

Kombinirani razredni odjel: socioekonomska nužnost ili pedagoški izbor?

Rahaela VARGA

*Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti,
Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku*

Matea SABLJAK

*Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti,
Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku*

UDK: 37.018.52

DOI: 10.15291/ai.3209

PRETHODNO PRIOPĆENJE

Primljeno: 6. studenoga 2020.

SAŽETAK

KLJUČNE RIJEČI:

*dobrobit učenika,
heterogenost učenika,
ishodi učenja, kombinirani
razredni odjel, kvaliteta
nastave, studenti,
pedagogija*

Na globalnoj se razini povećava broj osnovnih škola u kojima se nastava odvija istovremeno s učenicima dvaju ili više razreda u tzv. kombiniranom razrednom odjelu. Glavni je razlog organiziranja takve forme odgoja i obrazovanja nedovoljan broj učenika za uspostavljanje klasičnoga razreda koji čine učenici istog godišta. Premda je uzrok njegova uvođenja nedostatak povoljnijih društvenih i gospodarskih uvjeta, moguće je u njemu prepoznati određene odgojne dobrobiti za učenike. Odgovor na pitanje je li formiranje kombiniranoga odjela socioekonomska nužnost, ili bi pak trebao postati namjeran odabir kompetentnoga učitelja zbog dobrobiti koje ima za učenike, ovisit će o tome stoje li u fokusu prednosti ili nedostatci kombiniranoga razrednog odjela. Cilj je bio ispitati spremnost prihvatanja zaposlenja u kombiniranom razrednom odjelu u odnosu na razvijenost kompetencija. Rezultati su pokazali kako najveći broj sudionika istraživanja ne bi želio raditi u kombiniranom razrednom odjelu, posebice ne na početku svoje karijere jer rad u takvim uvjetima procjenjuju zahtjevnijim. Pozitivnije viđenje kvalitete nastave u kombiniranom razrednom odjelu imali su sudionici istraživanja koji su i sami bili učenici kombiniranoga razrednog odjela. Zaključuje se da je među sudionicima istraživanja kombinirani odjel dominantno procijenjen kao socioekonomska nužnost, a ne kao pedagoški izbor.

UVOD

Sustav odgoja i obrazovanja nedvojbeno je povezan s društvenim i gospodarskim stanjem određene države. Smjer utjecaja pritom je obostran, gospodarsko stanje utječe na kvalitetu obrazovanja, a kvaliteta obrazovanja na gospodarstvo. Dok suvremeno društvo proklamira nastojanja k većoj kvaliteti obrazovanja, određenje onoga što predstavlja kvalitetu obrazovanja razlikuje se s obzirom na poziciju s koje se ona problematizira – ekonomsku ili pedagošku. Premda je u oba slučaja riječ o društvenim znanostima, ekonomisti će kvalitetu obrazovanja problematizirati kroz prizmu financijske održivosti, a u službi zadovoljavanja potreba gospodarskoga sektora, dok će se s pedagoškoga gledišta obrazovanje promatrati kao platforma individualnoga razvoja (mlađih) naraštaja kojim će se unaprijediti stupanj razvijenosti pojedinoga društva, između ostaloga i u gospodarstvenom smislu. Pritom se ne smije ispustiti iz vida činjenica da se veća ulaganja u obrazovanje ne zrcale nužno, niti izravno, u višu kvalitetu obrazovanja. Rezultati metaanalize istraživanja kvalitete obrazovanja pokazuju kako je jedini dokazani prediktor kvalitete obrazovanja - kvaliteta učitelja (Palekčić, 2008).

Kvaliteta učitelja se ogleda u izraženoj pedagoškoj kompetenciji koja se razvija cjeloživotnim učenjem – formalnim, neformalnim i informalnim (Rogić i Karamatić Brčić, 2016). Prema kompetencijskom okviru (Preporuka europskog parlamenta i saveza, 2010) svaku kompetenciju čine tri sastavnice: razumijevanje, vještine i stavovi. U slučaju pedagoške kompetencije to bi značilo da kvalitetan učitelj zna kako odgojno djelovati, može odgojno djelovati i želi odgojno djelovati. Područja toga djelovanja, prema Jurčiću (2012), obuhvaćaju: izgradnju kurikulumu, organizaciju i vođenje nastave, utvrđivanje učenikova postignuća, kreiranje razredne klime i suradnju s roditeljima učenika. Iz navedenoga se može iščitati kako su uvjerenja posebno važna za pedagoško djelovanje u motivacijskom smislu. Uvjerenja će učitelja utjecati na njihovu motivaciju za pedagoški rad, ali će i iskustvo rada u razredu doprinijeti razvoju i mijenjanju postojećih uvjerenja o poučavanju. Zato je važno, uz uvjerenja iskusnih učitelja, proučavati i uvjerenja učitelja s nedostatnim iskustvom čija se profesionalna kompetencija tek počinje razvijati.

Kompetencija posebno dolazi do izražaja u izazovnim uvjetima. Izazovnost uvjeta može se ogledati u specifičnim potrebama novih generacija, ali i u ote-

žanim uvjetima rada. Kao odgovor na depopulaciju (ruralnih područja) koja je prisutna u Republici Hrvatskoj zbog iseljavanja i negativnoga prirodnog prirašta (Matić Roško, 2017), povećava se broj osnovnih škola u kojima je nastava organizirana u kombiniranim odjelima. Najčešće je to slučaj u područnim školama u mjestima gdje je broj djece nedovoljno velik za formiranje dobno homogenoga razreda (Lučić i Matijević, 2004). Vidljivo je kako je primarni razlog organiziranja takve forme odgoja i obrazovanja nedostatak povoljnijih socioekonomskih uvjeta. U nastavku se propituje opravdanost organiziranja nastave u takvoj formi s pedagoškoga stajališta.

