

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

FAKULTET ZA ODGOJNE I OBRAZOVNE ZNANOSTI

Matea Sabljak

**KVALITETA NASTAVE U KOMBINIRANOM RAZREDNOM ODJELU
– PROCJENA BUDUĆIH UČITELJA**

DIPLOMSKI RAD

Osijek, 2019.

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

FAKULTET ZA ODGOJNE I OBRAZOVNE ZNANOSTI

Integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni učiteljski studij

**KVALITETA NASTAVE U KOMBINIRANOM RAZREDNOM ODJELU
– PROCJENA BUDUĆIH UČITELJA**

DIPLOMSKI RAD

Predmet: Didaktika

Mentor: doc. dr. sc. Rahaela Varga

Student: Matea Sabljak

Matični broj: 2846

Modul: A

Osijek
srpanj, 2019.

SAŽETAK

Kombinirani razredni odjel čine učenici dvaju ili više razreda koji istovremeno vodi jedan učitelj, izmjenjujući izravan rad s jednim razredom, dok drugi razred radi samostalno (neizravan rad). Takav se odjel najčešće organizira u područnim školama na selu i otocima. Budući da su studenti obrazovani, poželjno je uzeti u obzir i njihovu procjenu kvalitete nastave u kombiniranom razrednom odjelu. Istraživanje je provedeno s ciljem da se utvrdi kako budući učitelji procjenjuju kvalitetu nastave u kombiniranom razrednom odjelu, kakav je stav budućih učitelja o zaposlenju u takvom odjelu te postoje li razlike u njihovoj procjeni kvalitete nastave u kombiniranom razrednom odjelu s obzirom na prethodno učeničko iskustvo. U istraživanju se koristio anketni upitnik na uzorku od 158 studenata treće, četvrti i pete godine Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, učiteljskog smjera. Na kraju rada prikazani su rezultati koji pokazuju da studenti nemaju izrazito negativnu procjenu kvalitete nastave u kombiniranom razrednom odjelu, ali da ne žele raditi u takvom odjelu. Zabilježena je razlika u procjeni kvalitete nastave u kombiniranom razrednom odjelu koja pokazuje da kvalitetu nastave pozitivnije procjenjuju oni studenti koji su bili učenici kombiniranog razrednog odjela, za razliku od učenika koji su bili učenici klasičnog razrednog odjela.

Ključne riječi: kombinirani odjeli, kompetencije učitelja, osnovna škola, studenti

SUMMARY

Multigrade classes are organised for students of two or more different education levels that are simultaneously taught by a single teacher. In that process, direct and indirect instruction are being combined. That kind of teaching is most often organised in rural or island schools. Given the teaching competence of students who are prospective teachers, their assessment of the quality of the observed teaching needs to be taken into account. This study aimed at exploring the prospective teachers' assessment of the quality of teaching that takes place in a multigrade classroom; their attitude towards employment in such environment; and the potential differences in their assessment based on their classroom experience while they were primary school students. A questionnaire was filled in by 158 students in their 3rd, 4th and 5th year of teacher studies at the Faculty of Education (University of Osijek). The results suggest that the majority of students do not perceive multigrade classes in a negative way, but they are reluctant to work in such environment. In addition, there is a statistically significant difference in the assessment of teaching quality in the multigrade classrooms expressed by students with different experience during primary schooling, i.e. prospective teachers who themselves have been educated in a multigrade classroom tend to perceive the quality of teaching that takes place there in a more positive way compared to the students who have been educated in a monograde classroom.

Keywords: multigrade classes, teaching competence, primary school, students

SADRŽAJ

1. UVOD	
2. DIDAKTIČKE ODREDNICE KVALITETE NASTAVE U KOMBINIRANOM RAZREDNOM ODJELU.....	2
2.1. Nastava u područnim školama.....	3
2.2. Uvjeti rada učitelja u kombiniranom razrednom odjelu	5
2.2.1. Opremljenost učionice kombiniranog razrednog odjela.....	5
2.2.2. Uloga stručne službe u nastavnom procesu.....	6
2.2.3. Odnos zajednice i kombiniranog razrednog odjela	8
2.3. Organizacija nastave u kombiniranom razrednom odjelu	9
2.3.1. Učenici kombiniranog razrednog odjela.....	10
2.3.2. Dinamičnost planiranja nastave u kombiniranom razrednom odjelu	11
2.3.3. Oblici provođenja odgojno-obrazovnih aktivnosti	12
2.3.4. Uspostavljanje i održavanje discipline u kombiniranom razrednom odjelu.....	14
2.4. Učinkovitost odgojno-obrazovnog procesa u kombiniranom razrednom odjelu	14
2.4.1. Akademski uspjeh učenika	15
2.4.2. Školski uspjeh učenika	16
3. KOMPETENTNOST UČITELJA KOMBINIRANOG RAZREDNOG ODJELA	19
3.1. Učitelj kao subjekt odgojno-obrazovnog procesa u kombiniranom razrednom odjelu	19
3.2. Kompetencijska dimenzija profesionalnog razvoja učitelja.....	21
3.2.1. Kompetencije europskog učitelja	23
3.3. Proces stjecanje kompetencija budućih učitelja	26
3.3.1. Inicijalno obrazovanje učitelja	26
3.3.2. Stručno usavršavanje učitelja	32
4. METODOLOGIJA EMPIRIJSKOG DIJELA ISTRAŽIVANJA.....	34
4.1. Ciljevi i zadaci.....	34
4.2. Hipoteze.....	34
4.3. Sudionici.....	35
4.4. Mjerni instrument	35
4.5. Postupak prikupljanja podataka.....	36
5. REZULTATI ISTRAŽIVANJA I RASPRAVA	37
5.1. Opća procjena kvalitete nastave u kombiniranom razrednom odjelu.....	37
5.1.1. Studentska procjena kvalitete nastave prema uvjetima rada učitelja.....	37
5.1.2. Studentska procjena kvalitete nastave prema organizaciji nastave	39
5.1.3. Studentska procjena kvalitete nastave prema učinkovitosti odgojno-obrazovnog procesa.....	41

5.2. Stav studenata prema zaposlenju u kombiniranom razrednom odjelu	44
5.2.1. Spremnost studenata na prvo zaposlenje u kombiniranom razrednom odjelu.....	44
5.2.2. Spremnost studenata na rad u kombiniranom razrednom odjelu.....	45
5.3. Razlike u procjeni kvalitete nastave u kombiniranom razrednom odjelu prema prethodnom iskustvu studenata.....	46
5.3.1. Značajnost razlika u procjeni uvjeta rada učitelja u kombiniranom razrednom odjelu prema prethodnom iskustvu studenata	47
5.3.2. Značajnost razlika u procjeni organizacije nastave u kombiniranom razrednom odjelu prema prethodnom iskustvu studenata	48
5.3.3. Značajnost razlika u procjeni učinkovitosti odgojno-obrazovnog procesa u kombiniranom razrednom odjelu prema prethodnom iskustvu studenata	50
6. ZAKLJUČAK	53
7. LITERATURA.....	55
PRILOZI	63

1. UVOD

Od najranije povijesti do danas, čovjeka se promatra kao misaono, prirodno, duhovno i društveno biće koje nastoji ostvariti svoj potencijal. Važan preduvjet za razvoj čovjeka je odgoj koji omogućava upoznavanje okoline i komunikaciju s drugima. Odgoj je usko povezan s pojmom obrazovanja koji se može shvatiti kao zadovoljavanje interesa pojedinca aktivnim usvajanjem i razvijanjem intelektualnih, emocionalnih i fizičkih sposobnosti usmjerenih prema samoaktualizaciji (Bognar i Matijević, 2005). U odgojno-obrazovnom procesu naglašena je važnost usvajanja, obnavljanja i upotrebe znanja koja se ostvaruje kroz zajednički rad učitelja i učenika u nastavi. Redovna je nastava sustavno organiziran oblik nastave u redovnom školovanju koje je obvezno za sve učenike. Organizira se po razredima, a izvodi se u razrednom odjelu kojeg čine učenici istog razreda (Cindrić i sur., 2010). U situaciji kada postoji nedovoljan broj učenika određene dobi za formiranje klasičnog razrednog odjela, u školi se organizira kombinirani razredni odjel koji predstavlja dobno i pedagoško-razvojnu heterogenu skupinu učenika koju poučava jedan učitelj. Budući da je nastavna djelatnost u takvim odjelima vrlo dinamična, zahtjevna i složena, učitelj ima veliku ulogu u oblikovanju odgojno-obrazovnog procesa. On treba biti visoko motiviran, sposoban, kreativan i organiziran, treba posjedovati i razvijati didaktičko-metodički pristup u poučavanju i dodatno se usavršavati na profesionalnom planu. S obzirom na to da ne postoje priručnici niti stručno-metodička literatura kojom bi se sadašnji, a i budući učitelji vodili pri organizaciji i provedbi odgojno-obrazovnog procesa u kombiniranim razrednim odjelima, potreban je veći učiteljev angažman u kreiranju nastave.

Također, potrebno je utjecati na povećanje broja studijskih programa koji trebaju pripremiti studente za rad u kombiniranim razrednim odjelima (Adepoju, 2009). Pregledom studijskih programa na fakultetima za obrazovanje budućih učitelja u Hrvatskoj, može se uočiti nedostatak kolegija koji bi studente osposobili za rad u kombiniranom razrednom odjelu. Prema trendu i sve većem odlasku obitelji iz države, smanjuje se broj klasičnih razrednih odjela te se javlja potreba za sve većim brojem uvođenja kombiniranih razrednih odjela koji asimiliraju učenike različite dobi. Iz tog razloga sve je veća mogućnost da budućim učiteljima prvo mjesto zapošljavanja bude u kombiniranom razrednom odjelu. S obzirom na navedene tvrdnje, ovim se diplomskim radom želi ispitati procjena budućih učitelja o kvaliteti nastave u kombiniranom razrednom odjelu.

