

СПЕЦИФИЧНОСТИ ОРГАНИЗАЦИЈЕ РАДА У КОМБИНОВАНОМ ОДЈЕЉЕЊУ У ШКОЛАМА РЕПУБЛИКЕ СРПСКЕ ИЗ УГЛА НАСТАВНИКА

Маја Пердан Илић¹
Јелена Ђерманов²
Сања Милић³

Резиме

Код нас и у свијету заступљен је велики број школа са комбинованим одјељењима, гдје један наставник ради са ученицима из два, три и више разреда. Ова одјељења деценијама егзистирају махом у сеоским срединама и сусрећу се са различитим изазовима у организацији васпитно-образовног рада. Проблематика комбинованог одјељења се последњих година у свијету све више афирмише, али у нашој земљи и у региону стагнира, и из тог разлога одлучили смо да кроз теоријску анализу релевантне литературе и емпиријско истраживање, првенствено, освјетлимо непосредна искустава и очекивања наставника о раду у комбинованом одјељењу у Републици Српској. Емпиријско истраживање реализовано је примјеном квалитативне методологије, те су вођеним интервјуом испитане перцепције, искуства и очекивања 15 наставника на подручју општине Бијељина који су радили у комбинованом одјељењу. Из анализе резултата истраживања добијено је да су основне специфичности рада у комбинованом одјељењу: адаптација наставних садржаја, израда распореда часова, смјена директног и индиректног рада, распоред сједења ученика у учионици, интеракција и комуникација, праћење и вођење ученичког досијеа, избор метода провјеравања и оцјењивања и начин добијања повратне информације. У завршном дијелу рада су, уз интерпретацију резултата истраживања, дате препоруке наставницима, засноване на сличним искуствима наставника из других земаља, које могу бити путоказ за успјешну наставну праксу у комбинованом одјељењу и поуздан ослонац за њихове професионалне напоре да унаприједи властити рад и учење својих ученика.

Кључне ријечи: комбиновано одјељење, организација рада, наставници.

- 1 Маја Пердан Илић је мастер педагогије и докторанд Филозофског факултета Универзитета у Новом Саду. Електронска адреса: maja_perdan@hotmail.com
- 2 Јелена Ђерманов је доктор педагошких наука и ванредни професор Филозофског факултета Универзитета у Новом Саду. Електронска адреса: jdjer@ff.uns.ac.rs
- 3 Сања Милић је доктор педагогије и ванредни професор Педагошког факултета у Бијељини Универзитета у Источном Сарајеву. Електронска адреса: sanja.milic@pfb.ues.rs.ba

Увод

Интензивни процеси глобализације су у данашњем друштву појачали већ деценијама присутне процесе миграције и исељавања младог становништва из села у град, због чега су сеоске школе остале без великог броја ученика, а градске школе постале центри са превеликим бројем ученика за ограничене капацитете којима располажу (просторно-техничке и кадровске).

Мада „процеси континуиране миграције из села у градове упућују на економску оправданост гашења малих сеоских школа и комбинованих одјељења, усљед повећаних улагања финансијских средстава у одржавање разуђене мреже сеоских школа, искуства многих земаља свијета, нарочито у посљедњој деценији, показују да је са становишта укупног развоја друштва и економије, далеко више аргумената на страни развоја и јачања цјелокупне концепције сеоског школства“ (Пердан Илић, Ђерманов, Марић, 2017: 169).

Рад у комбинованом одјељењу сваког наставника суочава са бројним изазовима и мноштвом питања: Како реализовати Наставни план и програм у условима комбинованог одјељења? Како у условима истовременог рада са два или више разреда организовати наставу да буде што рационалнија и квалитетнија? Како направити распоред часова, распоред сједења? Како мотивисати ученике и како одржати њихову пажњу током часа? На који начин олакшати себи рад? Како да ученици остваре оптималне резултате, ако ће више њих различитог узраста и предзнања радити истовремено?

Сва ова питања илуструју само дио суштински важних питања која се протежу кроз рад у комбинованом одјељењу, а постављају их, уз наставнике и друге образовне стручњаке, родитељи ученика, управа школа и надлежна министарства. На нека од њих, а по нашем увјерењу кључна, у погледу квалитета, предности и недостатака васпитно-образовног рада у комбинованом одјељењу, одговоре смо потражили кроз истраживање. Кроз теоријску анализу релевантне литературе и емпиријско истраживање, настојали смо да освијетлимо непосредна искустава и очекивања наставника у раду у комбинованом одјељењу и специфичности артикулације и евалуације наставе у комбинованом одјељењу.

Емпиријско истраживање реализовано је примјеном квалитативне методологије, те су вођеним интервјуом испитане перцепције, искуства и очекивања 15 наставника на подручју општине Бијељина.

Појмовно одређење „комбинованог одјељења“

Приликом дефинисања термина „комбиновано одјељење“, јавља се терминолошка разноврсност која у основи има истоврсно одређење – истовремени рад једног наставника са два или више разреда.

Данас се код нас, али и у свијету, могу чути и многобројни други термини који су у употреби, а означавају рад у комбинованом одјељењу. Неки од тих термина су сљедећи: мале сеоске школе, једноразредна, дво-разредна, троразредна, четвороразредна школа, подручна школа, подручно одјељење, истурено одјељење, патуљасте школе, школе у забаченим крајевима, школе у руралној средини, школе са једним учитељем, недиференциране школе, ниже организоване школе, нерашчлањене школе, вишеразредне неподјељене школе са једним наставником, итд. У Закону о основном васпитању и образовању Републике Српске наводи се да је „комбиновано одјељење одјељење састављено од ученика два или више разреда са којима истовремено у једној просторији ради један наставник и које се формира у школама са мањим бројем ученика“ („Службени гласник Републике Српске“ бр. 81/22).

У *Педагошкој енциклопедији* комбиновано одјељење је одређено као „релативно стална група ученика формирана спајањем двају или више разреда у једно одјељење“ (*Pedagoška enciklopedija 1*, 1989: 399). Различити аутори различито дефинишу термин „комбиновано одјељење“. Према Кристивоју Шпијуновићу, „комбиновано одјељење је одјељење које је састављено од ученика два, три или четири разреда са којима истовремено ради један учитељ“ (Шпијуновић, 1998: 26). Термини који се користе у иностраним земљама јесу: мултипли разред, композитни разред, вертикална група, разред мјешовитих година, обитељски разред, двоструки разред, унитарна школа (школа са једним наставником) (Little, 2001).

Најчешћи термин у многим земљама широм свијета је „вишеразредно учење“, које је често занемарено од стране њихових система образовања, због тога што живе у малим, сиромашним и удаљеним

заједницама. Вишеразредно учење – настава, није само рад са ученицима различите доби и способности, већ учење и на различитим нивоима образовања. Вишеразредно учење није увијек лако, али када се оно примјењује на прави начин значи да ви образујете дјецу која иначе не би могла да иду у школу, и да им тиме помажете да стекну знања и вјештине које су потребне за њихову бољу будућност. „Вишеразредна настава је настава која се одвија у вишеразредним одјељењима. Одмах се може видјети да постоје двије различите компоненте вишеразредне наставе – вишеразредни разред који се разматра и наставне праксе или стратегије које се користе или могу да се користе“ (Cornish, 2006). Међутим, у многим образовним системима, учитељи, па чак и родитељи мисле да је вишеразредна настава „нижа класа“ – посљедњи избор лоших система и нешто што се треба укинути изградњом више учионица и запошљавањем више наставника, односно затварањем малих школа и присиљавајући дјецу да иду у веће школе, чак и на велике удаљености“ (UNESCO, 2015). Оспоравајући такав приступ, поједини аутори (Cornish, 2021; Јенјић и Драгић, 2021), подсјећају да су први облици школовања широм свијета били организовани по „вишеразредном моделу“, гдје су ученици различитих узраста и/или различитих разреда учили заједно у истој учионици, са истим наставником. Усвајање једноразредне структуре школовања, које датира од средине 19. вијека, а данас се сматра нормом у организацији школе, није довело до нестанка комбинованих (вишеразредних) одјељења и вјероватно никада неће.