SPECIFIČNOSTI ODGOJNO-OBRAZOVNOGA RADA U KOMBINIRANOM ODJELU

Nastava u kombiniranom odjelu podrazumijeva istovremeni pedagoški rad jednoga učitelja s učenicima dvaju ili više razreda u istom prostoru (Berry i Little, 2006). Učenici su u takvom razrednom odjelu različite dobi i pohađaju različite razine obrazovanja – moguće su kombinacije dvaju, triju ili svih četiriju početnih razreda osnovne škole (Petrović, 2010). U kombiniranom razrednom odjelu djeluju prostorne, socijalne i emocionalne komponente koje čine okvir pedagoškoga djelovanja takvoga razreda, a odnose se na uređenje prostorije u kojoj učenici borave, materijalne uvjete rada, provedene aktivnosti učenika i metode rada učitelja (Šuvar, 2011). Najčešće se nastava odvija izmjenjivanjem izravnoga i neizravnoga poučavanja (Bognar, 1982; Lučić i Matijević, 2004), tj. tako da učitelj izravno radi s jednim razredom, dok učenici drugoga razreda rade samostalno na određenim zadacima s unaprijed pripremljenim nastavnim materijalima.

Recentna istraživanja ukazuju na činjenicu da je takva organizacija odgoja i obrazovanja široko rasprostranjen fenomen i predstavlja otprilike jednu trećinu svih razreda na svjetskoj razini (Barbetta i sur., 2018), a broj je kombiniranih razrednih odjela u stalnom porastu (Khazaei i sur., 2016) te se predviđa da će se i u budućnosti nastaviti povećavati (Mulryan-Kyne, 2007). Stoga se nameće pitanje je li takva organizacija nastave nepovoljnija za razvoj učenika od dobno homogenoga razreda te time predstavlja nužno zlo. Pritom se prepoznaje uvjerenje da je postojanje kombiniranoga razrednog odjela opravdano samo u socioekonomskoj situaciji kada bi druga opcija značila uskraćivanje

učenicima ostvarivanje prava na obrazovanje, što nije prihvatljivo (UNICEF, 1989).

Upravo zbog te bojazni brojna su se istraživanja usmjerila na proučavanje nedostataka kombiniranoga razrednog odjela u odnosu na klasični razredni odjel. Suprotno očekivanjima, u tom su se procesu iskristalizirale i brojne prednosti kombiniranoga razrednog odjela pred klasičnim razrednim odjelom. Za ilustraciju, Mulryan-Kyne (2004) navodi sljedeće dobrobiti za učenike kombiniranoga razrednog odjela koje su prepoznali sami učitelji: slabijim učenicima odgovara rad u kombiniranom razrednom odjelu jer omogućava više kontinuiteta te raniju intervenciju učitelja, a korisno im je i što određenim sadržajima budu višekratno izloženi u ranijoj i starijoj dobi; mlađim učenicima pomaže što su izložena sadržajima za starije učenike koje (ne)namjerno uče; stariji učenici profitiraju time što dobivaju „stalno ponavljanje“ koje se odvija u kombiniranom razrednom odjelu; učenici postaju samostalniji; odličašima koristi rad u kombiniranom razrednom odjelu radi prilike za razvijanjem socijalne kompetencije. Isto istraživanje prepoznaje i pozitivne aspekte rada u kombiniranom razrednom odjelu za učitelje: zamjetan je pozitivan učinak na poučavanje i učenje pa su učitelji zadovoljniji. Socijalne se prednosti odnose na to da: učitelji bolje upoznaju svoje učenike; vlada pozitivna obiteljska klima u razredu; djeca uče interakcijom s različitim.

Nedostatci koje navode učitelji, prema istraživanju Mulryan-Kyne (2004), odnose se na: nedovoljno vremena za planiranje i provedbu nastavnih aktivnosti što narušava kvalitetu poučavanja i učenja; potrebno je više organiziranja i planiranja; učenici moraju dijeliti učitelja pa su time obično oštećeni stariji učenici kojima mlađi mogu biti i ometajući faktor; javljaju se problemi vezani uz disciplinu i vođenje razreda; broj djece u razredu je prevelik; neadekvatna je priprema učitelja za rad u kombiniranom razrednom odjelu, udžbenici nisu prilagođeni; učitelji su izolirani u profesionalnom i društvenom smislu; nastavni program je preopširan.

Iz navedenoga slijedi da se sva navedena obilježja kombiniranoga razrednog odjela mogu svesti na dva dominantna izvora koja opisuju njegove dvije glavne značajke: heterogenost i simultanost. Heterogenost kao obilježje učenika ogleda se u različitoj dobi, a time i različitim sposobnostima, pa zahtjeva diferencijaciju i individualiziran pristup učitelja (Hyry-Beihaimmer i Hascher, 2015). Zbog toga je glavna odlika nastave u kombiniranom odjelu usmjerenost

na učenika, pa je organizacija provedbe nastavnih aktivnosti fleksibilna, klima sigurna i opuštena, lako se implementiraju inovacije, i podržava se učenje vlastitim tempom.

S druge pak strane, simultanost u vidu istovremenoga odvijanja dviju (ili više) aktivnosti za različite razrede na koje učitelj mora raspodijeliti vrijeme (Berry, 2002) predstavlja glavni razlog prigovora koji se odnosi na kombinirani razredni odjel. Istovremeno odvijanje paralelne nastave rezultira ograničenim vremenom za poučavanje. Znači da je učitelju zahtjevnije organizirati aktivnosti i raspored sati po predmetima, resursi su oskudniji, a često mu nedostaje i profesionalna podrška u radu.