2. DIDAKTIČKE ODREDNICE KVALITETE NASTAVE U KOMBINIRANOM RAZREDNOM ODJELU

Uz činjenicu da sva djeca imaju pravo na obrazovanje (Konvencija o pravima djeteta, 1989), potrebno je osigurati da to obrazovanje bude i kvalitetno. U procesu ostvarivanja kvalitete obrazovanja, posebno je važno usmjeriti se na kvalitetu nastavnog procesa, a odlučujuću ulogu u tom procesu ima učitelj. Zbog toga je potrebno poticati njegov razvoj kompetencija kako bi se što efikasnije ostvarili ciljevi odgoja i obrazovanja putem kvalitetne nastave. Kako bi svaki nastavni sat bio svrhovit i interesantan učenicima, treba provoditi nastavne djelatnosti koje su u skladu s učeničkim potrebama i mogućnostima uz veliki naglasak na učenikovo samostalno organiziranje aktivnosti. Red i disciplina u razredu trebaju se postići međusobnim poštivanjem i stvaranjem zajedništva (Kyriacou, 2001). Samo učitelj koji je razvio profesionalnu kompetenciju može svojim učenicima pružiti kvalitetnu nastavu koja će odrediti njihovo iskustvo obrazovanja.

Kvaliteta obrazovanja jedna je od ključnih čimbenika uspješnosti suvremenih sustava obrazovanja pa se često procjenjuje. Za što uspješnije ostvarivanje kvalitete obrazovanja potrebno je ostvariti suradnju između različitih dionika odgojno-obrazovnog sustava osiguravajući im pritom adekvatne osnovne uvjete za djelovanje i napredovanje u procesu odgoja i obrazovanja (Kovač i Buchberger, 2013). Kvaliteta odgoja i obrazovanja ujedno predstavlja i kvalitetu nastavnog procesa, komunikacijskih i partnerskih odnosa (Rosić, 1999; Širanović, 2015). Mijatović (1999) navodi da je kvaliteta odgoja i obrazovanja određena trima razinama, a to su školska razina koja obuhvaća probleme vezane za nastavu, razina učitelja koji ima različite uloge u procesu odgoja i obrazovanja i razina učenika kod kojega se zapaža promjena ponašanja, znanja i djelovanja. Sve tri razine obuhvaćaju različite organizacijske, programske i metodologijske elemente. Problematiziranje kvalitete nastave iz didaktičke perspektive obuhvaća različite aspekte odgojno-obrazovnog rada.

U ovom poglavlju opisane su odrednice kvalitete nastave vezane uz uvjete rada učitelja, organizaciju nastave i učinkovitost odgojno-obrazovnog procesa u kombiniranim razrednim odjelima. Prva izdvojena odrednica kvalitete nastave su opći uvjeti rada u odgojno-obrazovnoj ustanovi osigurani učitelju kako bi mogao djelovati u skladu s didaktičkim načelima. Nastava koja se provodi u kombiniranom razrednom odjelu uvriježena je u osnovnim školama jer je osnovno obrazovanje u Republici Hrvatskoj zakonska obveza. Osnovna je škola¹ odgojno-obrazovna ustanova u kojoj se ostvaruje osnovno opće

¹ Hrvatska enciklopedija. Posjećeno 29.4.2019. na mrežnoj stranici Leksikografskog zavoda Miroslav Krleža.

obrazovanje učenika koji su po kognitivnim, emocionalnim i dobnim obilježjima raspoređeni u razredne odjele od prvog do četvrtog razreda. Nastava se izvodi na materinskom jeziku, a pravo pohađanja imaju sva djeca s navršenih šest ili sedam godina. Određene osnovne škole funkcioniraju kao samostalne dok su druge organizirane kao područne škole uz pripadajuću matičnu školu što rezultira određenim specifičnostima u smislu uvjeta rada učitelja u takvom okruženju.

Drugu odrednicu kvalitete nastave predstavlja organizacija nastave u područnim školama. Najčešće je tamo nastava organizirana kao rad u kombiniranom razrednom odjelu. Kombinirani razredni odjel čine učenici dvaju ili više razreda s kojima odgojno-obrazovnu djelatnost provodi jedan učitelj (Lučić i Matijević, 2004). Organizacija nastave ovisi o mnogo čimbenika među kojima je i broj učenika u razrednom odjelu, a dinamičnost tog procesa ogleda se u usklađivanju vanjskih i unutarnjih čimbenika nastave. U kombiniranom razrednom odjelu izmjenjuje se direktna i indirektna nastava tijekom koje se primjenjuju različiti socijalni oblici rada učenika.

Uz navedeno, kvaliteta se nastave ogleda i u rezultatima koje učenici ostvaruju takvom nastavom. Ishodi nastave organizirane u kombiniranom razrednom odjelu najčešće su propitivana odrednica kvalitete nastave jer se ona uvijek uspoređuje s učeničkim postignućima ostvarenim u razrednom odjelu koji nije nastao spajanjem dvaju ili više razrednih odjela. Na kvalitetu nastave, pa i na ishode nastavnog procesa velikim dijelom utječe razredno ozračje koje se oblikuje djelovanjem učitelja i učenika, kao i njihovom interakcijom (Varga, 2015; Vlahek, 2016). Na kvalitetu nastave utječe i način discipliniranja učenika koji puno govori o učiteljevim sposobnostima i metodama rada.

2.1. Nastava u područnim školama

Područna je škola odgojno-obrazovna podružnica škole koja se nalazi izvan sjedišta matične škole, ali je s njom povezana na programskoj i kadrovskoj razini. Ustrojava se ukoliko je upisan dovoljan broj učenika za formiranje najmanje po jedan razredni odjel od prvog do četvrtog, odnosno od petog do osmog razreda te ukoliko ispunjava Standard za obavljanje djelatnosti (Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja, 2008). Budući da su područne škole većinom smještene u selima i na otocima te obuhvaćaju mali broj učenika, nastava je u tim školama organizirana u kombiniranom razrednom odjelu (Bognar, 1982; Petrović, 2010; Sušac 2013; UNESCO 2015).

Podaci Državnog zavoda za statistiku Republike Hrvatske pokazuju da je ukupan broj osnovnih škola u Republici Hrvatskoj u 2016./2017. godini bio 2 037, od kojih je bilo 865

matičnih škola i 1 172 područne škole (Osnovne škole (...), 2018). Iz navedenog je vidljivo da postoji sve veća potreba za osposobljavanjem budućih učitelja za rad u kombiniranom razrednom odjelu koji je prožet svojim posebnostima, ali bi rad u takvom razrednom odjelu trebao biti jednako uspješan i dragocjen za sve sudionike odgoja i obrazovanja.

Područne su škole najčešće kulturna središta sredine u kojoj se nalaze. Na nekim se mjestima poput gorskih i otočnih krajeva područne škole čak i zatvaraju, a broj se učenika smanjuje. Zbog nemogućnosti održavanja kvalitetnog života, mladi ljudi odlaze u veća naselja ili gradove što uzrokuje propadanje izgrađenih zgrada i depopulaciju sela i manjih mjesta. Takva gospodarska i ekonomska situacija ne pogoduje ni učiteljima koji su zbog nemogućnosti stanovanja u mjestu u kojemu rade prisiljeni svakodnevno putovati na udaljeni posao. Troškovi su takvog života vrlo visoki uzevši u obzir i nedovoljno plaćen posao s obzirom na povećan opseg njihovog rada (Benveniste i McEwan, 2000; UNESCO, 2015). Kako bi se pronašla odgovarajuća rješenja, potrebno je više upoznati javnost s radom područnih škola i njihovom problematizacijom i to na razini države.

Osim materijalnih uvjeta kojima škola raspolaže, u oblikovanju kulture škole važni su i drugi čimbenici. Veliku ulogu u izvršavanju odgojno-obrazovne djelatnosti u kombiniranom razrednom odjelu ima učitelj koji raspolaže znanjem i pokazuje sposobnost prilagodbe u različitim situacijama u razredu. Neki od problema s kojima se učitelji takvih škola susreću je nepostojanje nastavnih materijala za rad, nedostatak lektirnog štiva i drugih naslova. Kao veliki nedostatak navodi se i oskudna opremljenost stručno-pedagoškom literaturom za učitelje. Iako se učitelji područnih škola susreću s mnoštvom problema, oni su važni pokretači i nositelji kulturnog, društvenog i sportskog života mjesta područne škole (Adepoju, 2009). S obzirom na to da je dobar učitelj kreativan učitelj, Matijević (2009) smatra da će kreativan učitelj neprestano istraživati, pronalaziti i kreirati nove poglede u svome radu u kojemu će aktivno sudjelovati i njegovi učenici. Poznato je da ne postoje pojedinci kod kojih je urođeno zapisana osobina kreativnosti, već svaki čovjek ima mogućnost biti kreativan, ovisno o tome njeguje li i razvija li tu osobinu kod sebe. Važnu ulogu u poticanju i razvijaju kreativnosti imaju ustanove koje osposobljavaju buduće učitelje za rad i kreativno izražavanje (Bognar i Bognar, 2007). Samim time, svaki učitelj treba biti svjestan svojih sposobnosti i kompetencija, a zalaganjem i osmišljavanjem didaktičkih materijala treba obogatiti nastavu, kako u klasičnom razrednom odjelu, tako i u kombiniranom. Te pretpostavke potvrđuje sljedeći navod: „Posebno su vrijedni nastavni listići koje samostalno izrađuju nastavnici. To iziskuje vremena, iskustva i ideja.“ (Bognar i Matijević, 2005:241). Učitelj također na razvoj učeničke kreativnosti najizravnije djeluje odabirom i strukturiranjem nastavnih metoda koje

primjenjuje u razredu (Dubovicki i Omićević, 2016). Moguće je organizirati razredne aktivnosti na način da su one usmjerene razvoju učeničke kreativnosti, ali to zahtijeva dodatni trud, kompetentnost i resurse učitelja.