Поред проблема терминолошке природе (разноврсност, полисемија, прецизност и јасноћа у њиховом коришћењу), у литератури се указује и на важност детаљног описа контекста и структуралног модела комбинованог одјељења, по којем се настава одвија. Наиме, да би резултати истраживања дали јасну слику наставног процеса, били упоредиви и могли сврсисходно да се користе, неопходан је детаљан опис самог типа комбинованог одјељења, јер је оно што се дешава у различитим типовима организације тих одјељења различито (Cornish, 2010).

У домаћој литератури уочавају се извјесни терминолошки проблеми. Драгић и Јењић (2019) наводе да се код нас доминантно користи термин „комбиновано одјељење“, али да се његова употреба у новијој литератури оспорава и сугерише се (Бањац, 2015) коришћење термина „вишеразредно одјељење“ и „одјељење интегрисаних разреда“, као погоднијих. Исти аутори, међутим, закључују да „суштина овог рада

није термин, већ организација рада у тако структурисаним одјељењима“ (Драгић и Јењић, 2019: 270).

Наше је становиште, такође, да је, без обзира на то који се термин употребити, важно јасно истаћи да се ради о ученицима млађег основношколског узраста (1–5 разреда) који раде под руководством једног наставника у условима истовременог рада са најмање два, а највише пет разреда у једном одјељењу.

Специфичности организације рада у комбинованом одјељењу

Наставни процес у комбинованим одјељењима са собом носи мноштво специфичности, како унутрашње, тако и спољашње организације рада и сваког наставника суочава са бројним изазовима и мноштвом суштински важних питања квалитета образовања. Под унутрашњом организацијом рада у комбинованом одјељењу подразумева се сам процес извођења наставе, тј. дидактичко-методичка организација. Она је непосредно зависна од наставника, од његове опште и дидактичко-методичке културе, приступа раду, залагања, стручног усавршавања да би успјешно могао да планира наставне садржаје, да се припрема за наставу, да организује час (Рајчевић, 2014; Вилотијевић, 2000).

Једно од суштинских питања рада у комбинованом одјељењу јесте како организовати рад у комбинованом одјељењу, а да се при томе постигне највећи ефекат: да се осигура постизање васпитно-образовних циљева и задатака, да се рационално искористи сваки минут на часу и да се са што мање напора наставника и ученика оствари што бољи и потпунији успјех.

Познато је да је успјех у настави условљен многим факторима, али да у првом реду зависи од добре и правилне организације наставног часа. Због тога наставник посебну пажњу треба да посвети следећим елементима организације рада, који су од значаја у раду са ученицима у комбинованим одјељењима, а од којих зависи вредновање рада ученика: планирање и припремање наставе и градива; припремање наставника за наставу; смјена директног и индиректног рада наставника; организовање самосталног рада ученика; израда распореда часова; рад

у смјени и по; распоред сједења ученика у учионици; праћење, провјеравање и оцјењивање самосталног рада ученика (Шпијуновић, 1998).

У овом раду обједињујемо наведене елементе унутрашње организације рада у комбинованим одјелењима и сврставамо их у три категорије: планирање и припремање наставе, организација и вођење наставног часа и вредновање рада ученика.

Када говоримо о планирању и припремању наставника за час, прво се базирамо на Наставни план и програм који је за прву тријаду конципиран у форми концентричних кругова, гдје се наставни садржаји у сваком наредном разреду продубљују и проширују. Ако уважимо чињеницу да се наставни програм, тј. цјелокупан наставни садржај састоји од неких заједничких елемената, онда се пружа прилика да се идентичне наставне јединице реализују на истим наставним часовима. Важно је да се (пре)испита садржај програма који је усмерен на конкретну припрему наставника и да се да категоризација специфичних области садржаја које треба посебно нагласити у контексту образовања наставника са више разреда (Mulryan-Kyne, 2007). Од суштинског је значаја, дакле, „преиспитивање и редизајн наставног плана и програма“, како би одговарао „вишеразредним ситуацијама“, у складу са бројем часова који се комбинују заједно (UNESCO, 2015).

Под организацијом и вођењем наставног часа подразумијева се смјена директног и индиректног рада, организовање самосталног рада ученика, израда распореда часова, рад у смјени и по и распоред сједења ученика у учионици, и све то уз интензивну интеракцију и комуникацију. Од наставника се очекује да сачини одговарајући распоред часова који ће одражавати специфичност услова истовременог рада са два или више разреда. „Неопходно је да састави детаљан план рада за сваки дан и сваки час посебно за поједине разреде. Он организује час тако да се рад у једном разреду благовремено и несметано смењује са радом у другом разреду и да једна фаза часа природно израста из друге. принуђен је да унапред спреми за све разреде и за сваку фазу часа посебне задатке за самосталан рад и да припреми потребна наставна средства“ (Рајчевић, 2014: 44).

Одјелењима са више разреда потребно је управљати на одговарајући начин како би се осигурало да ученици добро уче током боравка у учионици. Наставници који раде у комбинованим одјелењима у сеоским основним школама на Филипинима (Naparar & Alinsug, 2021)

описали су да руковођење одјељењима са више разреда захтијева управљање учионицама, заједничко учење, диференцирану наставу, повезивање наставе са стварним животним ситуацијама и интеграцију технологије у подучавање помоћу дигиталних алата и да је потребна флексибилност наставника. Истиче се да добро управљање учионицом доводи до бољих резултата, те наставници брину да ситуација буде под њиховом контролом. Сходно томе, учионице које карактерише већа кохезија и усмјереност ка циљевима имају мањи степен неорганизованости и конфликта и, генерално, нуде боље могућности за учење које доприносе успјеху ученика (Исто).

Када говоримо о вредновању рада ученика, ту убрајамо праћење и вођење ученичког досијеа, провјеравање и оцјењивање, као и начин добијања повратне информације. „Када се садржаји у вези са компонентама наставног плана и програма евалуирају на холистички начин, види се да је свака категорија узрок или резултат друге. На примјер, остварена достигнућа се на нивоу разумијевања и развоја вјештина могу објаснити постојањем разумијевања праксе која томе служи у процесу наставе – учења, оцјењивања и евалуације“ (Karaçoban, Ve Karakuş, 2022: 95). Све три компоненте чине специфичности организације рада у комбинованим одјељењима. Међутим, истраживачи тврде да „објективно“ и „затворено“ испитно питање, које се користи за процјену покривености курикулумима, обично не пружа детаљне информације о стратегијама учења дјетета (Hargreaves, 2001), а то је у комбинованим одјељењима основно полазиште у вредновању. Осим тога, истиче се и да процјене у учионици имају већу валидност од екстерно прописаних и стога омогућавају наставницима да донесу боље утемељене судове о потребама ученика за учењем. Другим ријечима, наставницима у „вишеразредним учионицама“ потребне су максималне информације у минималном времену (Исто).

