ispita, više učenja*. Iako učenici nisu podvrgnuti standardiziranim testovima znanja, to ne znači da ne postoje oblici ocjenjivanja i vrednovanja dostignuća. Oni su ipak zasnovani na logici kontinuiranoga praćenja i pomoći pri učenju, a dijele se na tri razine.

U prvoj razini vrednovanja, kao sastavni dio procesa učenja i podučavanja, svaki nastavnik vrednuje učenike širokim spektrom dijagnostičkih, formativnih i sumativnih postupaka.

Druga razina traje tokom svakog semestra. Prati se napredak i uspjeh u školskim i izvanškolskim aktivnostima te u učenju i ponašanju. Nastavnici na temelju tih podataka predlažu niz mjera za poboljšanje učenikovih rezultata, a konkretan oblik pomoći vidi se u organiziranju dodatnih i

dopunskih sati rada, ovisno o rezultatima. Svakom učeniku pomaže se u kreiranju osobnoga plana učenja, u kojem se vidi da se različitim tempom svladavaju određeni nastavni moduli i sadržaji. Statistički podaci upućuju na činjenicu da je gotovo polovica šesnaestogodišnjaka tokom svog obaveznog obrazovanja bila uključena u neki od oblika dodatne pomoći u učenju.

Treći oblik vrednovanja provodi se svake godine na relativno malom uzorku škola, iz čega se dobivaju pokazatelji uspješnosti cijelog sistema.

5. Metodologija istraživanja

Cilj istraživanja¹ jeste utvrditi da li i koliko obrazovna postignuća učenika i njihova procjena doprinose njihovom osposobljavanju za budući savremeni život i aktivno sudjelovanje u društvu.

Iz postavljenog cilja proizlaze dva istraživačka pitanja:

1. Da li i do koje mjere naš odgojno-obrazovni sistem adekvatno priprema mlade ljude za primjenu stečenih znanja u svakodnevnim životnim situacijama i daje potrebna znanja i vještine za aktivno sudjelovanje u društvu?
2. Da li su i koliko Nastavnim planovima i programima za VII i VIII razred osnovne škole nastavnici upućeni da pored akademskih znanja naš odgojno-obrazovni sistem omogućava učenicima i stjecanje praktičnih znanja i vještina za rješavanje problema?

U istraživanju je primijenjena sinteza *kvantitativnog i kvalitativnog pristupa* u cilju postizanja većeg, detaljnijeg i opširnijeg razumijevanja značaja procjene obrazovnih postignuća učenika kao važnog segmenta odgojno-obrazovne prakse.

Istraživanje je sprovedeno u 4 gradske osnovne škole u Kantonu Sarajevo. Uzorkom je obuhvaćeno 196 učenika završnih razreda (126 učenika 7. razreda i 70 učenika 8. razreda), 64 nastavnika predmetne nastave u VII i VIII razredima, 121 roditelj ispitanih učenika i 4 pedagoga navedenih škola.

¹. Više u: Autor (2014)

Tehnika anketiranja poslužila je kao sredstvo za ispitivanje mišljenja i zapažanja nastavnika, učenika i roditelja o obrazovnim postignućima učenika u našem odgojno-obrazovnom sistemu. Za potrebe kvantitativnog dijela istraživanja konstruisani su Anketni listovi/Upitnici za nastavnike, roditelje i učenike. Upitnici su sadržavali skale procjene, pitanja višestrukog izbora, kao i pitanja otvorenog tipa. Kreirane su tablice sa po 20–50 *itema*/tvrdnji i korištena je četverostepena skala procjene stavova u kojoj su ispitanici mogli birati 4 apsolutne vrijednosti, tj. 4, 3, 2 i 1 (“u potpunosti se slažem”; “slažem se”, “ne slažem se” i “uopće se ne slažem”; kao i “često”, “ponekad”, “rijetko” i “nikad”).

U okviru kvalitativnog istraživanja korišten je *struktuirani intervju* s pedagogima škola, sa unaprijed precizno definiranim pitanjima. S obzirom na to da se u kvalitativnom istraživanju prednost daje pitanjima otvorenog tipa, za potrebe intervjuja s pedagogima data im je mogućnost da slobodnije iznesu svoje viđenje ovog problema.

U provedbi ovog istraživanja korištena je verzija 18.0 SPSS programa, a statistički postupci koji su korišteni pri obradi podataka su frekvencije (i procentni račun), χ^2 - test, C-koeficijent i Pearsonov koeficijent korelacije.

6. Rezultati empirijskog istraživanja

U kontekstu prvog istraživačkog pitanja, zadatak je bio na temelju mišljenja ispitanika (roditelja, učenika i nastavnika) pokušati procijeniti stanje našeg odgojno-obrazovnog sistema u osposobljavanju mladih za primjenu stečenih znanja u svakodnevnim životnim situacijama.