Organiziranje takvoga rada otežava činjenica da su matične škole puno više opremljene za razliku od područnih škola koje su zakinite i u početnom organizacijskom smislu, što znači da nemaju dovoljan broj sredstava i pomagala potrebnih za nastavni rad. Levak (2017) upozorava kako se u rad područne škole manje financijski ulaže upravo zbog velikih troškova održavanja matičnih škola koje su svojom strukturom kompleksnije, a time i skuplje od održavanja matičnih škola. Kako je posao učitelja u područnim školama otežan govori podatak o lošim sanitarnim uvjetima koji se tamo nalaze. Neke su školske zgrade vrlo zapuštene te nemaju provedenu vodu ni grijanje, što učiteljima predstavlja veliki problem. Usprkos neprilikama koje se javljaju u područnim školama, neki autori ističu kako se takvi problemi mogu umanjiti velikom voljom i zalaganjem učitelja koji rade u takvim školama. Oni u suradnji s roditeljima i učenicima uređuju vanjske i unutarne prostore škole, uređuju igrališta, sade biljke i na taj način aktivno doprinose razvoju škole kao institucije i podupiru njezinu sociokulturnu ulogu u odgoju i obrazovanju učenika (Lučić i Matijević, 2004).

2.2. Uvjeti rada učitelja u kombiniranom razrednom odjelu

Kako bi se nastava u školi s kombiniranim razrednim odjelima osuvremenila, potrebno ju je opremiti suvremenim nastavnim sredstvima i pomagalicama. U kombiniranom razrednom odjelu djeluju prostorne, socijalne i emocionalne komponente koje čine okvir pedagoškog djelovanja takvog razreda, a odnose se na uređenje prostorije u kojoj učenici borave, materijalne uvjete rada, provedene aktivnosti učenika i metode rada učitelja (Šuvar, 2011). Uz odgovarajuće uređenje učionice kao poticajnog prostora za učenje i interakciju učenika i učitelja, potrebno je spomenuti suradnju učitelja sa stručnom službom škole koja mu treba pružiti stručnu pomoć u svim aspektima njegova rada, kao i uključenost lokalne zajednice u život škole (Silveira i sur., 2014). Ako ta podrška izostane, učitelj postaje podložan stresu i teško se može nositi sa svim izazovima rada u kombiniranom razrednom odjelu.

2.2.1. Opremljenost učionice kombiniranog razrednog odjela

Svaka suvremena škola zagovara napuštanje frontalno-predavačke nastave, a potiče provođenje nastave orijentirane na učenike uz njihovu što veću aktivnost, aktivno učenje i istraživanje. Kako bi se uspješno provele takve aktivnosti, klasične razredne učionice trebaju imati lako pokretljiv namještaj za sjedenje, pisanje, ali i ostalu didaktičku opremu kojom se

doprinosi postizanju odgojno-obrazovnih ciljeva nastave. Bognar i Matijević (2005) ističu važnost postojanja adekvatnih školskih stolova i stolaca koji trebaju pratiti učenikov fizički razvoj. Kako se nastavna djelatnost kombiniranog razrednog odjela odvija u razrednoj učionici u kojoj borave učenici različite dobi i razvojnih potreba, potrebno je istaknuti njezine posebnosti prilikom uređenje takve učionice.

Budući da kombinirani razredni odjel ima 10 do 15 učenika, učionica tada postaje prostorija koja zahtijeva veću aktivnost i kretanje učenika te dostupnost opremi i materijalima za rad. Takva je učionica podijeljena na nekoliko različitih kutića, kutić za čitanje, pisanje, igranje i slično. Osim ormara za odlaganje stvari, na podu učionice poželjno je postaviti sag i strunjaču za sjedenje koji će učenici koristiti za različite igre. Na zidovima učionice ne prevladavaju karte, kalendari i slike kao što je to slučaj u klasičnom razrednom odjelu, nego zidne ploče koje služe za pisanje ili izlaganje ueničkih radova jer je praktičnost vrlo važna sastavnica pri korištenju i opremanju prostora u kombiniranom razrednom odjelu (Petrović, 2010). Stvaranju pozitivne i poticajne razredne klime pridonosi vizualna koloristička obilježja zidova. Zidovi su učionice obojani toplim i „veselim“ bojama, a stol za slobodan rad omogućuje učenicima da ostvare svoju samostalnu ili grupnu aktivnost koristeći se različitim materijalima. Kako je odgojno-obrazovna djelatnost u kombiniranom razrednom odjelu vrlo dinamičan proces, ona zahtijeva i drugačije osmišljene metode rada u poučavanju učenika. (Šušar, 2011). Matijević i Radovanović (2011) naglašavaju da nastavna sredstva i pomagala imaju veliku ulogu u odgojno-obrazovnom procesu, no zbog njegove složenosti potrebno je znati odabrati primjerena pomagala i znati ih prikladno implementirati u nastavu sa svrhom obogaćenja nastave, a ne narušavanja iste. Zanimljivo je uočiti kako u kombiniranom razrednom odjelu audiovizualna pomagala poput projekcije slika, filmova, zvuka i glazbe mogu odmoći učenicima jer ometaju rad onih učenika kojima nisu namijenjena. Rad u ovakvom razrednom odjelu zahtijeva upotrebu nastavnih sredstava i pomagala koja omogućavaju samostalan rad učenika.

2.2.2. Uloga stručne službe u nastavnom procesu

Prema Pravilniku o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi (2014), tim stručnih suradnika čini pedagog, psiholog, edukacijsko-rehabilitacijski stručnjak i knjižničar koji se bave odgojno-obrazovnim radom s učenicima te obavljaju stručno-razvojne i koordinacijske poslove. Pedagog je kao stručni suradnik zadužen za analizu i vrednovanje procesa odgoja i obrazovanja, sudjeluje u izradi godišnjeg plana i programa rada te savjetuje i pomaže učiteljima i ostalim suradnicima. Glavna dužnost psihologa je identificiranje učenika

s posebnim potrebama i rad na uklanjanju tih teškoća. Uz navedeno, on provodi preventivne programe i programe za darovite učenike. Poslovi edukacijsko-rehabilitacijskog djelatnika škole uključuju rad s učenicima, savjetovanje učitelja i pomaganje u radu s djecom s posebnim potrebama, suradnja s njihovim roditeljima te vođenje pedagoške dokumentacije. Knjižničar škole obavlja stručno-knjižnične poslove, surađuje s javnim službama, potiče kod učenika izgradnju čitalačke kulture te sudjeluje u procesu opremanja škole različitim izvorima znanja. Svi stručni suradnici djelujući u svojoj domeni i ostvarujući međusobnu suradnju, doprinose poticajnoj kulturi škole (Peko i sur., 2016).

Uz stručne suradnike, važan je i ravnatelj škole kao pedagoški voditelj koji planira aktivnosti, prati ostvarene rezultate, usmjerava učitelje i ostvaruje očekivanja roditelja promoviranjem vizije za koju se škola zalaže. Uz to, ravnatelj ima zakonsku obvezu u obavljanju svoje dužnosti prema državnim i lokalnim vlastima (Resman, 2004). Stoga, implementacija nacionalnih strategija uvelike ovisi o njegovim odlukama (Peko i sur., 2016). Međutim, u praksi je zamjetan problem područnih škola koji uključuje nepostojanje ravnatelja jer je njegovo sjedište u matičnoj školi. Učitelj takve škole često preuzima i ulogu učitelja-voditelja koji nastoji obavljati sve dužnosti vezane za pedagoško vođenje škole, što bi inače bila zadaća ravnatelja.

Svi stručni suradnici članovi su školskog kolektiva koji zajedno s ravnateljem usmjeravaju školu u ostvarenju postavljenih odgojno-obrazovnih djelatnosti. Oni planiraju programe i oblike rada s ciljem osobnog i socijalnog napretka učenika (Resman, 2004). Posebno je to vidljivo u slučaju učenika s posebnim potrebama. U sustav redovnog obrazovanja, učenici s teškoćama uključeni su u redovni razredni odjel od 1980. godine, no njihovo se obrazovanje ne provodi na najvišoj razini. Neki od mogućih razloga takvog ishoda su postojanje velikog broja učenika u razrednim odjelima te nedovoljan broj stručnih suradnika kao i nedostatak edukacijsko-rehabilitacijskih stručnjaka u školama (Zrilić i Brzoja, 2013). Nedostatak stručnik suradnika vidljiv je i iz recentnih statističkih podataka. Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske donosi pregled broja zaposlenih djelatnika u osnovnim školama Republike Hrvatske. Prema zabilježenim podacima, ukupan broj učitelja osnovnih škola Republike Hrvatske 2016./2017. godine iznosio je 33 347, od čega je 12 183 učitelja razredne nastave, dok je ukupan broj stručnih suradnika iste godine iznosio 2 367 (Osnovne škole (...), 2018). Na lokalnoj razini, Izvješće o stanju u školstvu i poslovanju školskih ustanova² prikazuje

² Izvješće o stanju u školstvu i poslovanju školskih ustanova čiji je osnivač Osječko-baranjska županija u 2017. godini (2018). Preuzeto 17.5.2019. s <http://www.obz.hr/index.php/sjednica-skupstine-mandat-2017-2021/sjednice-skupstine-2/1016-17-sjednica-skupstine-13-12-2018>

relevantne podatke o djelatnicima u osnovnim školama Osječko-baranjske županije. Na području Osječko-baranjske županije 2016./2017. godine u osnovnim je školama bilo zaposleno 763 učitelja razredne nastava, 119 djelatnika pedagoške službe i 71 knjižničar. Podaci također prikazuju da na 314 učenika djeluje jedan pedagog, na 672 učenika jedan psiholog, a tek jedan edukacijsko-rehabilitacijski radnik provodi rad na 1 230 učenika. Iz navedenih se podataka može uočiti nesrazmjer u broju odgojno-obrazovnih djelatnika čime se naglašava velika potreba za zapošljavanjem pedagoško-razvojne službe u radu škole.