Комбинована одјељења у Републици Српској

У Републици Српској у школској 2021/2022. години комбинована одјељења похађало је 5.012 ученика распоређених у 713 одјељења, од тога у комбинацији два разреда 530, у комбинацији три разреда 146 и од четири и више разреда 37 одјељења. Укупно 713 наставника ради-

ло је у комбинованим одјељењима, а чак 37 у комбинацији четири и више разреда (Републички завод за статистику, 2022). Према Закону о основном васпитању и образовању Републике Српске (2022), број ученика који може похађати комбиновано одјељење у основној школи са статусом јавне установе од два разреда јесте максимално 16 ученика. Комбиновано одјељење у основној школи са статусом јавне установе од три разреда броји максимално 10 ученика. Комбиновано одјељење у основној школи са статусом јавне установе од четири или пет разреда може имати максимално осам ученика. За једног, односно два ученика са сметњама у развоју који прате наставу по индивидуалним образовним програмима, број ученика у комбинованом одјељењу у основној школи са статусом јавне установе смањује се за два, односно за четири у односу на максималан број. Могу бити укључена највише два ученика са сметњама у развоју који имају налаз и мишљење стручне комисије за процјену потреба и усмјеравање дјете и омладине са сметњама у развоју („Службени гласник Републике Српске” бр. 81/22).

Побољшање услова за учење и поучавање дјете у комбинованим одјељењима има перспективу у Републици Српској, будући да се посљедњих година и код нас, као и у свијету, све чешће заговара идеја о оживљавању села (Sorensen, Svendsen, Jensen & Schmidt, 2021; Шарац, 2022).

Методологија истраживања

Циљ истраживања

Циљ овог истраживања јесте да се испитају перцепције, искуства и очекивања наставника о раду у комбинованом одјељењу, те на основу добијених резултата утврде специфичности унутрашње организације рада у комбинованом одјељењу и дају препоруке наставницима за успјешно управљање и вођење таквих одјељења.

Истраживачка питања

Велики број наставника у Босни и Херцеговини, али и многим земљама широм свијета, распоређен је да ради у комбинованим

одјељењима. Услови рада у овој форми, организовање наставног рада и организовање школовања дјецe, далеко су комплекснији од рада у типичној организацији – једноразредном одјељењу у школи. Познато је да је из ове области литература оскудна, посебно на нашем језику. Настава организована по овом моделу у различитим земљама резултат је различитих фактора: мали број ученика међу становништвом на одређеном географском подручју; неадекватно распоређивање наставника; неспремност наставника да раде у руралним подручјима; висока стопа изостанака наставника у школи; наставници не похађају усавршавање и смањена квалитета руралног образовања коју карактерише веће кориштење пасивне педагогије у складу са окружењем (Vajracharya & Vajracharya, 2003; Ronksley-Pavia, Barton & Pendergast, 2019).

Увидом у стручну и научну литературу на просторима Западног Балкана може се констатовати да је веома мало емпиријских истраживања и теоријских разматрања ове проблематике. Утисак који се намеће јесте да је ова тематика и на теоријској и на практичној равни занемарена у научном проучавању и методичкој артикулацији, која би наставницима пружила неопходне компетенције за практичан рад. У складу с тим и у вези са комплексношћу истраживачког проблема, примијенили смо квалитативну методологију. Да бисмо утврдили специфичности у организацији рада у комбинованом одјељењу, жељели смо да сазнамо одговоре на следећа питања:

1. Са којим изазовима се суочавају наставници у припреми, реализацији и евалуацији наставе у вишеразредној настави?
2. Који су приступи наставника најуспјешнији у управљању комбинованим одјељењима?

Прикупљање података и учесници

Истраживање је спроведно у двије фазе. Прва фаза истраживања организована је кроз фокус-групе, са циљем да се провјере ставови и мишљења наставника са искуством о кључним питањима рада у комбинованом одјељењу. Такође, метода фокус-група примијењена је у првој фази истраживања како би се прикупили иницијални подаци на основу којих је развијен полуструктурисани интервју, односно инструмент који је примијењен у другој фази нашег истраживања. Наиме, у првој фази је одржан интервју са фокус-групом (четири наставника из комби-

нованих одјељења који имају искустава и у раду у „чистом“ одјељењу), како би се дошло до података и тема које су важне за другу фазу истраживања. Постављено им је једно питање:

1. Које су разлике у раду у чистом и комбинованом одјељењу?

Интервју са фокус-групом трајао је један сат.

На основу прве фазе истраживања, издвојена је тема за даље истраживање:

Организација рада у комбинованим одјељењима – специфичности артикулације и евалуације наставе у комбинованом одјељењу.

У другој фази прикупљања података кориштен је полуструктурирани интервју, сачињен од два сегмента: питања о општим подацима и питања о специфичностима организације рада. Инструмент је оригиналан и конструисан према потребама овог истраживања. Интервју је обављен са 15 наставника са територије града Бијељина који раде у комбинованим одјељењима: из села Љељенча (4), Средњи Драгаљевац (2), Горњи Драгаљевац (1), Средња Чађавица (2), Челопек-Сјенокос (1), Горња Трнова (3) и Јањари (2). Радно искуство интервјуисаних наставника креће се од једне године до 28 година. Већина наставника (10) имала је искуство и у „чистим“ одјељењима. Од укупног броја, 14 наставника има високу стручну спрему и само један наставник средњу стручну спрему. По структури комбинација одјељења, њих 12 ради у двокомбинацијама, двоје у трокомбинацијама и један наставник у четворокомбинацији. Учешће у студији било је на добровољној основи, након упознавања наставника са општим циљевима студије и са етичким принципима у вези са заштитом њихових права и добробити. Сви учесници дали су писмену сагласност за учешће у истраживању. Интервју се састојао од слjedeћих питања: 1. Како се припремате и како планирате наставу и градиво и са којим изазовима се сусрећете? 2. Како изводите наставни час у комбинованом одјељењу и са којим изазовима се сусрећете? 3. Опишите на који начин пратите, провјеравате и вреднујете рад ученика и са којим изазовима се сусрећете?

Интервју је вођен уживо, са сваким наставником појединачно, у трајању од 50–70 минута по испитанику, и снимљен као аудио-запис. Истраживачи су сваког дана интервјуисали 3–4 испитаника у школама и којима наставници раде. Испитаницима је током интервјуа омогућено да прокоментаришу и нека од својих запажања, која су сматрали важним за свој рад, а нису се нашла у упитнику. Истраживање је про-

текло у пријатној и сусретљивој атмосфери. Сви наставници су радо и са ентузијазмом приступили истраживању и за сваког испитаника је обезбијеђена повјерљивост.

Методe анализе

Након прикупљања података из интервјуа, направљен је транскрипт резултата сваког испитаника. Било је око 5–6 страница дословно писаног текста са једним проредом по интервјуисаном. Транскрибовани материјал је анализиран коришћењем квалитативне тематске анализе, која је метод идентификације и анализе образаца или тема садржаних у подацима (Braun & Clarke, 2006). Прво су подаци рашчлањени на почетне кодове, а затим су почетни кодови груписани у одређене теме. Идентификација кодова и тема извршена је примјеном семантичког приступа у анализи који се заснива на експлицитном приступу подацима, без тражења њиховог латентног значења (Braun & Clarke, 2006). Подаци су анализирани примјеном индуктивне и тематске анализе (Galloway & Jenkins, 2005). У складу са принципима индуктивне тематске анализе, кодови нису припремљени унапријед, већ су били производ анализе података, а затим је извршена класификација кодираних одговора према кључним елементима организације наставног процеса: планирање и припремање; извођење часа и вредновање рада ученика.

У шеми испод приказано је како је један цитат кодиран у супкатегорије које чине главну категорију.