Prema dobivenim rezultatima 54,2% roditelja (suma čestica “slažem se” i “u potpunosti se slažem”) smatra da “naš odgojno-obrazovni sistem adekvatno priprema djecu za život u savremenom društvu”, dok se 45,8% roditelja ne slaže sa navedenom tvrdnjom. S druge strane, 43,6% nastavnika slaže se s roditeljima, za razliku od većeg broja nastavnika – 56,4% – koji se ne slažu s navedenom tvrdnjom. Primjećujemo malu procentualnu razliku u odgovorima ispitanika te možemo zaključiti da i roditelji i nastavnici imaju podijeljena mišljenja o navedenoj tvrdnji, iako roditelji generalno imaju pozitivniji stav u odnosu na mišljenje nastavnika. Prema rezultatima hi–kvadrat testa $\chi^2=5.920$, $df=3$, $p=0.116$ ipak ne postoji statistički

značajna razlika u odgovorima roditelja i nastavnika po ovoj tvrdnji jer je $p(0.05) < 0.116$.

U prilog prethodnoj tvrdnji govori i podatak da se većina roditelja slaže 74,1% (suma čestica “slažem se” i “u potpunosti se slažem”) s tvrdnjom da “škola razvija kod učenika sposobnost i vještine snalaženja u različitim životnim situacijama” u odnosu na 85,5% učenika. Tek mali broj učenika 14,5% i 25,8% roditelja se ne slaže s navedenom tvrdnjom. Analizom Pearsonovog hi-kvadrat testa razlika je statistički značajna jer je $p(0,05) > 0.017$. Ovaj odnos procenata pojašnjava navedenu razliku.

Rezultati prikazani u Tabeli 1. predstavljaju frekvencije u odgovorima učenika i roditelja po pitanju određenih tvrdnji koje će biti prezentirane u nastavku.

Tabela 1. *Uloga škole u osposobljavanju učenika za primjenu stečenih znanja*

Itemi	U								χ^2
	potpunosti se slažem		Slažem se		Ne slažem se		Uopće se ne slažem		
	frekvencije %								
U	R	U	R	U	R	U	R		
a	34,2	43,3	43,5	37,5	18,1	15,0	4,1	4,2	$\chi^2 = 6,490$ df = 3, p (0,05) < 0.074
b	61,9	31,4	21,6	36,4	10,8	26,3	5,7	5,9	$\chi^2 = 29,968$ df = 3, p (0,05) > 0.000
c	39,3	44,6	44,9	38,8	15,3	13,2	0,5	3,3	$\chi^2 = 5,091$ df = 3, p (0,05) < 0.165
d	47,1	42,5	44,0	50,0	4,7	7,5	4,2	0,0	$\chi^2 = 2,719$ df = 3, p (0,05) < 0.437
e	25,1	26,9	41,5	49,6	24,6	20,2	8,7	3,4	$\chi^2 = 4,969$ df = 3, p (0,05) < 0.174
f	34,4	34,7	46,7	51,7	16,4	10,2	2,6	3,4	$\chi^2 = 2,597$ df = 3, p (0,05) < 0.458
g	53,9	32,2	36,8	52,1	7,3	15,7	2,1	0,0	$\chi^2 = 19,285$ df = 3, p (0,05) > 0.000
h	56,1	40,8	17,9	24,2	15,3	27,5	10,7	7,5	$\chi^2 = 11,282$ df = 3, p (0,05) > 0.010
i	19,4	16,4	27,7	26,7	30,4	43,1	22,5	13,8	$\chi^2 = 6,566$ df = 3, p (0,05) < 0.087
j	33,0	13,2	27,7	28,1	30,4	48,8	8,9	9,9	$\chi^2 = 18,193$ df = 3, p (0,05) > 0.000

— učenici
 — roditelji

Iz Tabele 1. vidljivo je da se 43,3% roditelja u potpunosti slažu da njihova (a) *djeca u školi nauče mnogo korisnih stvari*, sa čim se slaže 43,5% učenika, te da (c) *škola potiče dijete na razmišljanje i stvaranje novih ideja* (44,6% roditelja u potpunosti se slaže, a 44,9% učenika slaže se s navedenom tvrdnjom). Prema rezultatima hi-kvadrat testa razlike u ovim odnosima nisu statistički značajne.