Dakle, odgovor na pitanje je li formiranje kombiniranog odjela socioekonomska nužnost ili je pak namjeran odabir kompetentnoga učitelja radi dobrobiti koje ima za učenike, ovisit će o tome stoje li u fokusu prednosti ili nedostaci kombiniranoga razrednog odjela. Ako su učitelji usmjereni samo na nedostatke takvoga rada, doživljavat će ga kao nužnost iz čega slijedi da je i manje vrijedan u usporedbi s njihovim prvim izborom – dobno homogenim razrednim odjelom. S druge strane, pozitivan stav prema kombiniranom odjelu i znanje o prednostima takve forme nastave za učenike, motivirat će učitelje na rad u kombiniranom odjelu. Stoga nas je zanimalo kakva uvjerenja prevladavaju među budućim učiteljima.

METODOLOGIJA

Cilj i zadatci istraživanja

Cilj je bio ispitati popularnost rada u kombiniranom odjelu među budućim učiteljima. Da bi se on ostvario postavljeni su sljedeći zadatci:

Zadatak 1: odrediti udio studenata učiteljskoga studija koji želi raditi u kombiniranom odjelu.

Zadatak 2: odrediti razdoblje karijere u kojemu žele raditi u kombiniranom odjelu.

Zadatak 3: odrediti preferirani izbor lokacije na kojoj žele raditi u kombiniranom odjelu.

Zadatak 4: utvrditi statistički značajne razlike u stavovima studenata koji su sami bili učenici u kombiniranom odjelu i onih koji nisu.

Sudionici istraživanja

U istraživanju je sudjelovalo 158 studenata Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku (integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni Učiteljski studij), koji su po povratku s terenske nastave u kombiniranom odjelu odgovorili na pitanja da bi se stekao uvid u njihov stav prema budućem potencijalnom radu u kombiniranom odjelu.

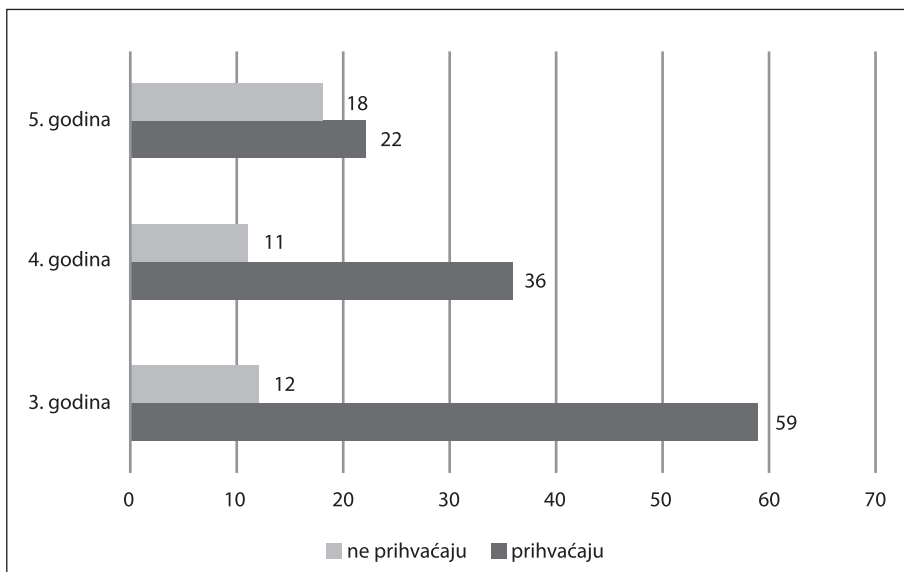
Instrument istraživanja

Upitnik je konstruiran za potrebe opsežnijega istraživanja (Cronbachova alfa = 0,911), a u radu će se prezentirati dio prikupljenih podataka koji se odnosi na cilj rada. Uz zatvorena pitanja (37 tvrdnje) oblikovana u Likertovu skalu procjene slaganja od 5 stupnjeva, studentima je postavljeno i otvoreno pitanje da bi mogli obrazložiti svoje odgovore. Na česticama opisanim u radu, primijenjeni mjerni instrument posjeduje prihvatljivu razinu pouzdanosti s Cronbachovim koeficijent unutarnje konzistencije ($\alpha=0,812$).

Rezultati i rasprava

Dobiveni rezultati predstavljeni su u nastavku redom koji slijedi istraživačke zadatke. **Prvo**, utvrđen je udio studenata budućih učitelja koji bi prihvatili posao učitelja u kombiniranom odjelu, a on iznosi samo 26,58% od ukupnoga broja sudionika. Kada se u obzir uzme godina studija, veći je udio studenata na nižoj godini studija izrazio svoju spremnost za zapošljavanje u kombiniranom odjelu u usporedbi s višim godinama (slika 1). Točnije, među studentima treće godine, njih 83,09% spremno je prihvatiti zaposlenje u kombiniranom odjelu, dok se taj postotak smanjuje među studentima četvrte godine (76,59%), a još je niži u slučaju završne godine studija (55,00%).

Studenti sami daju obrazloženje takvih odgovora. Najmlađa skupina studenata koja je sudjelovala u istraživanju najviše ističe pozitivna obilježja kombiniranoga razrednog odjela: „U kombiniranom razrednom odjelu manji je broj djece s kojima se mogu više povezati i bolje ih upoznati.“; „Manje je učenika u kombiniranom razrednom odjelu i vlada obiteljska atmosfera, opuštenost.“; „Smatram da bi radom u kombiniranom razrednom odjelu učitelji još više razvili svoje kompetencije te dobili iskustvo kojim bi poboljšali nastavnu praksu.“; „Prihvatila bih posao u kombiniranom razrednom odjelu zato što je zanimljivije, nemate ‘rupu’ dok učenici nešto samostalno rade.“; „Prihvatila bih ga



SLIKA 1. Spremnost prihvaćanja zaposlenja u kombiniranom odjelu

svakako.“ (studenti 3. godine).