U radu s djecom kojoj je potrebna dodatna pomoć, učiteljima kombiniranog razrednog odjela treba neposredna stručna pomoć stručnih suradnika, kako u stručnom savjetovanju tako i u konkretnom radu s djecom. To se posebice odnosi na uključenost rada pedagoga, psihologa i defektologa. S obzirom na uvid u postojeću strukturu odgojno-obrazovnih djelatnika i brojčani omjer zastupljenosti njihove profesije u školama, postavlja se pitanje o mogućnosti njihova djelovanja i zadovoljavanja potreba učenika svih škola Republike Hrvatske, kako područnih, tako i matičnih. Iz toga se zaključuje kako je zadaća stručne službe u svakoj školi savjetovanje učitelja s ciljem unapređivanja odgojno-obrazovne djelatnosti, njezine organizacije i provođenja. Njihova je uloga u područnoj školi vrlo značajna jer svojom aktivnošću održavaju vezu područne i matične škole te se zalažu da područnoj školi budu osigurani potrebni stručni timovi, ali i materijalna sredstva. Iskustvo učitelja kombiniranih razrednih odjela nije pokazalo pozitivne pomake u vidu njihove suradnje već je naglašena njihova samostalnost i oslanjanje na vlastiti rad što potvrđuje sljedeći citat: „Tim je učiteljicama/učiteljima posebno teško kada im niti ravnateljica/ravnatelj niti netko iz stručne službe ne pomogne stručnim savjetima kako bi lakše svladali početničke teškoće i stručnu nespremnost.“ (Lučić i Matijević, 2004:13) Ako izostane podrška učitelju od strane stručnih suradnika koji su obično dostupni učiteljima u matičnoj školi, Berry (2002) primjećuje da učitelji postaju izloženi višoj razini stresa te posljedično, raste i nezadovoljstvo poslom. Učitelj u područnoj školi ne može djelovati samostalno u tom procesu, nego su mu potrebni suradnici poput pedagoga, psihologa, socijalnog radnika, defektologa i liječnika koji ne smiju biti vezani samo za rad u matičnoj školi, nego moraju biti na raspolaganju učiteljima i učenicima područnih škola.

2.2.3. Odnos zajednice i kombiniranog razrednog odjela

Osim učitelja, učenika i stručnih suradnika škole, važnu ulogu u odgojno-obrazovnom procesu imaju roditelji učenika koji svojim zapažanjem i usmjeravanjem učenika pridonose postizanju zajedničkog cilja obitelji i škole koji se odnosi na osposobljavanje učenika za

život. Međutim, roditelje ne treba shvatiti kao „kućne nastavnike“ koji postavljaju učenicima prevelike izazove već ih treba prihvatiti kao partnere u odgoju i obrazovanju sa specifičnom roditeljskom ulogom. Obitelj i škola ne mogu djelovati odgojno na mlade ukoliko nemaju podršku društva. Kako bi se razvio učenikov potencijal potrebno je razviti partnerstvo obitelji i škole (Bognar i Matijević, 2005). Stoll i Fink (2000; prema Relja, 2004) navode nekoliko načina ostvarivanja partnerstva obitelji i škole, a ono uključuje sudjelovanje u upravnim tijelima škole, izbor savjetodavnih uloga za roditelje i postojanje uloge „prijatelja-kritičara“ koji pomaže u donošenju odgojno-obrazovnih odluka. Osim toga, uključivanje roditelja u život i rad područne škole važno je za održavanje pojedine lokalne zajednice (Silveira i sur., 2014). Dobar učitelj kombiniranog razrednog odjela uspostavlja suradnju s roditeljima i aktivno ih uključuje u opremanje, organiziranje i pribavljanje materijala i sredstava potrebnih za ostvarivanje nastavnog procesa.

Nastavne se aktivnosti, osim u razrednoj učionici, mogu odvijati i u školskom dvorištu koje je često u područnim školama u vrlo lošem stanju. U opremanju i održavanju školskog dvorišta mogu sudjelovati učitelji, učenici, roditelji i svi zainteresirani djelatnici škole, ali i lokalna zajednica uređivanjem ljetnih učionica, izgradnjom ili darivanjem klupa za sjedenje i kućica za igranje, izradom pozornice za igrokaz i ulaganjem sredstava u razvoj sportsko-rekreacijskog mjesta (Lučić i Matijević, 2004). Budući da se u seoskoj sredini najvjernije ogleda tradicija i kulturna događanja, učenici i učitelji kombiniranog razrednog odjela zajedno sa svojom područnom školom mogu biti nositelji kulturnog razvoja mjesne zajednice. U mjestu se može osnovati kulturno-umjetničko društvo koje ujedinjuje mještane glazbenike, slikare, dramske skupine pa i učenike područne škole. Škola može sudjelovati na raznim izložbama ili organizirati u svojim prostorima seosku knjižnicu, književne večeri ili pak ugostiti seoskog umjetnika.

2.3. Organizacija nastave u kombiniranom razrednom odjelu

Kombinirani razredni odjel podrazumijeva kombinaciju dvaju ili triju razrednih odjela, dok se u nekim školama zbog nedostatka učenika određene dobi spajaju prva četiri razredna odjela zajedno u jedan odjel (Petrović, 2010; Pridmore, 2007; Taole, 2017). Prema Pravilniku o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu i odgojno-obrazovnoj skupini u osnovnoj školi (2009), kombinirani razredni odjel sastavljen od dva razreda ima najviše 16 učenika, od tri razreda 14 učenika, od četiri 12 učenika. Ukoliko je u razredni odjel uključen jedan učenik s oštećenjem vida ili sluha ili jedan učenik s motoričkim teškoćama, maksimalan

broj učenika u kombiniranom razredom odjelu je deset. Za svakog idućeg uključenog učenika s teškoćama broj se učenika smanjuje za četiri.

Bežen i sur. (1991; prema Cindrić i sur., 2010) navode da je nastava uređen sustav aktivnosti koje su svrhovito organizirane. Te aktivnosti temeljene su na dvosmjernoj komunikaciji između učenika i učitelja. Evidentno je da nastava sadrži dva obilježja komunikacije, a to su osnovni strukturalni elementi komunikacije koji se rasprostranjuju interakcijom i održavanje interakcije kao stalnog procesa (Peko i Varga, 2014). Nastava je u kombiniranom razredom odjelu vrlo složen, zahtjevan i dinamičan proces u usporedbi s odgojno-obrazovnom djelatnošću klasičnog razrednog odjela pri čijoj provedbi do izražaja dolazi učiteljeva sposobnost organizacije, planiranja aktivnosti, načina rada i racionalizacije vremena (UNESCO, 2015). Zato je pripremanje učitelja za nastavni sat proces koji učitelj treba shvatiti ozbiljno, a količina pripreme ovisi o broju razreda u kombiniranom razrednom odjelu, ali i broju učenika u njemu.

2.3.1. Učenici kombiniranog razrednog odjela

Učenik je osoba od 6. do 18. godine života koja je dio školskog sustava i u njemu se ostvaruje učenjem kroz obvezan i neobvezan dio školovanja (Cindrić i sur., 2010). Zanimljivo je istaknuti kako je učenik u kombiniranom razrednom odjelu okružen s učenicima različitih razreda s kojima dijeli učionicu. Da bi takva razredna struktura mogla funkcionirati, potrebno je poticati učenike međusobnoj suradnji i pomaganju, ali i poštivanju dogovorenih pravila.

Kombinirani razredni odjel najčešće se organizira prema dobi i broju učenika. Kriterij dob učenika odnosi se na različito formiranje odjela s obzirom na kombinaciju različitih razreda, primjerice prvog i trećeg te drugog i četvrtog razreda ili pak kombinacija prvog i drugog te trećeg i četvrtog razreda (Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja, 2008). Svaki od navedenih oblika ima svoje prednosti i nedostatke te se primjenjuje s obzirom na broj učenika pojedine dobi, a uvijek kada je to moguće, Šuvar (2011) daje prednost kombiniranju prvog i trećeg te drugog i četvrtog razreda. Pozitivni učinci takve kombinacije ogledaju se u činjenici da su učenici trećih i četvrtih razreda zreliji od učenika prvih i drugih razreda, stoga mogu obavljati samostalne aktivnosti, dok se za to vrijeme učitelj može usmjeriti učenicima prvih i drugih razreda.

Drugi kriterij organiziranja kombiniranog razrednog odjela je nedovoljan broj učenika za formiranje klasičnih razrednih odjela (Adepoju, 2009; Little, 2001). U obzir je potrebno uzeti još nekoliko čimbenika koji utječu na formiranje kombiniranog razrednog odjela, a odnose se na veličinu učionice, broj učitelja, propisani tjedni broj sati za pojedini razred, opterećenje

učitelja i slično (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, 2018). Usklađivanjem svih zakonskih uvjeta, formiraju se kombinirani razredni odjeli, ali zbog procesa depopulacije određenih područja, često su škole prisiljene formirati razrede i manje od propisanog (Matić Roško, 2017). Razlog tomu je osiguravanje dječjeg prava na obrazovanje, bez obzira na mjesto stanovanja.

2.3.2. Dinamičnost planiranja nastave u kombiniranom razrednom odjelu

Planiranje nastave uključuje dva važna segmenta, a to su njezina vanjska i unutarnja organizacija. Vanjska organizacija nastave odnosi se na usklađivanje vanjskih čimbenika kako bi njihovo djelovanje pozitivno utjecalo na stvaranje uvjeta za izvođenje nastavnog procesa, a obuhvaća mjesto izvođenja nastave, raspored sati, razred kao obrazovna grupa te razredne učitelje koji poučavaju svoje učenike od prvog do četvrtog razred u klasičnim školama.

Organizacija nastave u kombiniranom razrednom odjelu specifičan je proces koji se ističe svojim posebnostima od organizacije nastave u klasičnom razrednom odjelu, a ono obuhvaća prilagođavanje didaktičkih načela, načina rada, metodičkih postupaka, nastavnih izvora i pomagala i prilagođavanje procesa učenja i poučavanja. Ono što nastavu u takvom odjelu čini posebnom i složenom je potreba za što boljom racionalizacijom vremena i dinamičnost u radu koja nastaje istodobnim ostvarivanjem nekoliko različitih programskih sadržaja u jednakom vremenu (Khazaei i sur., 2016). Unutarnja organizacija nastave zbog toga u velikoj mjeri ovisi o učiteljevoj kompetenciji usklađivanja svih čimbenika nastave.