Većina roditelja i učenika dali su odgovore “slažem se” i “u potpunosti se slažem” da *(d) škola razvija dječiju kreativnost, (e) pobuđuje njihovu maštu i inovativnost i (f) potiče ih na samostalnost u radu*. Nešto više od polovine učenika (52,9%) i roditelja (56,9%) odgovorili su “ne slažem se” i “uopće se ne slažem” da *(i) djeca učestvuju u takmičenjima na lokalnom ili nekom drugom nivou*, u odnosu na 47,1 % učenika i 43,1% roditelja (sume čestica “slažem se” i “u potpunosti se slažem”).

S obzirom na rezultate hi-kvadrat testa, utvrdili smo da postoji statistički značajna razlika kod 4 od 10 navedenih tvrdnji, i to u:

- percepciji ispitanika o opterećenju učenika nastavom. Većina učenika 83,5% je odgovorilo sa “slažem se” i “u potpunosti se slažem” na tvrdnju da *(b) u školi imaju previše časova nastave*, u odnosu na 67,8% roditelja, što nam kazuje da roditelji nisu u potpunosti svjesni opterećenja svoje djece.
- tome da li učenici *(g) u školi uče kako kvalitetno i kulturno komunicirati s drugim ljudima*. Učenici su u manjoj mjeri izrazili neslaganje s ovom tvrdnjom, ali u većoj se mjeri slažu da u školi uče kako kvalitetno i kulturno komunicirati s drugim ljudima nego roditelji.
- percepciji ispitanika o zastupljenosti bavljenja sportom. U odnosu na učenike, veći procenat roditelja 35,0% izrazio je neslaganje s tvrdnjom *(h) da se djeca bave sportom*, u odnosu na 26,0% učenika. U odnosu na 74,0% učenika koji su dali odgovore “slažem se” i “u potpunosti se slažem”, u sumi afirmativnih čestica 65,0% roditelja se slaže s navedenom tvrdnjom.
- tome koliko vremena učenici provode radeći na računaru. Prema dobivenim rezultatima 33,0% učenika u potpunosti slažu da *(j) provode jako mnogo vremena radeći na računaru*, za razliku od 48,8% roditelja koji smatraju da njihova djeca ne provode mnogo vremena radeći na računaru.

Također postoji statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika o vremenu utrošenom na rad domaće zadaće. Tako 68,3% roditelja smatra da njihova *djeca mnogo vremena utroše radeći zadaću*, dok iz percepcije 56,6% učenika to nije mnogo.

Na pitanje koliko vremena približno provedu radeći domaću zadaću, 33% učenika odgovorilo je da je to 30 minuta, 26% radi zadaću oko 60 minuta

i 21% radi 15 minuta. Prema mišljenju 91,6% roditelja i 78,9% učenika (suma čestica “slažem se” i “u potpunosti se slažem”) *domaće zadaće su korisne*, a prema tvrdnjama učenika kroz domaću zadaću oni imaju zadatke sljedećeg tipa:

Često je to *pisanje definicija ili kratkih pisanih zadataka (a)* i *čitanje udžbenika ili dopunske literature (b)*, ponekad *rade na projektima (c)*, *vrše mala istraživanja ili prikupljaju podatke (d)* i ponekad *imaju zadatak da pronađu jednu primjenu ili više primjena obrađenog sadržaja (e)*. S druge strane, nastavnici u većini smatraju da se sve aktivnosti “ponekad” realiziraju kroz domaće zadatke. (Tabela 2.)

Tabela 2. Realizacija aktivnosti kroz domaću zadaću

Itemi	Često		Ponekad		Rijetko		Nikad		χ^2
	frekvencije %								
	N	U	N	U	N	U	N	U	
a	17,2	35,7	37,5	26,5	20,3	25,0	25,0	12,8	$\chi^2= 12,334$ df=3 p (0,05)>0,006
b	28,1	31,6	45,3	29,6	14,1	21,4	12,5	17,3	$\chi^2= 5,792$ df= 3 p (0,05)<0,122
c	14,1	14,8	46,9	35,2	21,9	31,1	17,2	18,9	$\chi^2= 3,249$ df= 3 p (0,05)<0,355
d	31,3	16,8	32,8	34,7	17,2	32,1	18,8	16,3	$\chi^2= 8,926$ df= 3 p (0,05)>0,030
e	25,0	23,0	34,4	29,6	20,3	29,6	20,3	17,9	$\chi^2= 2,123$ df= 3 p (0,05)<0,547

— nastavnici
 — učenici

U kontekstu drugog istraživačkog pitanja da li se i koliko Nastavnim planovima i programima za VII i VIII razred osnovne škole nastavnici upućuju da pored akademskih znanja naš odgojno-obrazovni sistem omogućava učenicima i stjecanje praktičnih znanja i vještina za rješavanje problema u svakodnevnim situacijama, zadatak je bio analizirati Nastavne planove i programe za VII i VIII razred osnovne škole i u okviru njih utvrditi postavljene odgojne, obrazovne i funkcionalne ciljeve, te ispitati koliko se oni ostvaruju u nastavi kroz planirane odgojno-obrazovne sadržaje i aktivnosti.