Цитат	Супкатегорија	Главна категорија
„Мораш добро познавати градиво да би га добро испланирала, мораш водити рачуна о вертикалној и хоризонталној интеграцији садржаја, броју дјече и комбинацији тих разреда. Што се тиче саме припреме, треба јако пуно времена, али уједно мислим да је и неопходна да би се избјегао празан ход и да би дјеца у сваком тренутку била усредсређена шта треба да раде, да не би ометала тебе и другу дјецу у раду и да су стално запослена.“	Адаптација наставних садржаја	ПЛАНИРАЊЕ И ПРИПРЕМАЊЕ НАСТАВЕ

Шема 1: *Примјер квалитативне анализе података*

Резултати истраживања

Резултати су засновани на искуствима и перцепцијама 15 наставника који раде у комбиноваом одјељењу. Налази су приказани тематски, према кључним елементима организације наставног процеса, а у складу са истраживачким питањима.

Главна категорија	Супкатегија
ПЛАНИРАЊЕ И ПРИПРЕМАЊЕ НАСТАВЕ	Адаптација наставних садржаја
	Израда распореда часова
ОРГАНИЗАЦИЈА И ВОЂЕЊЕ НАСТАВНОГ ЧАСА	Смјена директног и индиректног рада
	Распоред сједења ученика у учионици
	Интеракција и комуникација
ВРЕДНОВАЊЕ РАДА УЧЕНИКА	Праћење и вођење ученичког досијеа
	Избор метода провјеравања и оцјењивања
	Начин добијања повратне информације

У прегледу резултата најприје је представљено са каквим изазовима се суочавају наставници у комбинованом одјељењу, а затим су у овире дискусије дате препоруке и смјернице за успјешно вођење комбинованог одјељења.

Планирање и припремање наставе

Из података су се издвојиле двије основне супкатегије: адаптација наставних садржаја и израда распореда часова.

Адаптација наставних садржаја

Главни сегмент у организацији рада чини планирање и припремање градива. Први корак је адаптација наставних садржаја за специфичан рад. Како су наставници рекли, планирање и припремање наставе највише зависи од комбинације разреда. Олакшано је ин-

тегрисати садржаје у првој тријади јер су у облику концентричних кругова, само се продубљују и проширују из разреда у разред. Само припремање наставнику одузима времена јер су припреме комбиноване, осим у комбинацији са првим разредом, гдје се пишу одвојено. Наставници сматрају да је добра припрема основ цјелокупног рада, те да је пожељно имати предзнање у раду, водити рачуна о типу часа и предмету, и испланирати час са што мање празног хода, као и заинтересовати ученике занимљивим садржајима.

„Мораш водити рачуна о вертикалној и хоризонталној интеграцији садржаја, броју дјече и комбинацији тих разреда. Што се тиче саме припреме, треба јако пуно времена, али уједно мислим да је и неопходна да би се избјегао празан ход и да би дјеца у сваком тренутку била усредсређена шта треба да раде, да не би ометала тебе и другу дјецу у раду и да су стално запослена.“

Занимљив одговор дала су два наставника која су наставне садржаје планирала активски. Специфичност њихове централне школе је та што има 11 подручних школа и све су комбинована одјељења, те се и комбинације разреда понављају. Искуства су сљедећа:

„Активски планирамо градиво и с те стране је олакшан рад, мада зависи све од предмета, рецимо природа и друштво специфично је да идемо тематски, годишња доба у оквиру годишњих доба, води се рачуна да се планира у одређеном временском периоду (прољеће у прољеће).“

Иако је планирање и припремање наставнику доста отежано и одузима пуно времена, они схватају значај и неопходност таквог рада због бољег усвајања наставних садржаја и успјешнијих резултата, односно подизања ефикасности и квалитета наставе.

Како би се задовољиле потребе учења свих ученика на различитим нивоима, од наставника се очекује да планира активности пажљиво, укључујући и инструкције старијих ученика за оне млађе. Може се увести и представити кључни концепт за све ученике, а затим креирати индивидуалне активности за различите нивое разреда.

Израда распореда часова

Веома важна подлога за организацију васпитно-образовног рада у комбинованом одјељењу у школи јесте и распоред часова, којим се утврђује дневна и недјељна смјена наставних предмета у сваком

одјељењу. Распоред часова треба да је прилагођен остваривању максималних исхода васпитно-образовног рада, да буде погодан за смјењивање директног и индиректног рада ученика и наставника у току радног дана и недјеље. Распоред треба поставити „еластично“ и мијењати га током школске године према указаним потребама, с обзиром на годишња доба, локалне прилике и извођење различитих врста наставе са малим бројем ученика различитог узраста.

Сви испитани наставници имали су сличне одговоре, истакли су значај комбиновања наставних предмета вјештина са осталим предметима. У прављењу распореда највише су водили рачуна о наставним садржајима и према њима комбиновали наставу вјештина (музичко и физичко заједно), са другим наставним предметима (српски и математика).

„Распоред правим да буде функционалан, како бих по њему реализовала часове. Најчешће комбинујем српски језик и математику, уколико је слична наставна јединица онда заједно радим један предмет, потом вјештине, јер се физичко увијек мора држати заједно због просторног планирања. Често комбинујем ликовно и музичко, и природу и ликовно.“

У потпуности су занемарили динамику дневног и недјељног оптерећења, о којој је потребно водити рачуна у планирању распореда наставе (психо-биолошке карактеристике ритма ученика). Познато је да ученици првог радног дана и наставног часа нису довољно мотивисани за рад, а посљедњег радног дана и часа су доста заморени. Зато се и препоручује да се најтежи наставни предмети распоређују у средишње дане и часове.

Организација и вођење наставног часа

Из података су се издвојиле три основне супкатеорије: смјена директног и индиректног рада, распоред сједења ученика у учионици и интеракција и комуникација.

Смјена директног и индиректног рада

За постизање највећег ефекта реализације васпитно-образовних циљева и задатака, већина наставника истакла је да је то смјена директног и индиректног рада.

Како бисмо уочили непрекидно измјењивање директног и индиректног рада у једном наставном часу, треба урадити припрему настав-

ника, у којој се јасно читава структура и артикулација часа. Искуства показују да могу постојати различити односи између два дидактичка система, али је уобичајено да се директни и индиректни рад измјењују по разредима. Док са једним разредом раде директно, са другим раде индиректно. Директан рад организују најчешће када је обрада новог градива, а индиректан када је утврђивање или понављање. Користе наставне листиће у индиректном раду, што им додатно олакшава рад.

„Смјена директног и индиректног рада је, по мом мишљењу, један од битнијих организацијских елемената. Док са једним разредом радимо директно, са другим радимо индиректно.“

Наглашавају да је потребно да се смјена врши балансирано и једнако, да сви ученици подједнако директно и индиректно учествују у процесу извођења наставе.

Распоред сједења ученика у учионици

Анализе добијених одговора о распореду сједења ученика у учионици показују да је класичан распоред, који подразумијева један разред – један ред, најзаступљенији код већине наставника, нарочито у другој тријади (четвртом и петом разреду). Истичу да организација распореда сједења највише зависи од броја дјецe, и да препоручена полукружна форма има недостатке, јер сви ученици не могу да виде таблу.

„Предлаже се да буду у полукругу, али толико је мало дјецe да се некада не може организовати такав облик сједења или не могу сви да виде таблу. Код мене сједи сваки разред као посебна група, а када је ликовно као једна група. Врло често из математике из радног листа радимо заједно задатке и онда сједе у једној групи.“

Наставници најчешће напуштају традиционалан начин сједења када је ријеч о првој тријади, највише због саме организације рада у првом разреду. Тада је распоред сједења измијењен и флексибилан јер ученици првог разреда углавном раде по центрима или у групи, па се и рад друга два одјељења тако организује. Прави се и комбинација да први разред сједи као група, а други разред сједи класично.