Takav pristup poučavanju zahtijeva od učitelja dobre organizacije sposobnosti koje se očituju u izradi izvedbenog plana i programa kako bi u svom svakodnevnom radu mogao pronaći zajedničku tematsku cjelinu koja čini polazište za različite aktivnosti učenika. Uloga je učitelja tada znatno kompleksnija jer je zaokupljen vođenjem opsežnije pedagoške dokumentacije i pripremanjem za izvođenje nastave (Khazaei i sur., 2016). Bognar i Matijević (2005) tvrde kako uspješno provedenoj nastavi prethodi dobra priprema učitelja. To je posebno izraženo u kombiniranom razrednom odjelu i zbog toga ne čudi da učitelji takvih razreda trebaju više vremena za pripremanje nastave. Priprema treba pomoći učitelju u vođenju odgojno-obrazovnog procesa stoga treba biti funkcionalna, korisna i praktična. Uz navedeno, na racionalizaciju odgojno-obrazovne djelatnosti utječe nekoliko preostalih sastavnica, a one predstavljaju raspored nastavnog vremena za pojedini razred u kombiniranom razredom odjelu, raspored sjedenja koji omogućava učenicima sudjelovanje u planiranim nastavnim aktivnosti te zastupljenost socijalnih oblika rada kao i izmjena direktne i indirektna nastave.

Za uspješnu provedbu nastavnog procesa, učitelj na početku školske godine izrađuje raspored nastavnih sati i nastavnih predmeta koji mu trebaju biti orijentacija u praćenju onih nastavnih predmeta koji su propisani kao obvezni, što znači da ne postoji strogo određen raspored sati kojega se trebaju pridržavati. Štoviše, učitelj ima određenu slobodu u kreiranju nastavnog dana jer je nastava živi organizam, stoga mora uzeti u obzir i sve nepredvidive čimbenike nastave, nastavni sadržaj, ciljeve i zadaće nastave (Šušvar, 2011). Također, nastavni sat ne treba nužno trajati 45 minuta zbog učenikove nemogućnosti zadržavanja pozornosti na duže vremensko razdoblje, što je u skladu s razvojnom fazom osnovnoškolske djece (Lučić i Matijević, 2004). U provedbi nastavnog procesa, važnu ulogu ima razmještaj učenika koji može pozitivno ili negativno utjecati na rad u kombiniranom razrednom odjelu. Štoviše, prostorni razmještaj učenika utječe na njihovu komunikaciju, način izvršavanja nastavnih aktivnosti i suradnju koja će se lakše uspostaviti ukoliko svaki razred sjedi u skupinama ili na način koji omogućava učenicima istog razreda da su okrenuti jedni prema drugima licem u lice, što doprinosi razvoju suradničkog učenja (Peko i Varga, 2014). Šušvar (2011) navodi da učeničke klupe trebaju biti raspoređene tako da učenici pojedinog razreda ne sjede jedni iza drugih te ukoliko je spojeno više razreda, učeničke klupe treba postaviti paralelno s najdužim zidom učionice što omogućava bolju komunikaciju učitelja s učenicima jer osigurava bolju preglednost razreda.

2.3.3. Oblici provođenja odgojno-obrazovnih aktivnosti

U kombiniranom razrednom odjelu izmjenjuje se direktna i indirektna (posredna i neposredna) nastava koja ovisi o metodičkoj organizaciji nastavnog sata, dobi učenika i samom učitelju. Tijekom direktnog poučavanja, učitelj ima predavačku ulogu iznoseći nastavno gradivo većem broju učenika, koji su tada pasivni primatelji informacija (Šimić Šašić, 2011), dok indirektnu nastavu karakterizira samostalna učenička aktivnost. Prema Matijević (2010), učenici se ne mogu u potpunosti razviti pasivnim slušanjem predavačke nastave učitelja, već trebaju stjecati iskustvo svojim radom i aktivnim istraživanjem.

Za vrijeme poučavanja učenika nižih razreda potrebno je češće izmjenjivati navedene oblike nastave zbog dječje prirodne potrebe za dinamikom, zbog smanjene samostalnosti i perioda koncentracije na zadatak. Tijekom nastavnog procesa učitelj treba paziti da su učenici neprestano zauzeti i zaokupirani i da nema praznog hoda tijekom provođenja aktivnosti. (Petrović, 2010). Od učitelja se stoga očekuje da provodi dvostruki rad koji je u neku ruku zahtjevan. Učitelj treba pokazati spretnost i snalažljivost u organizaciji nastavnog vremena tako da se na nastavnom satu ostvari i izmjenjuje samostalan rad jednog razreda sa

zajedničkim poučavanjem drugog razreda. U vođenju obrazovne djelatnosti učitelj može primijeniti nepodijeljen način rada u kojemu svi učenici kombiniranog razrednog odjela imaju isti nastavni sat. Takav je način rada neophodan tijekom nastavnog predmeta tjelesne i zdravstvene kulture i glazbene kulture, međutim, program se jednog razreda ne smije izjednačiti s programom drugoga (Šušar, 2011). Rad u kombiniranom razredom odjelu učitelj može podijeliti u određene vremenske intervale i provesti podijeljeni način rada koji obuhvaća period u kojemu je učitelj direktno uključen u nastavne aktivnosti i dio sata koji se organizira kao samostalan rad učenika. Učenici imaju veliku korist ukoliko se na nastavnom satu provodi zajednički način rada budući da učenici različitih znanja i mogućnosti čine jedan kolektiv koji u određenoj nastavnoj etapi može imati organiziran zajednički rad u vidu zajedničkog početka ili završetka sata (Bognar i Matijević, 2005).

Tijekom samostalnog rada učenika, postiže se njegov razvoj i napredovanje na području praktičnih, intelektualnih, senzornih i izražajnih vještina. Svaka osoba ima potencijal za razvoj, pa tako i učenik koji se tijekom odgojno-obrazovnog procesa postupno osposobljava i afirmira u društvo (Bognar i Matijević, 2005). Samostalni rad predstavlja samostalno učenje u okviru nastave u kojemu uloga učitelja nije isključena. Štoviše, učitelj je tada osoba koja motivira, upućuje, nadzire i provjera rad učenika. Takav rad učenika mora biti dobro osmišljen i koristan jer je to oblik rada čiji se učinak najteže provjerava s obzirom na to da svaki učenik samostalno izvodi aktivnosti (Sušac, 2013). Samostalnim se radom stječu znanja koja su trajnija, a učenici na taj način izgrađuju pozitivan stav prema učenju i istraživanju koje ih osposobljava za pronalaženje bitnih i važnih informacija, ali i za uopćavanje stečenih spoznaja (Petrović, 2010). Rad u paru čini nekoliko učenika koji samostalno obavljaju nastavne zadatke, a pogodan je za ponavljanje određenog sadržaja te za međusobno rješavanje problema. Grupni rad predstavlja manju skupinu učenika koja samostalno radi na zadatku uz međusobnu suradnju svih članova grupe. U takvom obliku rada, učenici se trude biti što kreativniji i bolji te razmjenom mišljenja i diskusijom o iznesenim stavovima, učenici produbljuju svoje razumijevanje gradiva (Vrkić Dimić, 2007). Primjena određenih socijalnih oblika uvelike ovisi o razlikama među mlađim i starijim učenicima, pa je grupni rad ili rad u paru karakterističan za rad starijih učenika. Promišljanje o uvođenju pojedinog socijalnog oblika rada provodi se tijekom pripreme nastavnog procesa, a njihova je primjena znak uspješnog planiranja odgojno-obrazovne djelatnosti (Šušar, 2011). Tijekom grupnog rada naglasak se stavlja na učenike koji razvijaju suradnju, komunikaciju, proces prihvatanja drugoga, a velika prednost rada u paru iskazana je u stvaranju razredne discipline koja vodi učenike da beskorisno komentiranje pretvore u koristan razgovor i svrhovit rad (Jurčić, 2012).

2.3.4. Uspostavljanje i održavanje discipline u kombiniranom razrednom odjelu

Kada su učenici neposlušni te ometaju druge učenike u radu, galame i „brbljaju“ na satu, učitelj te probleme može smanjiti dobrim poučavanjem i pozivanjem na dogovorena pravila ponašanja kojih se trebaju pridržavati. No, kako bi se disciplina u radu efikasno održala, učitelj treba poraditi na procesu djelotvornog poučavanja koji suzbija takva neželjena ponašanja učenika. Ukoliko su nastavne djelatnosti dobro isplanirane, organizirane i poticajne i učiteljev način rada potiče učenike na uključenost i sudjelovanje u nastavi, trajno će se uspostaviti red i disciplina (Kyriacou, 2001).

Za rješavanje nediscipline u razredu učitelji se često obraćaju pedagogu kako bi mu pomogli smiriti situaciju i riješiti uzroke neprihvatljivog ponašanja učenika. Međutim, pedagog nekada neće moći na temelju jednog opažanja uočiti uzroke problema kod učenika, stoga se preporučuje praćenje karakterističnih obrazaca ponašanja ili njihovo grupiranje. Praćenjem se utvrđuje vremenska učestalost pojavljivanja neprimjerenog ponašanja, pojavljivanje ponašanja s obzirom na prisutnost specifičnog učitelja ili ostalih učitelja. Neprimjerenost ponašanja može pokazivati učenik, grupa učenika ili cijeli razred (Jurić, 2004).

Važan uvjet za postizanje discipline u razredu je uspostavljanje autoriteta koji se ogleda u iskazivanju statusa učitelja. Glickman i Tamashiro (1980; prema Šimić Šašić, 2011) navode da na ometajuća ponašanja učenika, učitelj može reagirati na tri načina, a to su neintervencijski, intervencijski i interakcijski pristup. Neintervencijski se pristup odnosi na minimalno uključivanje učitelja u unutarnje sukobe učenika pri čemu učitelj ne postavlja pravila, već od učenika očekuje postizanje dogovora i razrješenje sukoba. Intervencijski pristup u rješavanju nediscipline učenika zalaže se za učiteljevu veliku kontrolu nad nastavnom situacijom, a njegova se uloga očituje u postavljanju pravila primjerenog ponašanja. Prema opisanom pristupu, ometajuća su ponašanja rezultat neadekvatne reakcije okoline. Pristup koji ujedinjuje oba pogleda na rješavanje sukoba učenika je interakcijski pristup u kojemu i učenik i učitelj imaju kontrolu nad situacijom, a naglasak je stavljen na prilagodbu učenika drugim učenicima koja se ostvaruje kroz interakciju s okolinom.