Prema dobivenim rezultatima 69,9% nastavnika (suma čestica “slažem se” i “u potpunosti se slažem”) ističe da je *Nastavni plan i program usklađen sa potrebama i mogućnostima djece*, u odnosu na 30,1%, koji se ne slažu s navedenom tvrdnjom. Također većina roditelja (55,9%) i učenika (67,2%) smatra da su sadržaji Nastavnih planova i programa koji se izučavaju u

školama prilagođeni potrebama i mogućnostima djece, u odnosu na 43,7% roditelja i 32,9% učenika. Međutim, prema mišljenju 75,8% nastavnika *nastavni sadržaji nisu primjereni dobi i životnom iskustvu učenika*, za razliku od mišljenja 53,4% roditelja i 60,9% učenika, koji se ne slažu s tvrdnjom da nastavni sadržaji nisu primjereni dobi i životnom iskustvu učenika.

Većina nastavnika (54,8%) i većina roditelja (56,3%) (suma čestica “slažem se” i “u potpunosti se slažem”) slažu se da *sadržaji nastavnih predmeta daju učenicima potrebna znanja i vještine za snalaženje u svakodnevnim životnim situacijama*, u odnosu na 45,1% nastavnika i 43,7% roditelja, koji su odgovorili “ne slažem se” i “uopće se ne slažem” s navedenom tvrdnjom, ali ne postoji statistički značajna razlika u njihovim odgovorima.

U Tabeli 3. Prikazane su frekvencije u odgovorima nastavnika na pitanja o realizacija ciljeva Nastavnog plana i programa.

Tabela 3. Realizacija ciljeva Nastavnog plana i programa

Realizacija ciljeva Nastavnog plana i programa	Missing System		U potpunosti se slažem		Slažem se		Ne slažem se		Uopće se ne slažem	
	f	Per %	f	Per %	F	Per %	f	Per %	f	Per %
a. Stepen uspješnosti realizacije ciljeva NPP-a je izrazito visok.	1	1,6%	8	12,5%	45	70,3%	8	12,5%	2	3,1%
b. U nastavi se najčešće ostvaruju obrazovni ciljevi.	0	0%	15	23,4%	32	50,0%	17	26,6%	0	0%
c. Najmanje vremena se posvećuje ostvarivanju funkcionalnih ciljeva.	2	3,1%	6	9,4%	23	35,9%	31	48,4%	2	3,1%
d. Na svojim časovima često koristim interdisciplinarni pristup poučavanju.	2	3,1%	11	17,2%	43	67,2%	8	12,5%	0	0%
e. Nastavni plan i program iziskuje velike promjene i poboljšanja.	3	4,7%	17	26,6%	41	64,1%	3	4,7%	0	0%

Nastavnici se uglavnom slažu (82,8%) da je *stepen uspješnosti realizacije ciljeva NPP-a izrazito visok (a)*. U skladu s tim, kao najbolja obilježja

Nastavnih planova i programa navode koncipiranost istih, jasno istaknute ciljeve i zadatke po svakoj temi, raznolikost nastavnih sadržaja i sl. Većina nastavnika (73,4%) smatra da se *u nastavi najčešće ostvaruju obrazovni ciljevi (b)*, 45,3% smatra da se najmanje vremena posvećuje *ostvarivanju funkcionalnih ciljeva (c)*, za razliku od 51,5% nastavnika, koji smatraju suprotno. Prema njihovom mišljenju u NPP-a ima dosta sadržaja u kojima dolazi i odgojni aspekt do izražaja. Većina nastavnika 90,7% ipak tvrdi da Nastavni plan i program iziskuje velike promjene i poboljšanja (e), dok samo 4,7% nastavnika ne vidi potrebu za promjenama.

Samo 12,5% nastavnika tvrdi da na časovima ne koristi *često interdisciplinarni pristup poučavanju (d)*, dok 84,4% tvrdi da koriste, ali se također slažu da u nastavni proces treba uvrstiti što više praktične nastave, eksperimenata, vježbi, radionica i sl. Od ukupnog broja ispitanika: 35,35% učenika, 16,62% nastavnika i 29,02% roditelja smatra da je potrebno uvesti više časova praktične nastave, dok se od ukupnog broja ispitanika samo 0,26% nastavnika, 2,64% roditelja i 16,09% učenika ne slaže s navedenom tvrdnjom.