„Када сам имала комбинацију другог и трећег разреда, ученици нису сједили традиционално. Трећи разред је сједио у полукругу, а испред њих у једном реду је сједио други разред јер их је било мало. Ја сам имала добар преглед и сви су могли да ме прате. Просторно су били одвојени.“

Из одговора наставника у нашем узорку може се закључити да, иако је у одјељењима мали број ученика, традиционална организација сједења је у овим условима најприсутнија. Мада наставници истичу да распоред сједења зависи од комбинације разреда, броја комбинација, броја дјеце и услова у којима раде, може се закључити да се флексибилнија организација слабо прихвата.

Интеракција и комуникација

Наставник је тај који по доласку у комбиновано одјељење на себе преузима велику одговорност, јер поред припремања и реализације наставе, треба да утиче на развој свестране личности ученика, подстиче развој пожељних особина, развија потенцијале ученика, мотивише и подстиче ученике на активност, али и својим личним особинама и понашањем према ученицима утиче на развој емоционалне стабилности дјетета, стварање позитивне климе, као и у успостављању позитивних односа између ученика. Организација наставе у комбинованом одјељењу подразумева што интензивнију хоризонталну и вертикалну интеракцију и комуникацију (између ученика и наставника и међу ученицима). „Тиме се постиже мотивација и ефикасна активност ученика. С обзиром на специфичности рада, интеракција и комуникација представљају нераздвојив ланац, основу и темељ“ (Симеуновић, Пердан Илић, Ђерманов, 2018:176).

Колико је интеракција и комуникација интензивнија у комбинованом него у „чистом“ одјељењу показују сљедећи одговори: наставници су много више упућени на ученике јер их је мање; комуникација између ученика је израженија, једни другима много више помажу и научени су на тиху комуникацију и сарадњу. Наставници сматрају да из такве комуникације произлази и бољи квалитет рада, јер су то дјеца која се много боље познају него у граду, јер су и ван школе стално заједно, из истог су мјеста и честе су родбинске везе. Односи су приснији, дјеца немају стида, што се посебно изражава код млађег узраста. Сви се познају одраније и то је олакшавајућа околност, јер не треба додатно да се упознају. Наставници који су радили и у „чистом“ одјељењу кажу да у „чистим“ одјељењима првачићима треба годину дана само да једни другима упамте имена. Дјеца су слободна да кажу шта мисле, и увијек влада демократска атмосфера. Интеракција и комуникација је веома честа и квалитетна и, што је најзначајније, у одјељењу влада потпуно повјерење.

„У комбинованом одјељењу много више је изражена квалитетна интеракција и комуникација у односу на чисто одјељење. Посебно је изражена комуникација између ученика. Научени су на тиху комуникацију, сарадњу, али тако да не ометају друге.“

На основу датих искустава наставника о карактеристикама интеракције и комуникације у комбинованом одјељењу, можемо слободно рећи да је важност овог сегмента рада на високом нивоу, а његов значај вишеструк: да доприноси слободи изражавања, отворености, блискости, сарадњи, повјерењу, поштовању правила, недостатку стида, упућености једних на друге, бољем успјеху, хармоничној и угодној атмосфери.

Вредновање рада ученика

Из података су се издвојиле три основне теме: праћење рада ученика, избор метода провјеравања и оцјењивања рада ученика и начин добијања повратне информације.

Праћење и вођење ученичког досијеа

Праћење, провјеравање и вредновање рада ученика јесте компонента наставног процеса која је повезана са свим осталим компонентама наставе. Често се истиче да је провјеравање кључни процес у праћењу напредовања учења ученика. Већина наших испитаника у ту сврху користи додатно биљежење одговора и запажања ученика ради лакшег праћења индивидуалног напретка и оцјењивања укупног рада ученика.

„Увијек имам додатну свеску за праћење, обавезно се два, три пута недељно врши провјера исхода. Потребно је, по мени, континуирано праћење и вредновање рада да би ти знао да ли на слjedeћем часу можеш да кренеш напријед, односно шта то њима није јасно, да би им дао додатна објашњења.“

За праћење ученичког рада наставници сматрају да је најважније континуирано и редовно вођење ученичког досијеа, тако што ће сваку активност ученика забиљежити. Дјецу прате од самог почетка, биљеже сваку активност и на крају мјесеца сумирају и уносе оцјене у дневник. Праћење и провјеравање рада ученика је континуирано и најчшће усмено (разговор и одговори на постављена питања). У писменом проверавању користе се наставни листићи, самооцјењивање и рад у пару. Свака оцјена се детаљно образложи ученицима, што их додатно мотивише да се још више труде.

Избор метода провјеравања и оцјењивања рада ученика

Циљ провјеравања и вредновања ученика није само у томе да се утврди како ученици напредују у раду, него да се открију и узроци евентуалног заостајања да би се на вријеме могле предузети потребне мјере за отклањање слабости и недостатака у раду. Веома је важно да наставник користи што разноврсније облике и технике у евидентирању података, те објективно и на основу валидних чињеница утврди успјех који ће бити реалан и правичан. Провјеру најчешће врше усмено и писмено, путем наставних листића, петоминутним провјерама, контролним и писменим вјежбама. Оцјену јавно саопштавају и образлажу је како би ученик могао увидјети шта додатно треба да научи, како би постигао боље резултате.

„Ученике највише провјеравам усмено и писмено, оцјењујем путем наставних листића, петоминутним провјерама, усменим одговорима, контролним и писменим вјежбама, прегледањем ученичких свесака.“

Мања група наставника претежно користи усмено провјеравање, а оцјењивање ученика практикује само на часовима предвиђеним за оцјењивање и веома ријетко користе наставне листиће и друге облике писменог провјеравања.

Генерално, анализе одговора показују да већина наставника има савремени приступ у провјеравању рада и постигнућа ученика, те користе различите технике провјеравања, док је њих мањи број више окренут традиционалном начину рада. Запажамо и да нико није навео као један од начина провјере знања ученика, провјеравање графичким и ликовним радовима и демонстрирањем експериментима. Када је оцјењивање ученика у питању, веома је важно да у одговорима наставника доминира оријентација ка континуираном праћењу цјелокупног рада и развоја ученика, као и да оцјену не користе у друге сврхе, као на примјер, средство васпитања, тј. као средство кажњавања ученика. Наставници у комбинованом одјељењу требало би да испуне захтјеве комплекснијег вредновања: да у школи вреднују рад ученика у свим видовима рада, вреднују не само ефекат већ и процес долажења до тих резултата, вреднују остале вриједности, не само знање. Вредновање треба да поприми облик самовредновања (Вилотијевић, 2000: 52).

Начин добијања повратне информације

Повратна информација је на сваком часу важан показатељ колико су ученици усвојили оно што се радило на часу, да ли им је нешто остало нејасно или се може прећи на обраду нових наставних садржаја. Већина наставника повратну информацију захтијева на крају часа и користи више начина и техника. Један од начина је повратна информација приликом израде наставног листића, гдје наставник заједно са учеником уради кратку рекапитулацију садржаја. Често је начин и усменим путем или извјештавањем пред таблом, али и добровољним јављањем ученика. Када раде у групи, онда путем извјештавања група, или у пару, извјештавањем у пару. Такође, примјењују и слагалице, квизове на унапријед припремљена питања или игролике активности, гдје кроз игру наставници провјере усвојеност градива. Истичу да се не може примјењивати само један начин провјере, већ се мора све комбиновати и прилагодити наставним садржајима. Такође, указују да је вријеме веома битно и да се некад, због недостатка времена, планирани начин провјере мора промијенити.

„Веома често се користим наставним листићима, прегледом задатака из уџбеника, усмено – одговорима, извјештавањем пред таблом.“

На основу добијених одговора, види се да наставници континуирано и редовно путем повратне информације евалуирају и анализирају очекиване исходе. При томе они користе разноврсне начине: усменим путем, кроз наставне листиће, извјештавањем пред таблом, игроличким активностима (квиз, слагалица), радом у пару, самооцјењивањем, што је веома важан предуслов квалитета и ефикасности наставе.