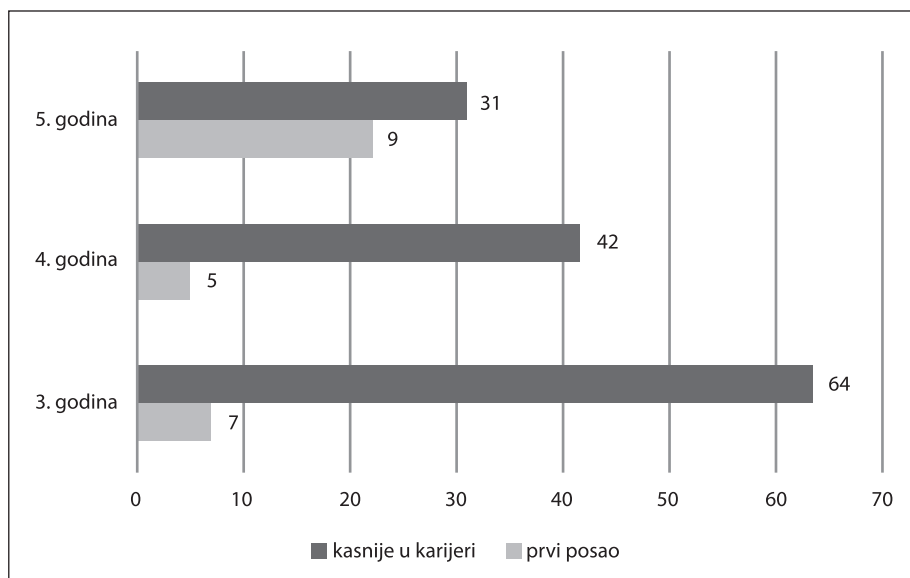
Stariji studenti navode kako bi im rad u kombiniranom razrednom odjelu predstavljao profesionalni izazov: „Prihvaćanje posla u kombiniranom razrednom odjelu značilo bi prihvaćanje jednog novog izazova i stjecanje iskustva.“; „Smatram da bi svaki učitelj trebao proći rad u kombiniranom razrednom odjelu u svojoj karijeri jer je taj rad zahtjevniji za učenike, ali i za učitelja. Učiteljima je potrebno puno više iskustva, znanja i vještina kako bi uspješno ispunjavali svoje obveze.“; „Novo iskustvo, izazov, obiteljsko okruženje i prijateljska atmosfera, dobra organizacija, rad na vlastitim sposobnostima vođe.“ (studenti 4. godine).

Studenti završne godine većinom ne žele raditi u kombiniranom razrednom odjelu pa im je to zadnja opcija: „Posao u kombiniranom razrednom odjelu prihvatila bih ako nema drugog slobodnog radnog mjesta.“; „Ako ne postoji druga opcija, prihvatila bih posao u kombiniranom razrednom odjelu.“; „Posao u kombiniranom razrednom odjelu prihvatila bih ako se nisam u mogućnosti zaposliti u klasičnom odjelu.“; „Prihvatila bih posao u kombiniranom razrednom odjelu ako bih dobivala dvaput veću plaću.“ (studenti 5. godine).

U starijem se istraživanju Walsha (1989) također pokazalo da kombinirani odjel prati nepovoljna reputacija. Naime, ispitivan je stav samih učenika

kombiniranoga razrednog odjela, njihovih roditelja i naposljetku učitelja. Sve grupe sudionika su dominantno iskazale negativan stav, tvrdeći kako ne bi ponovno izabrali pohađanje nastave u kombiniranom razrednom odjelu. U novijem se ipak istraživanju tvrdi kako su kombinirani razredni odjeli zbog navedenih prednosti pridobili naklonost samih učitelja (Mulryan-Kyne, 2004) te pedagoga i edukacijskih psihologa (Barbetta i sur., 2018). Najizraženiji su strahovi budućih učitelja, a odnose se na teškoću usklađivanja paralelnih rasporeda, teškoću smjenjivanja izravnoga i neizravnoga poučavanja, nedostatak nastavnih materijala (udžbenici, priručnici...), vremensku zahtjevnost planiranja nastave, nedostatak vremena za provedbu svih planiranih aktivnosti i nedostatnu osposobljenost za rad u kombiniranom odjelu (Varga i sur., 2019).

Da bismo doznali procjenjuju li studenti da će njihova spremnost biti veća u ovisnosti s porastom radnoga iskustva, **drugim smo zadatkom** propitali bi li radije prihvatili biti učiteljem u kombiniranom odjelu na početku svoje karijeri ili kasnije tijekom učiteljske karijere. Slika 2 pokazuje kako su studenti svjesni da rad u kombiniranom odjelu predstavlja svojevrсни profesionalni izazov za koji bi bili spremniji kasnije nego na početku svoje karijere. Od ukupnoga broja sudionika istraživanja, njih samo 13,29% spremno je prihvatiti prvi



SLIKA 2. Spremnost prihvaćanja zaposlenja u kombiniranom odjelu s različitim radnim iskustvom

posao u kombiniranom odjelu, dok bi preostalih 86,71% to radije odgodili, kada steknu više radnoga iskustva. Usprkos tome što im rad u kombiniranom odjelu nije prvi izbor, najveći udio studenata završne godine studija iskazuje spremnost prihvatanja zaposlenja u kombiniranom odjelu na početku svoje karijere (22,50%). Još manje studenata četvrte godine (10,63%) prihvatilo bi ga kao prvi posao, a najmanje studenata treće godine (9,86%).