Rezultati istraživanja iskazani u Tabeli 4. pokazuju da *učenici na časovima učestvuju u sljedećim aktivnostima* i to:

Često slušaju nastavnika dok drži predavanje (a), rade testove ili zadatke (f), koriste kompjutere (h), naučne formule i zakone pri rješavanju problema (i), čitaju iz udžbenika ili drugih materijala (k), često povezuju stečena znanja sa svakodnevnim životom (j), daju zapažanja i diskutuju o problemu (l), te učestvuju u zadacima upravljanja odjeljenjem (npr. održavanje reda i mira) (lj).

Samo ponekad učenici samostalno rješavaju probleme i zadatke (b) i pamte činjenice i principe nauka (e), rijetko rade u grupama (c) i izvode eksperimente i istraživanja (g), te gotovo da nikad ne rade u laboratorijama, salama i sl. (d).

Tabela 4. Realizacija aktivnosti na časovima

Itemi	Često Ponekad Rijetko Nikad								χ^2
	frekvencije %								
	N	U	N	U	N	U	N	U	
a	16,4	50,8	45,9	31,8	27,9	12,8	9,8	4,6	$\chi^2= 24,101$ df=3 p (0,05)>0,000
b	8,8	32,8	31,3	47,7	0,0	16,4	0,0	3,1	$\chi^2= 30,375$ df= 3 p (0,05)>0,000
c	44,4	16,4	46,0	37,9	9,5	39,0	0,0	6,7	$\chi^2= 34,065$ df= 3 p (0,05)>0,000
d	11,3	6,1	21,0	13,3	21,0	27,6	46,8	53,1	$\chi^2= 4,704$ df= 3 p (0,05)<0,195
e	19,4	31,6	48,4	36,8	19,4	21,2	12,9	10,4	$\chi^2= 4,411$ df= 3 p (0,05)<0,220
f	51,6	83,1	34,4	12,3	7,8	3,1	6,3	1,5	$\chi^2= 26,070$ df=3 p (0,05)>0,000
g	12,9	10,3	33,9	26,7	38,7	39,5	14,5	23,6	$\chi^2= 2,979$ df= 3 p (0,05)<0,395
h	24,2	45,1	11,3	33,3	30,6	20,0	33,9	1,5	$\chi^2= 68,327$ df= 3 p (0,05)>0,000
i	22,6	47,9	27,4	29,7	32,3	16,1	17,7	6,3	$\chi^2= 20,186$ df= 3 p (0,05)>0,000
j	57,1	43,9	39,7	36,2	1,6	15,3	1,6	4,6	$\chi^2= 10,546$ df=3 p (0,05)>0,014
k	52,4	63,8	30,2	24,0	9,5	8,7	7,9	3,6	$\chi^2= 3,729$ df=3 p (0,05)<0,292
l	69,8	38,5	30,2	38,5	0,0	16,9	0,0	6,2	$\chi^2= 25,605$ df=3 p (0,05)>0,000
lj	46,0	32,8	32,8	32,8	12,7	23,1	4,8	11,3	$\chi^2= 7,083$ df= 3 p (0,05)<0,069

— nastavnici

— učenici

S druge strane, nastavnici se slažu s učenicima da na časovima često rade *testove i zadatke (f)*, također često povezuju *stečena znanja sa svakodnevnim životom (j)*, čitaju iz *udžbenika ili drugih materijala (k)*, daju *zapažanja i diskutuju o problemu (l)* i da učenici učestvuju u *zadacima upravljenja odjeljenjem (npr. održavanje reda i mira) (lj)*. Prema njihovom mišljenju ponekad *drže predavanja (a)*, a ponekad učenici *samostalno rješavaju probleme i zadatke (b)*. Za razliku od učenika koji ističu da rijetko rade u *grupama (c)*, nastavnici smatraju da je to ponekad, te se obje grupe ispitanika slažu da ponekad *učenici pamte činjenice i principe nauka (e)*. Za razliku od učenika koji smatraju da često *koriste naučne formule i zakone pri rješavanju problema (i)*, nastavnici smatraju da je to rijetko. Nastavnici, kao i učenici, također ističu da rijetko *izvode eksperimente ili istraživanja (g)*, te se slažu i u izjavi da gotovo nikad *ne rade u laboratorijama, salama i sl. (d)*.

Većina nastavnika (33,9%) tvrdi da učenici gotovo nikad *ne rade na kompjuterima (h)*, za razliku od 45,1% učenika koji tvrde da često koriste kompjutere u nastavi.

Kada je u pitanju način procjene postignuća učenika, većina učenika – 92,3%, kao i 82,6% “slaže se” i “u potpunosti se slaže” da nastavnici procjenu postignuća učenika vrše uglavnom testovima znanja i usmenim ispitivanjem. Veoma mali procenat nastavnika – 17,4% – i 7,7% učenika zaokružilo je odgovor “ne slažem se” i “uopće se ne slažem”.