Дискусија

Данас су комбинована одјељења „реалност великог броја школа, дјеце и наставника, и то не само код нас, него и у свијету, те модел васпитно-образовне праксе који се посљедњих година иновира, реафирмише и све више заговара због низа предности које омогућава. Стога не би смјела бити схватана као реликт прошлости, нити нужно зло усљед неразвијености сеоских подручја, већ прилика да свако дијете добије адекватне услове педагошки обликоване средине за квалитетно

образовање у свом суседству и непосредном природном и социјалном окружењу“ (Пердан Илић, Ђерманов, Марић, 2017: 169).

Истраживачки дио рада организован је са циљем да се испитају перцепције, искуства и очекивања наставника о комбинованом одјељењу, те да се добије потпунији увид у стварно стање у пракси из перспективе непосредних учесника у овом раду. Овакав приступ је по нашем увјерењу неопходан корак који води како бољем разумијевању реалних тешкоћа и предности овог начина васпитно-образовног рада, тако и стварним побољшањима и ефикасности у раду. Вриједни подаци прикупљени истраживањем јесу чињенични материјал који може бити добра подлога креаторима просвјетне политике у доношењу ваљаних одлука у правцу унапређења квалитета васпитно-образовног рада у овом домену.

Резултати који су добијени у овом истраживању у великој мјери се подударају са претходним истраживањима о управљању комбинованим одјељењима која су реализована у свијету (Mulryan-Kyne, 2004; Taole & Mncube, 2012; Sağ, Savas, Sezer, 2009; Birch & Lally, 1995; Blum, 2009; Ames, 2006; Engin, 2018; Nyry-Beihammer & Hascher, 2015; Mpahla & Makena, 2022).

Специфичност професионализма наставника у комбинованом одјељењу сеоске школе обухвата практична знања, тежњу ка педагошком балансу између планирања, структурирања и организовања наставе, са једне стране, и спонтаности, флексибилности и оснаживања ученика са друге (Karlberg-Granlund, 2019). Сви интервјуисани наставници сматрају да је рад у комбинованом одјељењу захтјеван и сложен, да је потребна већа припремљеност, огроман труд и вријеме, и да је пожељно предзнање у раду. Оно што још више отежава рад јесте инклузивна настава. Важност доброг временског планирања и укупне организације рада илуструје занимљив податак да су наставници који су радили прво у комбинованом одјељењу имали проблем са временском артикулацијом часа у „чистом“, одјељењу. Остајао им је „вишак времена“, и био им је потребан адаптивни период навикавања на другачију организацију рада. Подаци истраживања показују да су наставници сагласни у ставу да од комбинације разреда највише зависи планирање и припремање наставе; да је у првој тријади наставне садржаје најлакше интегрисати јер се само продубљују и проширују из разреда у разред (спирални курикулум); да је активско планирање врло ефикасно, ако за

то постоји могућност; да је добра припрема основ цјелокупног рада; да је неопходно водити рачуна о типу часа и предмету и сваки час испланирати са што мање празног хода, и да је ученике потребно заинтересовати занимљивим садржајима. Припреме часа наставници пишу комбиновано, осим у комбинацији са првим разредом, гдје их пишу одвојено.

На висок ниво ангажовања и оптерећености наставника у адаптирању и планирању Наставног програма указује се у многим земљама (Kivunja, 2014). Заправо, слични проблеми присутни су у свим образовним системима, где се ученици образују у оквирима националног наставног програма, а од наставника се очекује да их прилагоде за рад у комбинованом одјељењу. Поред тога, генерални проблем су и исти учбеници који се користе, недостатак флексибилности, повезаности и интеграције садржаја, који би наставницима дали више слободе и омогућили креативност у раду.

Наставници су свјесни да добра организација рада зависи од бројних фактора: добро испланираног градива, добре припреме, смјене директног и индиректног рада, мотивисаности за рад, година радног искуства, састава одјељења, познавања дјецe, њихових предзнања и индивидуалних могућности, комуникације са дјецом. Међутим, када је ријеч о распореду часова (временском планирању и димензионарању наставе), подаци показују да су усмјерени на садржајни аспект, највише воде рачуна о садржајима који се реализују, те према њима комбинују вјештине (музичко и физичко заједно), и остале предмете (српски и математика), док су дневну и недјељну оптерећеност ученика у планирању реализације наставних предмета потпуно занемарили.

Такође, за наше испитанике просторна организација учионице јесте аспект коме се придаје већи значај. Распоред сједења ученика у учионици код већине наставника је традиционалан, што се јасно огледа у другој тријади (један ред – један разред). Класична организација сједења је флексибилнија у првој тријади, највише због саме организације рада у првом разреду (рад у групи), те се и рад ученика других разреда томе прилагођава.

У погледу искустава наставника о интензитету и квалитету интеракције и комуникације у комбинованом одјељењу, можемо слободно рећи да је важност овог аспекта рада на високом нивоу, и да доприноси слободи изражавања, отворености, блискости, сарадњи, повјерењу, поштовању правила, недостатку стида, упућености једних на друге, бољем

успјеху, хармоничној и угодној атмосфери. Можемо констатовати да је значај интеракције и комуникације вишеструк. Ученик који је укључен у школску интеракцију и комуникацију ће се осјећати прихваћеним и ангажованим, равноправним и уваженим (Сузић и сар., 2001). Комбинована одјељења, према наводима наставника, пружају пријатељску атмосферу у учионици у којој се унапређује социјални и емоционални развој ученика, као и њихов напредак (Mulryan-Купе, 2004). Штавише, у комбинованом одјељењу фокус је на интензивној интеракцији, што се сматра једном од предности овог модела наставног рада, јер омогућава активно учење кроз ангажовање у учесталој интеракцији са наставником и са вршњацима (Ronksley-Pavia, Barton & Pendergast, 2019).

Као трећи сегмент специфичности унутрашње организације рада у комбинованом одјељењу кроз истраживање је идентификовано праћење, провјеравање и оцјењивање рада ученика. Тај аспект рада такође је, услед природе и вишеструке сложености организације наставе, комплексан и за наставника веома захтјеван. Ученичка постигнућа теже је пратити и међусобно поредити, те је наставник усмјерен на критеријско и формативно оцјењивање. Да би ученику пружио повратну информацију, наставник у сваком тренутку мора да зна „гдје се ученик налазу у процесу учења“ и да континуирано посматра и прикупља доказе о напретку у формативне сврхе (Smit, Нуру-Веиhammer & Raggl, 2015). Већина наших испитаника у ту сврху користи посебну свеску, у коју уноси одговоре и запажања ученика ради лакшег оцјењивања рада ученика. Да би се ефикасно искористило вријеме у комбинованом одјељењу Hargreaves (2001) истиче важност коришћења задатака отвореног типа и различите сложености, који омогућавају истовремено учење и оцјењивање и усмјеравање ученика на самооцјењивање и вршњачко оцјењивање, чиме се развија одговорност за властито учење. Анализе показују да се праћење и вредновање рада ученика спроводи континуирано, коришћењем више техника (усменог и писменог провјеравања). Такође, кроз повратне информације евалуирају се и анализирају очекивани исходи, а начини су разни: усменим путем, кроз наставне листиће, извјештавањем пред таблом, игроликим активностима (квиз, слагалица), радом и оцјењивањем у пару, самооцјењивањем.

Сложеност свих ових сегмената и димензија организације и рада наставника имплицира важност вишеструке подршке наставницима. У том погледу (Kivunja, Wood, 2012) истиче се потреба стручног оспо-

собњавања наставника за развијање вјештина суочавања са све већом хетерогеношћу ученика, за дизајнирање и примјену разноврних наставних техника и облика рада, стратегија управљања учионицом, као и приступ одговарајућим материјалима за учење. Осим тога, наглашава се и значај локалне и регионалне мреже стручне подршке и националне образовне политике.