Takvi su nalazi podudarni nalazima prethodnih studija. Primjerice, Lloyd (1997) prenosi da su učitelji s duljim radnim iskustvom spremniji prihvatiti posao u kombiniranom odjelu. Općenito, stariji učitelji percipiraju rad u kombiniranom odjelu pozitivnijim nego mlađi kolege jer su svjesniji njegovih prednosti za učenike. Suprotno tomu, prema Saqlain (2015), učitelji se početnici ne osjećaju dovoljno kompetentnima za rad u kombiniranom odjelu upravo zbog njegove glavne odlike – nužnosti simultanoga vođenja nastavnih aktivnosti. Dobiveni podatci sugeriraju da su studenti s razvijenijom razinom pedagoške kompetencije samokritičniji i više sumnjaju u svoju pripremljenost za rad u kombiniranom razrednom odjelu.

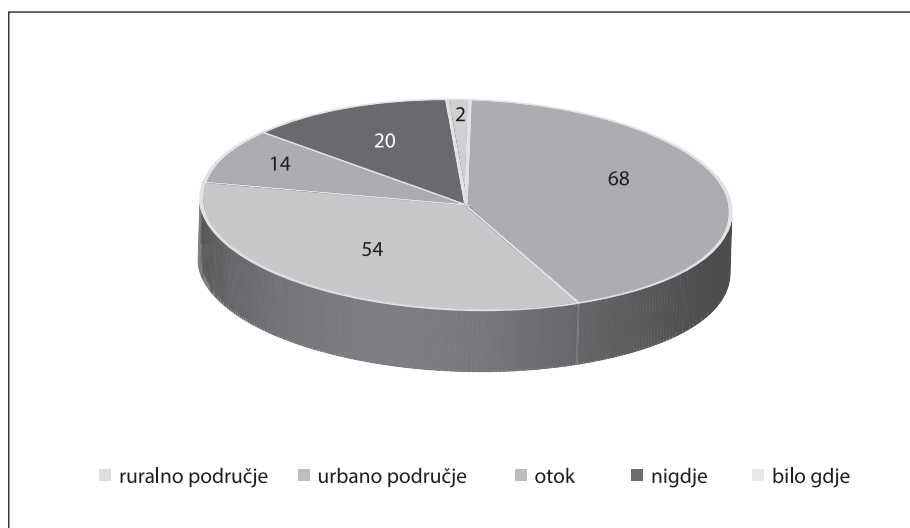
„Smatram da je rad u takvom odjelu problem ponajviše učitelju jer mu je potrebno mnogo iskustva i energije, što mi nakon studija nemamo.“; „Mislim da je kombinirani odjel jedan veliki izazov za učitelja. No, takvim iskustvom se razvija kreativnost, mogućnost usavršavanja kod pripreme sata i slično.“; „Iz iskustva znam kako je to i voljela bih tako započeti svoju karijeru. Izuzetno je stresno, ali se mnogo nauči iz tog iskustva.“; „Posao učitelja puno je teži u kombiniranom razrednom odjelu nego u klasičnom razrednom odjelu“ (studen-
denti 5. godine).

Treći zadatak odnosio se na utvrđivanje studentskih preferencija s obzirom na lokaciju rada u kombiniranom odjelu. Dobiveni podatci (slika 3) pokazuju kako studenti najčešće biraju rad u ruralnim sredinama (43,03%). Pritom misle na rad u područnoj školi, kakvu su možda i sami pohađali što je vidljivo iz njihovih odgovora na otvoreno pitanje:

„Topla zajednica i podrška roditelja. Od velike mi je važnosti i blizina doma, tako da bih radije uzela posao u kombiniranom razrednom odjelu u blizini svoga sela nego „bolju“ poziciju i jedan razred daleko od kuće“ (student 3. godine).

„Voljela bih steći iskustvo u kombiniranom odjelu iako je veliki izazov, privlači me rad u obiteljskoj, toploj atmosferi i voljela bih raditi na selu“ (student 4. godine).

Ne čudi studentski odabir urbanih škola u kojima bi radili u kombiniranom odjelu s obzirom na to da gradovi nude potrebnu infrastrukturu kao i mogućnosti zaposlenja ostalih članova obitelji (supruge/supruga) te nastavak školovanja njihove djece (34,17%). Ipak, gradske škole u pravilu nemaju kombiniranih odjela jer za njima ne postoji socioekonomska potreba (postoji dovoljan broj djece da bi se formirao dobno homogen razred), a iz pedagoških se razloga oni ne uspostavljaju.



SLIKA 3. Preferirani izbor lokacije zaposlenja u kombiniranom odjelu

Rad u kombiniranom odjelu na otocima očekivano nije primarni studentski odabir s obzirom na to da je riječ o studentima koji potječu iz kontinentalne Hrvatske pa bi preseljenje predstavljalo dodatni trošak, ali i odvajanje od obitelji i prijatelja, tj. odricanje od socijalne mreže podrške u privatnom, ali i profesionalnom smislu. Naime, ranije studije izvještavaju o teškoj dostupnosti profesionalnoga usavršavanja za učitelje koji rade na udaljenim i izoliranim područjima (npr. Mulryan-Kyne, 2004).

Premda su studenti sudjelovali u istraživanju nakon uvida u rad učitelja u kombiniranom odjelu u okviru terenske nastave, neki od njih su ipak imali potpunije iskustvo na temelju kojega su formirali svoj stav o radu u kombiniranom odjelu jer su i sami bili učenici u kombiniranom odjelu. Riječ je o 16 sudionika istraživanja (10,12%). Da bi se utvrdilo postoji li statistički značajna razlika u njihovoj spremnosti na rad u kombiniranom odjelu i spremnosti stu-

denta koji nisu bili učenici u kombiniranom odjelu (**četvrti zadatak**), primijenjen je t-test za nezavisne uzorke. Rezultati t-testa sugeriraju da postoje određene razlike u procjeni uvjeta rada, organizacije rada i učinkovitosti nastave u kombiniranom odjelu (tablica 1).