Iz Tabele 5. vidljivo je da, prema mišljenju učenika, prilikom ispitivanja znanja i postignuća nastavnici često koriste *pitanja otvorenog tipa (a)* (59,2%), *pitanja bazirana na primjeni znanja i razumijevanja (f)* (45,4%) i *pitanja bazirana na objašnjavanju i dokazivanju (h)* (41,3%). Ponekad koriste i *pitanja zatvorenog tipa (b)* (41,8%), *pitanja višestrukog izbora (c)* (43,8%), *dopunjavanje rečenica (d)* (37,6%), pitanja koja se odnose na *rješavanje problema (e)* (44,4%), *pitanja bazirana na poznavanju činjenica i postupaka (g)* (43,1%) i *pitanja bazirana na izvlačenju hipoteza i kreiranja naučnih istraživanja (i)* (43,4%).

Za razliku od učenika, nastavnici ističu da samo ponekad koriste *pitanja zatvorenog tipa* (42,2%) i *pitanja bazirana na izvlačenju hipoteza i kreiranju naučnih istraživanja* (42,2%), dok za sve ostale vrste pitanja navode da koriste često u svom radu. (Tabela 5.)

Tabela 5. Načini procjene znanja i postignuća učenika

Item	Često Ponekad Rijetko Nikad								χ^2
	frekvencije %								
	N	U	N	U	N	U	N	U	
a	64,1	59,2	26,6	30,1	4,7	7,7	4,7	3,1	$\chi^2= 1,378$ df=3 p (0,05)<0,711
b	21,9	15,5	42,2	41,8	20,3	29,4	15,6	13,4	$\chi^2= 2,791$ df= 3 p (0,05)<0,425
c	52,4	24,2	31,7	43,8	9,5	24,2	6,3	7,7	$\chi^2= 18,913$ df= 3 p (0,05)>0,000
d	53,1	32,0	26,6	37,6	15,6	21,1	4,7	9,3	$\chi^2= 9,469$ df= 3 p (0,05)>0,024
e	65,6	32,7	23,4	44,4	6,3	15,8	4,7	7,1	$\chi^2= 21,988$ df= 3 p (0,05)>0,000
f	77,8	45,4	14,3	34,7	4,8	13,3	3,2	6,6	$\chi^2= 20,118$ df=3 p (0,05)>0,000
g	62,5	33,3	25,0	43,1	9,4	18,5	3,1	5,1	$\chi^2= 17,060$ df= 3 p (0,05)>0,001
h	50,8	41,3	36,5	35,2	11,1	18,4	1,6	5,1	$\chi^2= 3,901$ df= 3 p (0,05)<0,272
i	20,3	18,4	42,2	43,4	23,4	25,5	14,1	12,8	$\chi^2= 0,258$ df= 3 p (0,05)<0,968

— nastavnici
 — učenici

Integralni dio odgojno-obrazovne strukture osnovnih škola jesu i vannastavne i vanškolske aktivnosti. One osiguravaju učenicima stručno-pedagoški

pristup te pružaju mogućnost organiziranja kvalitetnoga provođenja slobodnoga vremena, a ujedno i podučavaju kako bi se trebale stvarati poželjne radne navike te voditi briga o vlastitom zdravlju i radnoj sposobnosti. Smisao i rad vannastavnih i vanškolskih aktivnosti u poticajima je omogućavanja i stvaranja uvjeta da se što više učenika uključi u različite organizacijske oblike u kojima će pronaći smisao i zadovoljstvo te shvatiti vlastite potrebe.

U našim školama, prema mišljenju nastavnika i učenika, učenici ponekad rade *na praktičnim radovima (a) i projektima (b)*, rijetko ili gotovo nikad *ne idu u školu u prirodi (c)*, *u posjete različitim institucijama (d)*, *niti na jednodnevne ili višednevne ekskurzije (e)*, što se može vidjeti i u Tabeli 6.

Tabela 6. Realizacija vannastavnih i vanškolskih aktivnosti

Itemi	Često		Ponekad		Rijetko		Nikad		χ^2
	frekvencije %								
	N	U	N	U	N	U	N	U	
a	55,6	23,5	23,8	37,8	9,5	28,1	11,1	10,7	$\chi^2= 25,356$ df=3 p (0,05)>0,000
b	20,6	18,9	46,0	42,3	28,6	24,5	4,8	14,3	$\chi^2= 4,151$ df= 3 p (0,05)<0,246
c	9,5	7,1	27,0	21,4	27,0	38,3	36,5	33,2	$\chi^2= 2,861$ df= 3 p (0,05)<0,414
d	7,8	6,6	25,0	18,4	32,8	40,3	34,4	34,7	$\chi^2= 1,864$ df= 3 p (0,05)<0,601
e	15,9	11,7	23,8	23,0	25,4	35,2	34,9	30,1	$\chi^2= 2,407$ df= 3 p (0,05)<0,492

— nastavnici
 — učenici

Vannastavne i vanškolske aktivnosti važne su za pravilno iskorištavanje učenikova slobodnoga vremena radi zadovoljavanja učeničkih potreba i interesa te sveukupnoga poboljšanja kvalitete života, sa čime se u većini slažu i naši ispitanici, te ističu da je potrebno organizirati što više izvannastavnih aktivnosti.