2.4. Učinkovitost odgojno-obrazovnog procesa u kombiniranom razrednom odjelu

Kada se promišlja o učinkovitosti odgojno-obrazovnog procesa u kombiniranom razrednom odjelu, najčešće se propituje ostvaruju li se ciljevi učeničkog odgoja i obrazovanja jednako uspješno kao u klasičnom razredu. Česte su empirijske studije kojima bi se potvrdila ili odbacila pretpostavka da učenici imaju jednako kvalitetne uvjete koje rezultiraju jednakim ishodima (Barbetta i sur., 2018).

Rezultati tih studija pokazali su kako nastava u kombiniranom razredom odjelu nema negativnih posljedica na učenike, no veliku odgovornost preuzima učitelj koji obavlja zahtjevan i stresan posao, jer u jednom nastavnom satu treba realizirati nekoliko nastavnih jedinica, vodeći brigu o raspodjeli vremena, trajanju i izmjeni aktivnosti te ostalim posebnostima ovakve nastave kako bi se uspješno ostvarili očekivani ishodi nastavnog procesa. „Učinci, odnosno odgojno-obrazovni ishodi predstavljaju jasno iskazana očekivana znanja, vještine i stavove koje učenici trebaju steći i moći pokazati po završetku određenoga programa, odgojno-obrazovnoga ciklusa ili stupnja obrazovanja.“ (Nacionalni okvirni kurikulum, 2010:30). Rezultati ishoda obrazovanja učenika govore o učenikovoj osposobljenosti za daljnja istraživanja i kritičko promišljanje o novim spoznajama koje će primjenjivati u svakodnevnom životu i cjeloživotnom učenju (Jurčić, 2015). Učenikova se postignuća promatraju kroz ostvareni akademski uspjeh koji se procjenjuje na temelju usvojenog znanja postupkom ocjenjivanja u odgojno-obrazovnom sustavu. Osim akademskog uspjeha koji se mjeri školskim ocjenama, učenik treba razvijati svoj školski uspjeh koji se ostvaruje kroz učenikove interakcije, odnose, suradnju u nastavi, međusobno pomaganje, kreiranje razredne klime i aktivan rad učenika (Buljubašić Kuzmanović i Botić, 2012).

2.4.1. Akademski uspjeh učenika

Akademski se uspjeh najčešće odnosi na uspjeh koji je postignut na testovima znanja i povezuje se s kognitivnim sposobnostima učenika koje utječu na njegovo učenje. Akademski se postignuća iskazuju odgovarajućom ocjenom. Često su istraživani faktori koji pridonose učenikom akademskom uspjehu, ali i njegovom neuspjehu (Mohorić, 2008).

Iako rad u kombiniranom razrednom odjelu stavlja pred učitelja ne tako jednostavne zahtjeve u području organizacije i provedbe odgojno-obrazovnog rada, ponekad se niži rezultati i lošije znanje učenika kombiniranog razrednog odjela u odnosu na rezultate učenika klasičnog odjela pripisuju specifičnim pedagoškim i didaktičkim načelima rada koji su prisutni u područnoj školi, no takvo je etiketiranje uzroka dobivenih rezultata neutemeljeno i neopravdano (Lučić i Matijević, 2004). Bognar (1982) navodi da na lošije rezultate učenika utječu i ostali faktori poput nastavika početnika koji nisu adekvatno osposobljeni za rad u kombiniranom razrednom odjelu te uvjeti rada koji su lošiji nego u klasičnom razrednom odjelu. Tom iskazu pridonosi i činjenica da postignuća klasičnih razrednih odjela obuhvaća i postignuća svih gradskih klasičnih razrednih odjela čiji su rezultati bolji od rezultata seoskih odjela. Kada bi se promatrala uspješnost rezultata seoskih klasičnih i kombiniranih razrednih odjela, ne bi se zapazila nikakva razlika u njihovoj uspješnosti.

2.4.2. Školski uspjeh učenika

U životu i radu svakog pojedinca, uspjeh ima važnu ulogu u procesu izgradnje ličnosti. Školski se uspjeh odnosi na postizanje pozitivnih rezultata u razvoju životnih vještina, uključenost i djelovanje učenika u socijalnom okruženju, razvoj socijalnih kompetencija kroz izgradnju odnosa među učenicima i ostvarivanje kvalitetne komunikacije (Mikas, 2012). Kako bi se odgojno-obrazovni rad u osnovnim školama poboljšao, potrebno je sustavno zalaganje i podupiranje procesa individualizacije u nastavi kao jednog od važnih didaktičkih principa kojim se poštuju individualne specifičnosti učenika, ne samo zbog približavanja nastave učeniku, nego i zbog razvoja individualne osobnosti svakog učenika do njegovog maksimuma (Strugar, 2014).

Kao i u klasičnom razrednom odjelu, učenici kombiniranog razrednog odjela čine razrednu zajednicu sastavljenu od individua koji se međusobno razlikuju po predznanju, iskustvu, vještinama, navikama i različitim mogućnostima. Osvrnuvši se na spomenuto, može se zaključiti kako i kombinirani i klasični razredni odjel nalaže od učitelja jednak didaktički i pedagoški pristup prema samim učenicima koji svojom različitošću zahtijevaju individualizaciju u radu. Ističe se i učiteljeva spremnost da svoj odgojno-obrazovni rad usmjeri svakom učeniku ponaosob, bez obzira pripadala li taj učenik klasičnom ili kombiniranom razrednom odjelu. Uz individualizaciju i primjenu odgovarajućih nastavnih i didaktičkih metoda i socijalnih oblika rada, učitelj omogućava postizanje optimalnog stanja svakog učenika kroz ostvarivanje vlastitog najboljeg uspjeha. Učitelji koji u svome razrednom odjelu često potiču učenike, uvažavaju njihova mišljenja, organiziraju samostalan rad učenika i uvode diskusiju kao oblik grupne interakcije, primjer su dobre prakse u podupiranju i jačanju učeničke autonomije (Šimić Šašić, 2011).

U prošlosti je postojala tendencija formiranja homogenih razrednih odjela prema određenim karakteristikama, primjerice spolu, kvocijentu inteligencije kako bi se stvorili povoljniji uvjeti za rad, no takva se predodžba razredne zajednice počela smatrati neprikladnom i nefunkcionalnom. Štoviše, razredna heterogenost koja se ostvaruje u učenikovim različitim sposobnostima ne predstavlja nikakvo ograničenje u formiranju razrednog kolektiva i ostvarenju odgojno-obrazovnih ciljeva (Khazaei i sur., 2016). Budući da u osnovnim školama postoje razredi koji ujedinjuju učenike različitih godina, podrijetla, različitih društvenih i socijalnih statusa, potrebno je istaknuti da su u takvim razredima svi učenici jednako važni jer predstavljaju ličnosti koje utječu na proces odgoja i obrazovanja, ali i na vrstu razrednog ozračja (Kyriacou, 2001). Učenici, kao i sva djeca, najbrže usvajaju obrasce ponašanja one

skupine kojoj pripadaju. Takvo je međusobno „nesvjesno“ poučavanje često puno uspješnije od pokušaja učitelja koji nastoji djelovati na učenika svjesno i s namjerom (Little, 2001).

U kombiniranom razrednom odjelu tijekom odgojno-obrazovne djelatnosti i posredstvom učitelja, ostvaruju se one zadaće škole koje u svom planu imaju učenikovo izgrađivanje i jačanje sposobnosti međusobnog pomaganja i zajedničkog rješavanje problema i izazova. Uspješna suradnja i socijalizacija između učenika različite dobi potpomaže boljem savladavanju nastavnog gradiva jer pri obradi nastavnog sadržaja učenici nižih razred slušaju gradivo viših razreda i tako upoznaju gradivo koje će im kasnije biti poznato, dok učenici viših razreda slušaju već utvrđeno gradivo i na taj način ponavljaju naučeno, što rezultira stjecanju trajnijeg znanja učenika (Sušac, 2013). Socijalizacija se učenika razvija međusobnim pomaganjem i uvažavanjem mlađih i starijih učenika, a ogleda se u suradnji koja potiče stvaralačke sposobnosti učenika (Petrović, 2010).

Učenici u kombiniranom razrednom odjelu razvijaju naviku za samostalni rad što zahtijeva sama struktura organizacije odgojno-obrazovnog procesa, no tijekom takvog rada javlja se sve veći period šutnje i tihog rada koji narušavaju učenikove govorne sposobnosti i osiromašuju vokabular, što negativno utječe na njegovo samopouzdanje. Na takvom nastavnom satu sve se manje uspostavlja komunikacija između učitelja i učenika. Budući da stariji učenici često pomažu mlađima u savladavanju nastavnog gradiva, oni na taj način zanemaruju svoj obrazovni sadržaj (Barbetta i sur., 2018). Međutim, Little (2001) ističe da stariji učenici ponavljanjem i prisjećanjem nastavnog sadržaja mlađih učenika obnavljaju i jačaju svoja znanja.