TABLICA 1. Razlike u procjeni rada u kombiniranom razrednom odjelu između studenata koji su sami bili učenici kombiniranog odjela i studenata koji su pohađali nastavu u klasičnom odjelu

čestica	t	df
<i>važnost područnih škola za život cijelog naselja</i>	-9,169**	155
<i>presudno iskustvo učitelja</i>	-3,446**	156
<i>bolji odnosi učitelja i učenika</i>	-3,547**	156
<i>usmjerenost nastave na učenika</i>	-2,930**	156
<i>nužna osposobljenost za rad u kombiniranom odjelu</i>	-2,277**	156
<i>uvažavanje individualnih razlika</i>	-2,333*	155
<i>prekomjeran broj učenika</i>	-1,162	156
<i>roditeljski izbor</i>	-0,092	156
<i>negativna selekcija učitelja</i>	-0,059	156
<i>profesionalna i društvena izolacija učitelja</i>	-0,470	156
<i>stresnost poučavanja</i>	-0,488	156
<i>nužnost podrške stručno-pedagoške službe, ravnatelja i roditelja</i>	0,109	156
<i>nemogućnost profesionalnog napredovanja</i>	-1,582	156
<i>dominacija učitelja</i>	0,727	156
<i>neophodnost tihog rada</i>	0,891	156
<i>bučno ometanje</i>	-0,287	156
<i>nemoguće uspostavljanje discipline</i>	-1,177	156
<i>moguće usavršavanje</i>	-0,288	156
<i>rad ispunjavajuć za učitelja</i>	-0,279	156
<i>opuštena obiteljska atmosfera</i>	-1,710	156
<i>prirodnije učenje</i>	0,201	156
<i>lakše inoviranje nastave</i>	-0,525	156
<i>razlika u učeničkoj starosti koristi se za bolje učenje</i>	-1,840	156
<i>prilagođavanje nastavnog plana i programa</i>	-1,866	156
<i>narušena kvaliteta nastave</i>	-0,536	156

čestica	t	df
<i>nužna kreativnost učitelja</i>	-0,003	156
<i>nužno radno iskustvo učitelja</i>	0,153	156
<i>negativan utjecaj na učenje</i>	-1,634	155
<i>slabija sposobnost učenja u djece</i>	-1,447	155
<i>nastava korisnija slabijim učenicima</i>	0,216	155
<i>periferno učenje sadržaja višeg razreda</i>	-0,347	155
<i>veća korist za mlađe učenike</i>	1,986	155
<i>nemogućnost usredotočenja na vlastiti rad</i>	-0,345	155
<i>učenje kroz interakciju</i>	-1,118	155
<i>više samopouzdanje učenika</i>	0,468	155
<i>viša socijalna kompetencija</i>	-0,296	155
<i>lakša integracija učenika s posebnim potrebama</i>	0,264	155

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

U tablici 1 prikazani su rezultati istraživanja koji pokazuju da se sudionici uglavnom slažu u procjeni čestica koje se odnose na uvjete rada, organizaciju nastave i učinkovitost nastave u kombiniranom odjelu. Statistički značajne razlike pronalaze se samo na šest čestica u sve tri kategorije. Konkretnije, studenti koji su bili učenici kombiniranoga razrednog odjela, značajno više ($M=5,00$) procjenjuju važnost područne škole u odnosu na učenike koji su bili učenici klasičnoga razrednog odjela ($M=3,45$). Osim toga, postoji statistički značajna razlika u njihovoj procjeni čestice koja govori da iskusniji učitelji imaju bolje mišljenje o kombiniranom odjelu od početnika. Utvrđena razlika ide u korist studenata koji su bili učenici kombiniranoga razrednog odjela ($M=4,63$), što znači da oni značajno važnijim procjenjuju iskustvo učitelja u odnosu na studente koji su bili učenici klasičnoga odjela ($M=3,84$). Također, studenti koji su bili učenici kombiniranoga razrednog odjela, značajno više ($M=4,63$) procjenjuju učiteljevo bolje poznavanje učenika kombiniranih razrednih odjela, nego učenika klasičnih odjela, u odnosu na studente koji su bili učenici klasičnih razrednih odjela ($M=3,77$). Zabilježena je statistički značajna razlika između studenata koji su bili učenici kombiniranoga razrednog odjela i studenata koji su bili učenici klasičnoga razrednog odjela na čestici koja govori o usmjerenosti nastave prema učeniku. Studenti koji su bili učenici kombiniranoga razrednog odjela značajno više ($M=4,44$) procjenjuju usmjerenost nastave na

učenika, u odnosu na studente koji su bili učenici klasičnoga razrednog odjela ($M=3,75$).

Sudionici se razlikuju i u mišljenju da studente treba više pripremiti za rad u kombiniranom razrednom odjelu. Utvrđena razlika ide u korist studenata koji su bili učenici kombiniranoga razrednog odjela ($M=4,69$), što znači da oni značajno važnijim procjenjuju dodatnu pripremu studenata za rad u takvom odjelu, u usporedbi sa studentima koji su bili učenici klasičnoga razrednog odjela ($M=4,28$). Također, rezultati pokazuju da se procjena sudionika koji su bili učenici klasičnoga razrednog odjela i kombiniranoga razrednog odjela statistički značajno razlikuje u čestici koja predstavlja stupanj uvažavanja individualnosti u kombiniranom razrednom odjelu. Utvrđena razlika ide u korist studenata koji su bili učenici kombiniranoga razrednog odjela ($M=4,13$), u usporedbi sa studentima koji su bili učenici klasičnoga razrednog odjela ($M=3,52$).