Iz rezultata dobivenih kvalitativnim istraživanjem, prema mišljenju pedagoga škola, učenici najbolje rezultate postižu u onim nastavnim predmetima koji su bliski njihovoj životnoj stvarnosti, kao i oni u kojima se mogu praktično izraziti, a najčešće navode sport i tjelesni odgoj, umjetnost, jezike, matematiku i prirodne nauke. Također smatraju da u škole treba uvesti više časova praktične nastave, eksperimenata, vježbi, radionica i drugih vidova aktivnosti u kojima bi učenici razvijali kako intelektualne, tako i druge vještine koje mogu biti primjenjive u svakodnevnom životnim

situacijama i koje mogu doprinijeti konkretnom rješenju svakodnevnih životnih problema.

7. Zaključna razmatranja

U današnje vrijeme izloženi smo naglom porastu informacija i tvrdnji koje se ne mogu empirijski provjeriti. Takvo se znanje, koje nije povezano s prethodnim školskim znanjima i iskustvima učenika, ne može adekvatno koristiti u daljem učenju, niti je upotrebljivo u realnom životu. Kako bi učenici svijet oko sebe mogli opažati preciznije i razumjeti prirodu koja ih okružuje potrebno je temeljito razumijevanje prirodnih procesa i zakona koje možemo promatrati i provjeravati u prirodi. Za dublje i potpunije razumijevanje rezultata uspjeha učenika od velikog je značaja proučavanje i dublje razumijevanje konteksta u kojem ono uči, odnosno različitih uvjeta koji predstavljaju sastavni dio tih konteksta u školi i porodici. To je i put za otkrivanje mogućnosti za unapređenje nastave i cjelokupnog odgojno-obrazovnog procesa.

Na pitanje da li i do koje mjere naš odgojno-obrazovni sistem adekvatno priprema mlade ljude za primjenu stečenih znanja u svakodnevnim životnim situacijama i da li daje potrebna znanja i vještine za aktivno sudjelovanje u društvu, možemo reći da naš odgojno-obrazovni sistem nije savršen, ali daje potrebna znanja i vještine mladim ljudima za aktivno sudjelovanje u društvu i osposobljava ih za primjenu stečenih znanja u svakodnevnim životnim situacijama. Poznavanje psiho-fizičkih karakteristika razvoja učenika u odnosu na uzrasnu dob, kao i poznavanje okruženja u kojima razvijaju svoje intelektualne i druge kapacitete, omogućava odgajateljima adekvatniji i kvalitetniji pristup u podsticanju i ostvarenju njihovih obrazovnih postignuća te stvaranju pogodnijih uvjeta u kojima se ta postignuća dostižu.

Nastavnim planovima i programima za VII i VIII razred osnovne škole, kao i relevantnom pedagoškom dokumentacijom nastavnici se upućuju na razvijanje i poticanje praktičnih znanja i vještina, ali u našoj odgojno-obrazovnoj praksi, prema mišljenju nastavnika i učenika, nisu dovoljno zastupljene praktične aktivnosti, učenici samo ponekad rade na projektima i praktičnim radovima, rijetko ili gotovo nikad ne idu u školu u prirodi, u posjete različitim institucijama, niti na jednodnevne ili višednevne

ekskurzije. Nastavnici, u većini, izražavaju svoje nezadovoljstvo aktualnim nastavnim planovima i programima te smatraju da oni iziskuju velike promjene i poboljšanja. Većina nastavnika slaže se da je stepen uspješnosti realizacije ciljeva Nastavnih planova i programa izrazito visok, ali i potvrđuju činjenicu da se u nastavi najčešće ostvaruju obrazovni ciljevi, te da se procjena postignuća učenika najčešće temelji na rezultatima testovima znanja. Naš odgojno-obrazovni sistem treba pružiti učenicima one načine podučavanja koji potiču odgovornost i samostalnost, te učenike nagrađuju za njihove inicijative, poduzetnost, kreativnost i timski rad. Umjesto nastavnih planova i programa vezanih za pojedine predmete i načine podučavanja, a u kojima je težište stavljeno na važnost suhoparnog pamćenja činjenica, potrebna je usmjerenost na drugačiji način analiziranja i rješavanja problema, dopuštanje učenja iz pogrešaka, te upotreba činjenica i ideja u stvarnom okruženju i uvjetima.