Сличност са одговорима наставника у нашем истраживању може се пронаћи у више емпиријских истраживања, којима се добијени резултати индиректно валидирају. Овдје ћемо поменути само синтезу тих истраживања, датих у Унесковом документу (UNESCO, 2015), гдје се експлицитно наводи да добра организација рада у комбинованом одјељењу зависи највише од наставника, који „има важну и главну улогу у управљању учионицом на следеће начине: планира кориштење простора у разреду, прави флексибилан распоред сједења за себе и ученике, планира и проводи више предавања у исто вријеме, пројектује онакве активности за ученике које ће им окупирати пажњу и пружити ефикасно праћење наставе, креира, управља и користи прибор и материјал за предавање и учење, успоставља норме понашања које се очекују од ученика да би били усредоточени на учење“ (UNESCO, 2015: 5).

Закључци

Школе са комбинованим одјељењима данас се могу наћи у готово свим регијама свијета, не само у земљама у развоју. Земље попут Аустралије, Канаде, Сједињених Држава, Финске или Ирске имају таква одјељења и школе, чак и у урбаним подручјима, гдје се, с обзиром на карактеристике самог модела наставог рада (флексибилност организације), комбинована одјељења користе као иновативни педагошки модели у савременом образовању. Рад у таквом одјељењу није нимало лак и за сваког наставника је велики изазов питање успјешности и ефикасности рада – „како обезбиједити и контролисати активност ученика са којима наставник не ради директно, већ они самостално обављају одређене наставне дјелатности у тзв. индиректној настави“ (Јukić, Гајић, 2006: 16).

Поред изнесених резултата и увида до којих смо дошли истраживањем, важно је поменути да се истраживања у овом подручју још

увијек развијају, да је наше разумијевање сложености ове проблематике оскудно, да су се емпиријска истраживања махом односила на испитивање слабости и предности овог модела наставног рада, те су неопходна обимнија и разноврснија истраживања. Како би се стекла потпунија слика о свим релевантним, посебно дидактичким питањима, попут адаптације наставних програма и садржаја, хетерогености и начина груписања ученика, диференцијације и индивидуализације, смјене директног и индиректног наставног рада, као и успјешности других стратегија релевантних за ово подручје рада, важна су и компаративна истраживања са искуствима других, да би се учили обрасци и одрживи модели који би се могли контекстуализовати и прилагодити специфичним условима и ситуацијама учења. Разумије се да не постоји јединствено рјешење за све, али исто тако није непознато ни да много тога што се свакодневно дешава у праси комбинованих одјељења може бити инспирација за нова и даља истраживања одрживости и квалитета образовања за свако дијете, без обзира на мјесто живљења.

На самом крају овог прилога предложене су препоруке, које се заснивају на искуствима наставника из других земаља и добрим дијелом потврђују резултате нашег истраживања, са увјерењем да могу бити вриједан ослонац и путоказ наставницима у пракси да унаприједи властити рад и учење ученика. Дакле, за наставника који ради у комбинованом одјељењу, у суочавању са разноврсним изазовима, као и за саморефлексију сопственог рада, важно је сљедеће:

- да разумије разноликост својих ученика, по полу, узрасту, социоекономском поријеклу, способностима и посебним потребама, и да види ту разноликост не као проблем који треба ријешити, него као прилику да се искористи за боље учење;

- да у прилагођавању Наставног плана и програма има у виду тренутну ситуацију у комбинованом одјељењу; то може захтијевати и крупније интервенције и промјену тема које се могу изводити у разреду, с тим да се осигура да ученици у сваком разреду науче оно што се од њих очекује у складу са програмом;

- да у реализацији прилагођеног програма буде креативан, као и у управљању комбинованим одјељењем; притом је нарочито важно повести рачуна о комбинацији одјељења, о раду са великом и малим групама, раду у пару, као и о простору за индивидуални рад; и да је за

напредовање и развој ученицима потребно омогућити што учесталије самостално учење кроз активности;

– да буде флексибилан у кориштењу времена, крећући се од једне групе у другу; да размишља о балансу пажње коју поклања бољим и слабијим ученицима; да је ученицима који помажу у раду млађим или слабијим увијек потребна додатна пажња и надгледање;

– да користи своје вјештине и знање у пружању помоћи дјеци и родитељима у малим, удаљеним, и често сиромашним школама (UNESCO, 2015).

Из датих препорука може се закључити да се професионалност, стручност и способност наставника у комбинованом одјељењу стално гради, и да се огледа првенствено у ставу наставника о значају овог модела наставног рада, а потом у његовој вјештини проналажења, измјењивања и примјењивања различитих комбинација, приступа, облика и начина рада, најбољих за ангажовање свих ученика, како би се постигао максимални васпитно-образовни ефекат. Друга, ништа мање важна димензија професионалности наставника од одговорности и сензибилности да процијени властите снаге и слабости у учењу и поучавању ученика, огледа се у његовој повезаности са локалном заједницом, развијању и његовању културе сарадње, ширењу образовног и културног простора школе и сталном размишљању о властитом дјеловању унутар деонтолошке и педагошке слободе дјеловања.

Литература

- Bajracharya, R., & Bajracharya, H. (2003). *Multi-grade & Multi-class Teaching Practices in Nepal*. Tribhuvan University. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/6_3_3_CS_NPMultigradeMulticlass.pdf
- Blum, N. (2009). *Small NGO schools in India: Implications for access and innovation*. University of London UK: Institute of Education.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cornish, L. (2006). What is multigrade teaching? In L. Cornish (Ed.). *Reading EFA trough multi-grade teaching* (pp. 9–26). Kardoorair Press.
- Gregoriadis, A., and Grammatikopoulos, V. (2013). *Teacher-child*

- relationship quality in early childhood education: The importance of relationship patterns.* University of Crete. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.790383>
- Драгић, Ж., и Жењић, С. (2019). Неке дидактичко-методичке специфичности организације и реализације наставе у комбинованим одјељењима. *Радови Филозофског факултета*, 21, 269–281. <https://doi.org/10.7251/FIN1921269D>
- Закон о основном васпитању и образовању Републике Српске. *Службени гласник Републике Српске*, бр. 81/22.
- Jenjić, S., Dragić, Ž. (2021). Društveno-istorijska uslovljenost formiranja višerazrednih odjeljenja. U: Lakić, S (ur.). *Banjalučki novembarski susreti, Zbornik radova: 2020.* (491–501). Univerzitet u Banjoj Luci, Filozofski fakultet. <https://doi.org/10.7251/FLZB2101491J>
- Halmi, A. (2013). *Kvalitativna istraživanja u obrazovanju.* Sveučilište u Zadru, Odjel za turizam i komunikacijske znanosti.
- Hargreaves, E. (2001). Assessment for learning in the multigrade classroom. *International Journal of Educational Development*, 21(6), 553–560. [https://doi.org/10.1016/S0738-0593\(01\)00015-3](https://doi.org/10.1016/S0738-0593(01)00015-3)
- Hury-Beihammer, E. K., & Hascher, T. (2015). Multi-grade teaching practices in Austrian and Finnish primary schools. *International Journal of Educational Research*, 74, 104–113. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.07.002>
- Jukić, S., i Gajić, O. (2006). *Didaktičko-metodički aspekti organizacije nastave u kombinovanim odeljenjima.* Filozofski fakultet u Novom Sadu.
- Karlberg-Granlund, G. (2019). Exploring the challenge of working in a small school and community: Uncovering hidden tensions. *Journal of rural studies*, 72, 293–305. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2019.10.017>
- Karaçoban, F., Ve Karakuş, M. (2022). Evaluation of the curriculum of the teaching in the multigrade classrooms course: Participatory evaluation approach. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 12(1), 84–99. <https://doi.org/10.47750/pegegog.12.01.09>
- Kivunja, C. (2014). The Urgent Need to Train Teachers for Multigrade Pedagogy in African Schooling Contexts: Lessons from Uganda and Zambia. *The Journal of Higher Education*.
- Kivunja, C., Wood, D. (2012). Multigrade Pedagogy and Practice:

- Accelerating Millennium Development Goals for Sub-saharan Africa. *International Journal of Learning and Change*, 18 (11), 17–32. <https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v18i11/47811>
- Little, W. A. (2009). *Multigrade Teaching: challenges and opportunities*. University of Cape Coast.
- Little, A. W. (2001). Multigrade teaching: Towards an international research and policy agenda. *International Journal of Educational Development*, 21(6), 481–497. [https://doi.org/10.1016/s0738-0593\(01\)00011-6](https://doi.org/10.1016/s0738-0593(01)00011-6)
- Mulryan-Kyne, C. (2007). The preparation of teachers for multigrade teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 501–514. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.003>
- Naparan, G. B., & Alinsug, V. G. (2021). Classroom strategies of multigrade teachers. *Social Sciences & Humanities Open*, 3(1). <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100109>
- Making the sampling process more public. *Qualitative Report*, 12(2): 238–54. <https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1636&context=tqr>
- Пердан Илић, М., Терманов, Ј., Марић, Д. (2017), Иновирање наставе у комбинованим одјељењима, *Нова школа*, XII(1), 169–180. <https://doi.org/10.7251/NSK1701169P>
- Potkonjak, N., Šimleša, P. (1989). *Pedagoška enciklopedija 1*. Zavod za izdavanje udžbenika.
- Рајчевић, П. (2014). Специфичности наставног рада учитеља у комбинованом одјељењу. *Зборник радова Учитељског факултета*, 8, 41–55. <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/1452-9343/2014/1452-93431408041R.pdf>
- Републички завод за статистику (2022). *Основно образовање 2021/2022*. Бања Лука. https://www.rzs.rs.ba/static/uploads/bilteni/obrazovanje/osnovno_obrazovanje/Bilten_Osnovno_Obrazovanje_2021_2022_WEB.pdf
- Ronksley-Pavia, M., Barton, G. M., & Pendergast, D. (2019). Multiage Education: An Exploration of Advantages and Disadvantages through a Systematic Review of the Literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(5). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v44n5.2>
- Sağ, R., Savas, B. Sezer, R. (2009). Characteristics, Problems and Needs of Multigrade Class Teachers in Burdur. *Inonu university journal of the faculty of education*.

- Симеуновић, В., Пердан Илић, М., и Ђерманов, Ј. (2018). Природа комуникације у комбинованим одјељењима. *Нова школа*, XIII(1), 175–185. <https://doi.org/10.7251/NSK1801175S>
- Smit, R., Нуру-Beihammer, Е. К., & Raggl, А. (2015). Teaching and learning in small, rural schools in four European countries: Introduction and synthesis of mixed-/multi-age approaches. *International journal of educational research*, 74, 97–103. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.04.007>
- Sørensen, J. F. L., Svendsen, G. L. H., Jensen, P. S., & Schmidt, T. D. (2021). Do rural school closures lead to local population decline? *Journal of rural studies*, 87, 226–235. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2021.09.016>
- Сузић, Н. и сарадници. (2001). *Интерактивно учење III*. ТТ-центар.
- Шарац, Р. (2022). Комбинована одјељења – будућност или нестанак основног образовања у сеоским срединама. *Бијељински методички часопис*, 12(12), 80–89. <https://doi.org/10.7251/BMC2212080S>
- Шпијуновић, К. (1998). *Организација рада у комбинованом одељењу*. Филозофски факултет у Београду.
- UNESCO (2015). *Practical Tips for Teaching Multigrade Classes*. Bangkok Office. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220101>
- Вилотијевић, М. (2000). *Дидактика 3: Организација наставе*. Завод за уџбенике и наставна средства.
- Вилотијевић, М. (2000). *Вредновање рада ученика у настави*. Републички педагошки завод Републике Српске.
- Вилотијевић, М., Вилотијевић, Н. (2014). Вредновање квалитета резултата и процеса учења. *Иновације у настави – часопис за савремену наставу*, 27(4), 21–30. <https://doi.org/10.5937/inovacije1404021V>

SPECIFICITIES OF WORK ORGANISATION IN COMBINED CLASS IN SCHOOLS ACROSS THE REPUBLIC OF SRPSKA FROM THE PERSPECTIVE OF TEACHERS

Maja Perdan Ilic
Jelena Djermanov
Sanja Milic

Abstract

In the Republic of Srpska, as well across the globe, there are numerous schools featuring combined classes, with a single teacher working with students from two or more grades. Such design of teaching is more likely to be found in rural communities, where teachers encounter a lot of challenges in organising educational and moral education process. The issues related to this type of teaching are being more and more highlighted in the rest of the world, but our community seems, with the countries of the former Yugoslavia included, to be stagnating in this regard, and that is the reason the authors have decided to conduct a theoretical analysis of the relevant literature in the field and of teachers as regards teaching combined class in the Republic of Srpska. This empirical research has been realised by means of qualitative methodology, with the application of a guideline interview technique aimed at examining the perception, experiences, and expectations of 15 teachers of combined class from the area of the Municipality of Bijeljina. The results show the following specific features of working in a combined class: adaptation of teaching contents, design of class timetable, shifts of direct and indirect teaching, seating order of students in the classroom, interaction and communication, keeping a student's records, selection of examination and grading methods, and methods of obtaining feedback. The final section of the paper provides, along with the interpretation of research results, recommendations to teachers based upon similar experiences of their counterparts from foreign countries, which can be a guideline for improvement of their professional competences and for establishment of good practice in their respective classes.

Keywords: *combined class, organisation of work, teachers.*

СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ В КЛАСС-КОМПЛЕКТЕ В ШКОЛАХ РЕСПУБЛИКИ СЕРБСКОЙ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ

Майя Пердан Илич
Елена Джерманов
Саня Милич

Резюме

В нашей стране и в мире существует большое количество школ с класс-комплектами, где один учитель работает с учениками двух, трех и более классов. Такие классы десятилетиями существуют в основном в сельской местности и сталкиваются с различными проблемами в организации педагогической работы. В последние годы проблема класс-комплектов все больше подтверждается во всем мире, но в нашей стране и в регионе она стагнирует, и по этой причине мы решили, что посредством теоретического анализа соответствующей литературы и эмпирических исследований мы в первую очередь указываем на непосредственный опыт и ожидания учителей о работе в класс-комплектах в Республике Сербской. Эмпирическое исследование было проведено с использованием качественной методологии, и в ходе интервью были изучены представления, опыт и ожидания 15 учителей в районе муниципалитета Биелина, которые работали в класс-комплекте. Из анализа результатов исследований было получено, что основными особенностями работы в класс-комплекте являются: адаптация учебного содержания, составление расписания занятий, смена прямой и косвенной работы, рассадка учащихся в классе, взаимодействие и общение, мониторинг и ведение досье учащегося, выбор методов проверки и оценки, а также способ получения обратной связи. В заключительной части работы наряду с интерпретацией результатов исследований даны рекомендации учителям, основанные на аналогичном опыте учителей из других стран, которые могут стать дорожной картой для успешной преподавательской практики в класс-комплектах и надежной опорой для их профессиональных усилий по продвижению собственной работы и обучению своих учеников.

Ключевые слова: класс-комплект, организация работы, педагоги.