Takvi rezultati pokazuju kako studenti koji su bili učenici u kombiniranom razrednom odjelu u većoj mjeri potvrđuju pozitivne karakteristike kvalitete nastave u kombiniranom razrednom odjelu koje su utvrđene prethodnim istraživanjima. Za ilustraciju, Hyry-Beihammer i Hascher (2015) tvrde da je diferencijacija nastavnih sadržaja središnje obilježje rada učitelja u kombiniranom razrednom odjelu, što znači da se učitelj prilagođava specifičnostima svakoga učenika u procesu planiranja nastave. Učitelji ulažu mnogo vremena kako bi upoznali učenike i na temelju utvrđivanja njihovih sposobnosti mogli osmisлити adekvatne aktivnosti, čime se potvrđuje da je nastava usmjerena na (različite) učenike. Prema Mulryan-Kyne (2004) učitelji unatoč opsežnijoj pripremi, a upravo zbog bliskijih odnosa u razredu, smatraju da ih rad u kombiniranom razrednom odjelu ispunjava. Posebno su pritom pozitivni učitelji s duljim radnim iskustvom u kombiniranom razrednom odjelu (Khazaei i sur., 2016), što je u skladu sa studentskom procjenom.

Na temelju sveukupnih rezultata statistički značajnih razlika između dvije skupine studenata, studenti koji su bili učenicima u kombiniranom razrednom odjelu imaju pozitivniju procjenu elemenata kvalitete u svim njezinim segmentima (uvjeti rada, organizacija nastave, učinkovitost nastave) u odnosu na studente koji nisu bili učenici u kombiniranom razrednom odjelu. Takav je nalaz suprotan starijem istraživanju (Walsh, 1989) koje je pokazalo da svi sudionici odgojno-obrazovnoga procesa u kombiniranom razrednom odjelu imaju negativnu percepciju takve nastave jer su i roditelji, i učitelji i učenici

ustvrdili da ne bi željeli ponoviti iskustvo obrazovanja u kombiniranom odjelu. Studije koje su provedene u međuvremenu popravile su percepciju rada u kombiniranom razrednom odjelu u određenoj mjeri.

ZAKLJUČAK

Istraživanju se pristupilo s namjerom utvrđivanja kako budući učitelji percipiraju rad u kombiniranom odjelu, odnosno kako bi se pronašao odgovor na pitanje jesu li u svojoj procjeni dominantno usmjereni na pozitivne ili negativne aspekte rada u kombiniranom odjelu. Primarna usmjerenost na nedostatke kombiniranoga odjela svjedoči o percepciji kombiniranoga odjela kao socioekonomske nužnosti, dok primarna usmjerenost na prednosti kombiniranoga odjela ukazuje na činjenicu da ga doživljavaju kao pedagoški opravdan izbor organizacije učenja i poučavanja.

Rezultati su pokazali da je tek svaki četvrti sudionik istraživanja spreman prihvatiti zaposlenje u kombiniranom odjelu, a tek je svaki osmi sudionik istraživanja spreman kao prvi posao prihvatiti rad u kombiniranom odjelu. Iz tih se podataka može zaključiti kako rad u kombiniranom odjelu sudionici više percipiraju kao socioekonomsku nužnost nego kao pedagoški izbor. Statistički značajne razlike pronalaze se u percepciji sudionika koji su pohađali nastavu u kombiniranom odjelu i onih koji nisu, ali su te razlike pronađene na samo 6 od 37 čestica procjene. Pritom su sudionici koji imaju potpuniji uvid u kombinirani odjel jer su i sami bili učenici u takvom razredu imali pozitivniju sliku kombiniranoga odjela u vidu uvjeta rada, organizacije nastave i uspjeha učenika.

Premda su takvi rezultati dobiveni na uzorku koji nije reprezentativan i nije ih opravdano generalizirati, iz njih se može iščitati potreba za mijenjanjem postojećega stanja. S obzirom na to da su najpopularnije mjesto zaposlenja u kombiniranom odjelu ruralne područne škole, nužno je priznati društvenu vrijednost odgoja i obrazovanja na razini (obrazovne) politike i društvenih odluka konkretnim razvojem infrastrukture i unaprjeđenje socioekonomskih uvjeta kojima će se osigurati dostupnost, ali i kvaliteta obrazovanja. Na individualnoj razini pojedinoga učitelja, važno je zadovoljiti obrazovne potrebe budućih učitelja, ali i učitelja koji već rade u kombiniranom razrednom odjelu. Prvima je potrebno osnaživanje razvojem kompetencija da bi se osjećali spre-

mnima za izazove rada u takvom okruženju, ali i osvješćivanje dobrobiti za učenike zbog kojih je kombinirani odjel pedagoški opravdan, dok je drugima potrebna stručna podrška u vidu cjeloživotnog učenja.

Budući da nisu prethodno provedena slična istraživanja u Hrvatskoj, primarni doprinos istraživanja ogleda se u detektiranju negativne percepcije rada u kombiniranom odjelu među budućim učiteljima, što može predstavljati motivacijsku prepreku prilikom implementacije demografskih politika. Daljnjim je istraživanjem potrebno ispitati profesionalne potrebe učitelja koji su na početku svoje karijere da bi se na njih moglo adekvatno odgovoriti i ohrabriti ih za odgojno-obrazovno djelovanje u kombiniranim odjelima. Postojeća saznanja potrebno je proširiti i istraživanjem stavova učitelja s duljim radnim iskustvom, a bilo bi uputno i usporediti stavove učitelja koji su zaposleni u kombiniranom odjelu sa stavovima učitelja koji to nisu.