Jedna od važnih odrednica odgoja i obrazovanja je odgojno-obrazovna klima koja se razlikuje od škole do škole, a formira se u pojedinom razrednom odjelu. Ona predstavlja kvalitetu odnosa koja se uspostavlja između učitelja i učenika, u oba smjera, stvarajući ugodno ili neugodno razredno ozračje (Bognar i Matijević, 2005). Na oblikovanje razrednog ozračje utječe nekoliko sastavnica, a to su učiteljeva toplina, uključenost učenika u nastavi, odgovornost učenika, shvaćanje napora, poticanje samopouzdanja, prijateljskih odnosa i natjecanja, teškoće u nastavi, disciplina i zadovoljstvo učenika nastavom (Jurić, 2004). U kombiniranom se razrednom odjelu posebno ističe odnos učenika koji je isprepleten emotivnom povezanošću i empatijom, što se može objasniti činjenicom da ti učenici većinom žive u istom naselju te provode slobodno vrijeme zajedno. Oni se u školi nastavljaju brinuti jedni za druge i surađivati. Međusobno pomaganje važna je karakteristika koja se može ostvariti samo u poticajnim, pozitivnim i dobrim uvjetima okoline. Učitelj je tako osoba koja sudjeluje u stvaranju takvog odnosa. On potiče učenike na prihvaćanje, međusobno

ohrabrivanje, bodrenje te se zalaže za stvaranje osjećaja tolerantnosti i povjerenja (Khazaei i sur., 2016). Za uspostavljanje pozitivnog razrednog ozračja, budući bi učitelji trebali razvijati kompetencije za praćenje poučavanja, uspostavljanje radne atmosfere i sigurnog okruženja, postavljanje poticajnih, ali ostvarivih ciljeva i održavanje discipline jasno definiranim očekivanjima kaocijnogovanjem pozitivnih odnosa (Kyriacou, 2001). Kako bi skupina bila uspješna u svome radu, potrebno je uspostaviti unutarnji sklad među članovima koji se uspostavlja prvenstveno unutar svakog pojedinca, a zatim djeluje na kolektivnoj razini. Zdrava ličnost pojedinca zrcali se u njegovom unutarnjem miru koji se narušava negativnim emocijama, sukobom, netolerancijom i suparništvom što onemogućava razvoj osobe (Bratanić, 1999).

U kreiranju razrednog ozračja ističu se postupci učitelja koji se odnose na poticanje učenika i stvaranje potpore učenicima, ali i stvaranje uzajamnog pozitivnog odnosa koji je ključni faktor za uspješan rad (Šuvar, 2011). Učiteljeva se potpora odnosi na prihvaćanje individualnih osobina učenika koje se prepoznaju u različitim okolnostima, no te se osobine ne mogu nikada shvatiti u potpunosti jer u svakoj osobi djeluju svjesne i nesvjesne komponente. S obzirom na to, učitelj treba biti oprezan u prepoznavanju učeničkih osobina koje utječu na njegovo ponašanje i razvoj. Iduća karakteristika koju učitelj treba prenijeti na svoje učenike je strpljivost i smirenost. Te su osobine vrlo važne u rješavanju razrednih sukoba i konflikata. Razredna se klima očituje i u stvaranju međudnosa učitelja i učenika. U tom je postupku bitna umjerenost, što znači da uspostavljanje prijateljskog ili pak autoritarnog pristupa učenicima neće stvoriti poticajnu i ugodnu razrednu atmosferu. Njihov se odnos treba temeljiti na umjerenosti i pozitivnoj distanci koja potiče uvažavanje i poštivanje te razvija suradništvo. Također, učitelj treba djelovati poticajno na učenika što znači da treba imati visoka očekivanja od učenika, no ona svakako trebaju biti u skladu s njihovim mogućnostima. Poticanje se učenika može postići pohvalama za dobro obavljene zadatke, a one ujedno mogu djelovati na mijenjanje negativnog ponašanja učenika. Učiteljevi su komentari također poticajni ako su oni pozitivni i ohrabrujući. Učitelj treba poznavati dobre strane svojih učenika kako bi ih motivirao za promjenu ponašanja (Poljak, 1991).

3. KOMPETENTNOST UČITELJA KOMBINIRANOG RAZREDNOG ODJELA

Svaki se učitelj ističe svojom sposobnošću upravljanja razredom, organizacijskim sposobnostima i osobnim stavovima koji ga usmjeravaju u odgojno-obrazovnom radu i zbog toga je on važan subjekt odgojno-obrazovnog procesa. Budući da je današnje vrijeme razdoblje brzih promjena, pogotovo u obrazovnom smislu, važno je da učitelj svojim radom i napredovanjem premosti izazove u odgojno-obrazovnom procesu, koji postoje u klasičnom, ali i u kombiniranom razrednom odjelu. U tome je važno stjecanje kompetencija kroz sustav visokog obrazovanja čiji su se ishodi oblikovali prema zajedničkim europskim ciljevima i standardima, što je detaljnije opisano u poglavlju o kompetencijama europskog učitelja. U nastavku rada, govorit će se o procesu stjecanja kompetencija budućih učitelja tijekom njihovog inicijalnog obrazovanja u Europi, a posebice u Republici Hrvatskoj gdje su zabilježene promjene u obrazovanju hrvatskih učitelja. Potreba za cjeloživotnim razvojem i stručnim usavršavanjem vidljiva je u obrazovnim sustavima brojnih europskih zemalja, a ostvaruje se uključivanjem učitelja u stručne programe, sudjelovanjem na različitim stručnim radionicama organiziranih na lokalnoj ili nacionalnoj razini.

3.1. Učitelj kao subjekt odgojno-obrazovnog procesa u kombiniranom razrednom odjelu

Kao i učenici, učitelj ima važnu ulogu u odgojno-obrazovnom procesu. On je osoba koja poučava drugu osobu i samim time preuzima određenu odgovornost učiteljskog zanimanja te obavlja različite učiteljske poslove. Način na koji će učitelj pristupiti svome radu uvelike ovisi o njegovim osobinama koje trebaju prihvaćati učenici, roditelji i društvena zajednica (Cindrić i sur., 2010). Učitelja se promatra kao organizatora i voditelja sustavnog odgoja i obrazovanja koji posjeduje temeljna znanja iz područja pedagogije i didaktike, a ističe se i poznavanjem metodike rada. Ovisno o zahtjevima nastave, učitelj izmjenjuje ulogu planera, programera, suradnika, savjetnika i evaluatora. Učiteljev se intenzitet uključenosti u oblikovanje i razvoj ličnosti učenika s vremenom mijenja i postupno se smanjuje kako bi se učenik u potpunosti osamostalio, što je i jedan od ciljeva odgoja i obrazovanja (Bognar i Matijević, 2005). Učiteljeve osobine mogu se podijeliti na dvije skupine. Prvu skupinu osobina čine ljudske osobine koje predstavljaju ličnost učitelja i kao takve se ne mogu naučiti. Drugu skupinu osobina predstavljaju pedagoške osobine koje se stječu tijekom života te se mogu naučiti i unaprijediti. Učenici više cijene osobine ličnosti učitelja nego njegove pedagoške osobine jer

vole učitelje koji im pomažu u radu i potiču njihovo zanimanje za rad, koji poštuju i njeguju ličnost učenika te imaju razvijen smisao za humor. Također, poželjno bi bilo da je učitelj strpljiv, smiren, ljubazan, veseo, empatičan te da je prijateljski raspoložen prema učenicima (Strugar, 1993).

Važna zadaća učitelja koja se ujedno ogleda kao njegova sposobnost je prikazivanje nastavnog sadržaja svim učenicima na zanimljiv, razuman i poticajan način, neovisno o njihovim individualnim posebnostima. On u radu treba težiti postizanju razvoja kognitivnih, socijalnih i praktičnih vještina učenika (Okvir nacionalnog standarda kvalifikacija za učitelje u osnovnim i srednjim školama, 2016).

Iako je odgoj i obrazovanje temeljni zadatak učitelja u školi, u kombiniranom razrednom odjelu naglašena je njegova društvena uloga jer je on osoba koja uz poučavanje učenika brine o opremanju i održavanju izgleda učionice i škole, njeguje i potiče suradnju s roditeljima, aktivno je uključen u obrazovne i kulturne djelatnosti svog mjesta te održava komunikaciju s ostalom stručnom službom. Zbog izvođenja više različitog sadržaja, učitelj mora pokazati dobro poznavanje metodike svakog pojedinog nastavnog predmeta te se treba stručno usavršavati, bogatiti svoje spoznaje čitanjem stručne literature. Kako bi pomogao pedagoškoj praksi učitelja kombiniranih razrednih odjela, korisno bi bilo sudjelovanje pojedinog učitelja u aktivima i izmjenjivanje svoga iskustva s drugima. Učitelj ne smije zanemariti svoj stvaralački rad koji mu omogućava provedbu nastavnog procesa, ali ni svoje osobine koje treba poticati i kod učenika kao što su iskrenost, poštenje i društvenost. Ključ njegovog napretka u radu je posjedovanje samokritičnosti koja ga usmjerava i obogaćuje na svim razinama (Bognar, 1982). Tot (1979; prema Strugar, 1993) smatra kako svaki učitelj treba imati razvijene pedagoške sposobnosti koje se odnose na organizacijske osobine, predavačke i izražajne sposobnosti, sposobnosti promatranja, praćenja i vrednovanja, sposobnost memorije i zamišljanja te ostale specifične sposobnosti poput glazbenih, numeričkih i likovnih sposobnosti.

Odlike učitelja kombiniranog razrednog odjela su poznavanje psihorazvojnog stanja svojih učenika, sposobnost prepoznavanja bitnog od nebitnog, sposobnost izmjenjivanja različitih oblika rada i organizacije. Kako bi učitelj mogao zadovoljiti sve segmente u svome radu, potrebno mu je stalno stručno usavršavanje, praćenje publikacija i obrazovnih emisija i sudjelovanje na stručnim vijećima učitelja. O čimbenicima koji bi unaprijedili učiteljevu praksu, uopće se ne raspravlja na državnoj razini. Promjene bi mogle nastati kada bi se učitelj koji poznaje način rada kombiniranih razrednih odjela zaposlio kao stručni savjetnik u višim upravama jer bi njegov utjecaj tada bio vidljiviji. Da osjećaj frustracije i nesigurnosti postoji u

radu učitelja kombiniranog razrednog djela potvrđuju i brojna iskustva mladih učitelja koji navode da na fakultetu nedostaje više oglednih i praktičnih predavanja i pripremanja za rad u kombiniranom razrednom odjelu. Također, učitelji navode još jednu otežavajuću okolnost, a to je nepostojanje stručne literature i priručnika koji bi im pomogli u izvođenju nastave. (Lučić i Matijević, 2004).