Saznanja dobivena ovim istraživanjem pružaju mogućnost podsticanja svih subjekata odgojno-obrazovnog procesa, lokalne zajednice, kao i određenih društveno-političkih i nevladinih organizacija da se detaljnije posvete problematici obrazovnih postignuća mladih koje su u funkciji njihovog osposobljavanja za primjenu stečenih znanja i vještina u svakodnevnim životnim situacijama, te obavezuju sve aktere obrazovne politike na promišljanje o vrijednostima našeg odgojno-obrazovnog sistema, s ciljem pronalaženja smjernica u pripremi mladih ljudi za suočavanje sa izazovima i potrebama savremenog društva.

S obzirom na to da relativno mali uzorak ispitanika u ovom istraživanju onemogućava neke značajnije generalizacije rezultata, preporučuju se detaljnija ispitivanja ove problematike, a jedan od načina jeste analiza uvjeta obrazovnog uspjeha zemalja koje jesu u međunarodnim komparativnim istraživanjima obrazovnih postignuća. Svrha tih istraživanja jeste da na temelju razlika u uspješnosti pojedinih nacionalnih sistema i identifikacije uzroka tih razlika formuliraju uspješnije nacionalne obrazovne politike. Uvažavajući vrijedna polazišta i iskustva drugih zemalja, moguće je unaprijediti i nadograditi naš odgojno-obrazovni sistem. Stvaranje mogućnosti za njihovu implementaciju u našim školama, doprinosi unapređenju kvalitete cjelokupne odgojno-obrazovne prakse u Bosni i Hercegovini.

LITERATURA

1. Bruner, J. 1972. *Tok kognitivnog razvoja*. Psihologija, 1–2, str. 100–113
2. Glasser, W., 1993. *Nastavnik u kvalitetnoj školi*. Zagreb: Educa.
3. Liesseman, K. P., 2008. *Teorija neobrazovanosti: Zablude društva znanja*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
4. Marsh, C. J., 1992. *Kurikulum – temeljni pojmovi*. Zagreb: Educa.
5. Močinić S., 2008. “Polustrukturirane provjere postignuća učenika: korak bliže objektivnom vrednovanju u uvjetima globalizacijskih procesa”. U: Šerbetar, I. ur. *Odgoj i obrazovanje između lokalnog i globalnog*. Zagreb: Učiteljski fakultet, str. 91–109.
6. Mohorić, T., 2008. “Automatske misli kod učenja i ispitna anksioznost kao odrednice subjektivnoga i objektivnoga akademskog postignuća studenata“: Izvorni znanstveni rad. *Psihologijske teme*, 17 (2008), 1, str. 1–14.
7. Pastuović, N., 1999. *Edukologija: integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Zagreb: Znamen.
8. Piaget, J., Inhelder, B., 1986. *Intelektualni razvoj deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
9. Sahlberg, P., 2012. *Lekcije iz Finske: što svijet može naučiti iz obrazovne promjene u Finskoj*. Zagreb: Školska knjiga.
10. Vigotski, L., 1977. *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
11. Žlebni, L., 1962. *Opšta istorija školstva i pedagoških ideja*. Beograd: Naučna knjiga.

EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS IN THE FUNCTION OF TRAINING YOUNG PEOPLE FOR LIFE IN MODERN SOCIETY

Summary

One of the main goals of the education system modernisation is to introduce as many activities as possible aimed at developing the necessary skills to meet the challenges and needs of a modern society. In addition to basic literacy skills, young people need to learn how to apply the acquired knowledge in the real-world situations. By examining literacy and evaluating students' achievements, they want to identify competencies (skills) for performing the educational process, understanding concepts and the ability to apply them in problem solving.

A survey was conducted in four primary schools in the Sarajevo Canton in order to determine whether and to what extent students' educational achievements contribute to their training for future modern life and active participation in the society. The sample includes students of the seventh and eighth grades of the elementary school, their parents, teachers and pedagogues. The purpose of this research was to answer the question of whether the assessment of students' achievements and the analysis of the conditions in which these achievements are made contribute to the creation of favourable educational conditions in which the intellectual and other capacities of students are developed, thus enabling young people for better solving problems in everyday life situations. The findings obtained by this research oblige all actors of educational policy to reflect on the values of our educational system, with the aim of finding guidelines in preparing young people for facing the challenges of the modern society.

Keywords: *educational achievement, educational outcomes, evaluation, students' achievements, problem solving, school for life*