LITERATURA

- BARBETTA, G. P., G. SORRENTI, G. TURATI. (2018). *Multigrading and Child Achievement*. Zurich: University of Zurich
- BERRY, C., A. W. LITTLE. (2006). Multigrade Teaching in London, England. U: Little, A. W. (ur.). *Education for All and Multigrade Teaching: Challenges and Opportunities* (67–86). Dordrecht: Springer.
- BERRY, C. (2002). Multigrade teaching: implications for the continuing professional development of teachers in the Caribbean. U: Thomas, E. (ur) *Teacher Education: Dilemmas and Prospects* (183–192). London: Kogan.
- BOGNAR, L. (1982). *Nastava u područnoj školi*. Zagreb: Školska knjiga.
- HYRY-BEIHAMMER, E. K., T. HASCHER. (2015). Multigrade Teaching in Primary Education as a Promising Pedagogy for Teacher Education in Austria and Finland. U: Craig, C., L. Orland-Barak (ur.) *International Teacher Education: Promising Pedagogies (Part C). Advances in Research on Teaching* (89–113). Bingley: Emerald.
- JURČIĆ, M. (2012). *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja: Područja kompetentnosti učitelja*. Zagreb: Recedo.
- KHAZAEI, L., P. AHMADI, S. MOMENI FAR, F. RAHMANI, H. BAKHSHI, A. ALI FAT, J. GHOLIPOUR, R. HOSSEINPOUR. (2016). Challenges and Disadvantages of Multigrade Teaching: Qualitative Research, *Science and Education*. 12(1): 135 – 141.
- LLOYD, L. (1997). Composite classes and teachers' beliefs, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 25(3): 225–259.
- LUČIĆ, K., M. MATIJEVIĆ. (2004). *Nastava u kombiniranim odjelima, priručnik za učiteljice i učitelje*. Zagreb: Školska knjiga.
- MATIĆ ROŠKO, B. (2017). Education on Croatian Islands. U: Jurčević, K., Lj. Kaliterna Lipovčan, O. Ramljak (ur.) *Imagining the Mediterranean: Challenges and Perspectives* (389–395). Zagreb: Institute of Social Sciences Ivo Pilar, VERN Group.
- MULRYAN-KYNE, C. (2004). Teaching and Learning in Multigrade Classrooms: What Teachers Say, *The Irish Journal of Education*. 35 (1): 5–19.
- MULRYAN-KYNE, C. (2007). The preparation of teachers for multigrade teaching. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*. 23(4): 501–514.
- PALEKČIĆ, M. (2008). Uspješnost i/ili učinkovitost obrazovanja nastavnika,

- Odgojne znanosti*. 10 (2): 403–423.
- PETROVIĆ, Đ. (2010). Poticanje kreativnosti u kombiniranom razrednom odjelu, *Život i škola*. 56 (24): 1–281.
- Preporuka europskog parlamenta i savjeta (2010). Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje – europski referentni okvir, *Metodika*. 11 (20): 169–182.
- ROGIĆ, A., M. KARAMATIĆ BRČIĆ. (2016). Cjeloživotno učenje ravnatelja. U: Vican, D., I. Sorić, I. Radeka (ur.) *Upravljanje odgojno obrazovnom ustanovom: Kompetencijski profil ravnatelja* (53–75). Zadar: Sveučilište u Zadru.
- SAQLAIN, N. (2015). A Comprehensive Look at Multi-Age Education, *Journal of Educational and Social Research*. 5 (2): 285–290.
- ŠUVAR, V. (2011). Rad u kombiniranim razrednim odjelima. U: Jurčević Lozančić, A., S. Opić (ur.). *5. međunarodna konferencija o naprednim i sustavnim istraživanjima* (415–426) . Zagreb : Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
- UNICEF (1989). *Konvencija o pravima djeteta*. Dostupno na mrežnim stranicama UNICEF-a: https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2017/05/Konvencija_20o_20pravima_20djeteta_full.pdf
- VARGA, R., A. PEKO, M. SABLJAK. (2019). Pre-Service Teachers' Concerns About Multigrade Teaching. U: Jurčević, K., Lj. Kaliterna Lipovčan, O. Ramljak (ur.). *Mediterranean Issues, Book 2: Reflections on the Mediterranean* (613–622). Zagreb: Institute of Social Sciences Ivo Pilar; VERN Group; Croatian Academy of Sciences and Arts (HAZU); Euro-Mediterranean Academic Network.
- WALSH, J. M. (1989). *Attitude of Students, Parents, and Teachers Toward Multigrading* (doctoral dissertation). Storrs: University of Connecticut.

MULTIGRADE CLASSROOM: SOCIO-ECONOMIC INEVITABILITY OR PEDAGOGICAL PICK?

Rahaela VARGA

Faculty of Education

Josip Juraj Strossmayer University of Osijek

Matea SABLJAK

Faculty of Education

Josip Juraj Strossmayer University of Osijek

ABSTRACT

KEYWORDS:

*student well-being,
heterogenous students,
learning outcomes,
multigrade classroom,
quality of teaching*

On a global scale, the number of primary schools organising multi-grade teaching is constantly increasing. Due to the insufficient number of students to form a single grade classroom, a teacher is required to simultaneously teach students not only of different ages and abilities but also at different grade levels. Although formed to make up for inadequate socio-economic conditions, certain benefits for students can be detected in such classes. The answer to the question of whether multigrade classroom is a socio-economic necessity, or whether it should become a deliberate choice of a competent teacher for the student benefits, will depend on whether the focus is shifted from the disadvantages to advantages of the multigrade teaching. The aim was to examine participants' willingness to accept employment in the multigrade classroom. The results showed that the majority of participants would not want to work in a multigrade classroom, especially not at the beginning of their careers, because they find work in such conditions more challenging. Participants who themselves had been students in the multigrade classroom had a more positive view on the quality of teaching in the multigrade classroom. Concluding remarks point to the fact that the multigrade teaching is dominantly perceived as socio-economic inevitability among the participants of the study.