Kako bi učitelj bio zadovoljniji i uspješniji, potrebno je zalaganje društva u prihvaćanju učitelja koji radi u njihovom mjestu i osiguravanje osnovnih životnih uvjeta koji su većinom presudni kriterij u odbijanju ili prihvaćanju nekog posla (Benveniste i McEwan, 2000). Uvidom u studijske programe koji su objavljeni na službenim stranicama Fakulteta za Odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku³, Učiteljskog fakulteta u Zagrebu⁴ i Učiteljskog studija na Filozofskom fakultetu u Splitu⁵, može se uočiti kako niti jedan učiteljski fakultet u svom programu ne nudi obavezne ili izborne kolegije koji se bave isključivo uvođenjem i pripremanjem budućih učitelja za rad u kombiniranom razrednom odjelu. Treba napomenuti kako se studenti tijekom svog studiranja mogu upoznati s navedenim područjem isključivo u sklopu nekog drugog kolegija, kao što su Didaktika, Metodologija pedagoških istraživanja, obavljanjem stručno-pedagoške prakse i slično. To također upućuje na nedovoljno bavljenje ovim područjem tijekom visokog obrazovanja koje bi učitelje trebalo pripremiti za rad u takvom odjelu koji zahtijeva posebnu pozornost, iz čega je vidljiva nužnost istraživanja rada učitelja u kombiniranom razrednom odjelu.

3.2. Kompetencijska dimenzija profesionalnog razvoja učitelja

Tijekom svog profesionalnog razvoja, učitelj kontinuirano razvija svoje kompetencije. Kompetencije su spoj znanja, vještina, sposobnosti i stavova koje omogućavaju svakom pojedincu osoban razvoj i aktivno djelovanje. Postoji nekoliko temeljnih načela koja predstavljaju uporište svake kompetencije, a odnose se na znanje i razumijevanje, praktičnu primjenu znanja i vrijednosti koje su dio postojanja u društvenom kontekstu (Cindrić i sur., 2010). Kompetencije predstavljaju kombinaciju kognitivnih i metakognitivnih vještina, znanja i razumijevanja, međuljudskih, intelektualnih i praktičnih vještina te etičkih vrijednosti.

³ Popis studijskih programa na Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti. Preuzeto 22.5.2019. s <https://www.foozos.hr/dokumenti/studijski-program/Integrirani%20prediplomski%20i%20diplomski%20sveucilisni%20Uciteljski%20studij.pdf>

⁴ Popis studijskih programa na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu. Preuzeto 22.5.2019. s <https://www.ufzg.unizg.hr/wp-content/uploads/2013/12/U%C4%8Diteljski-studij-s-modulima-Program-903.pdf>

⁵ Popis studijskih programa na Učiteljskom studiju Filozofskog fakulteta. Preuzeto 22.5.2019. s http://www.ffst.unist.hr/wp-content/uploads/2018/10/Elaborat-UCITELJI-azurirano-25.10.2018.-hrv.-inacica_web.pdf

Razvoj tih kompetencija cilj je svakog obrazovnog programa (Preporuka Europskog parlamenta i savjeta o kompetencijama za cjeloživotno učenje, 2010).

Kompetencije se mogu shvatiti kao skup znanja, vještina i kompetencija u užem smislu. Znanja mogu biti činjenična i teorijska, koja se ogledaju u stjecanju informacija i njihovom povezivanju, dok vještine označavaju primjenjivanje stečenog znanja kroz različite načine rada. One uključuju spoznajne, psihomotoričke i/ili socijalne vještine. Posljednji element koji definira kompetencije odnose se na samostalno djelovanje i odgovornost (Hrvatski kvalifikacijski okvir, 2008). Za razliku od takvog pristupa, Kyriacou (2011) učiteljeve kompetencije naziva nastavnim umijećem te ih opisuje kao ciljne i smislene aktivnosti kojima je svrha poticanje učenja i rješavanja problema, a obuhvaćaju učiteljevo znanje o odgojno-obrazovnom procesu i vlastitim sposobnostima, odlučivanje o načinima ostvarenja nastavnih ciljeva i radnje koje se odnose na djelovanje i ponašanje učitelja kojemu je svrha poticanje učenika u radu i učenju.

Najčešće se u obrazovnim dokumentima poziva na Preporuku Europskog parlamenta i savjeta o kompetencijama za cjeloživotno učenje (2010), koja kompetencije predstavlja kao kombinaciju znanja, vještina i stavova koji su, s obzirom na situaciju, u svakom trenutku promjenjivi. Bez osam temeljnih kompetencija niti jedan se čovjek ne bi mogao u potpunosti ostvariti jer su one neophodne za osobni razvoj i potvrđivanje, ali i za sudjelovanje u građanskom životu te konkuriranju na tržištu rada. Prema europskom referentnom okviru, ključne su kompetencije sljedeće: komunikacija na materinskom i stranom jeziku, matematička kompetencija i temeljne kompetencije u prirodnim znanostima i tehnologiji, digitalna, društvena i građanska kompetencija, kompetencija učenja, smisao za inicijativu i poduzetništvo te kulturološka senzibilizacija i izražavanje. Navedene su kompetencije jednako važne i međusobno su povezane jer svaka daje svoj doprinos u oblikovanju ličnosti osobe.

Kompetencije suvremenog učitelja pokazuju sve značajke koje je on stekao u teoriji i što je sve sposoban učiniti na nastavi. Znanje se uviđa kao stupanj spoznaje i shvaćanje svoje uloge u odgojno-obrazovnom procesu koje primjenjuje u nastavi i tako razvija sposobnosti koje se iskazuju planiranjem i izvođenjem nastave. Učiteljev pristup u nastavi određuju i njegove vrijednosti koje se ogledaju u odnosu učitelja prema samome sebi, drugima i prema radu (Jurčić, 2015).

Kompetentnost kao spoj znanja, sposobnosti i stavova obuhvaća nekoliko područja koja potpomažu učiteljevom djelovanju u svakodnevnom radu, a ona se odnose na kompetencije u području metodologije izgradnje kurikuluma, u području organizacije i vođenja nastave,

utvrđivanja učenikova postignuća, kreiranja razredne klime i suradnje s roditeljima (Jurčić, 2012). Od navedene tri sastavnice kompetencije, stavovi imaju značajnu ulogu koja se često zapostavlja. Učiteljeve su kompetencije određene njegovim stavovima. Stavovi usmjeravaju učitelja u svakodnevnoj djelatnosti jer su oni temelj njegova identiteta. Primjerice, ukoliko učitelj vjeruje kako u nastavi ne treba obraćati posebnu pozornost na učenikove emocije, on neće razviti kompetenciju za ostvarivanje empatije i povezivanja (Korthagen, 2004).

Stavovi su podskup skupine čimbenika koji opisuju strukturu i koncept mentalnog stanja osobe koje pokreće njezino djelovanje. To su dinamične strukture koje filtriraju nova znanja i iskustva. Učiteljska se uvjerenja mogu shvatiti kao skup konceptualnih značajki koje obuhvaćaju opća znanja o ljudima, događajima i socijalnim odnosima (Zheng, 2009). Pajares (1992; prema Zheng, 2009) smatra da sustav uvjerenja predstavlja osobni vodič koji pomaže pojedincima da razumiju sebe i okruženje u kojemu se nalaze.

3.2.1. Kompetencije europskog učitelja

Koliko je zanimanje učitelja cijenjeno zanimanje, pokazala je europska zajednica definiranjem dokumenta koji donosi smjernice za postizanje ključnih kompetencija europskog učitelja. Prva smjernica ističe kako je bitan učiteljev rad s drugima jer on mora težiti inkluziji i djelovati kroz suradnju s drugim učiteljima. Druga se smjernica odnosi na rad sa znanjem, tehnologijom i informacijama, što upućuje na to da bi učitelj trebao znati služiti se znanjem, poučavati učenike koristeći različite strategije, evaluirati ishode odgojno-obrazovnog rada oslanjajući se na tehnologiju i učiti iz vlastitog iskustva. Posljednja, no ne i manje važna smjernica za učitelja predstavlja rad u društvu i za društvo koja naglašava kako učitelj ima važnu ulogu u životu svojih učenika jer ih priprema za buduće djelovanje u svim sferama javnog i privatnog života u ulozi odgovornih europskih građana (Cindrić i sur., 2010).

Konferencija vlada država članica izradila je ugovor koji je potpisan u Lisabonu 13. prosinca 2007. godine, a na snagu je stupio 1. prosinca 2009. godine pod nazivom Reformski ugovor ili Lisabonski ugovor (Ljubanović i Matković, 2015). Lisabonski je ugovor u svojoj osnovi usmjeren na status europskog građana, a kroz svoje se pravne norme zalaže za povećanje sudjelovanja građana u demokratskom životu unije. Ono po čemu se spomenuti ugovor razlikuje od ostalih je prvi spomen pojma *participacija*. Europska je unija prije donošenja Lisabonskog ugovora funkcionirala na temeljima reprezentativne, predstavničke demokracije država članica unije. Stupanjem na snagu Lisabonskog ugovora, Europska je unija morala prihvatiti političku participaciju, odnosno uključenost građana u politički sustav (Grubiša, 2010). U Hrvatskoj je započeo proces širenja europskih svjetonazora nakon 2000. godine

ulaskom Hrvatske u Europsku uniju. Tada se unose promjene u hrvatski školski sustav poput priključivanja Bolonjskom procesu i uvođenju državne mature, ali promjene zahvaćaju i obrazovnu politiku i stručnu dokumentaciju. Hrvatski obrazovni sustav počinje primjenjivati načela Lisabonskog ugovora koja naglašavaju važnost cjeloživotnog učenja s ciljem zapošljavanja i stvaranja konkurentnosti tržišta (Žiljak, 2013).

Mnoge zemlje angažiraju vladine organizacije kako bi sastavile popis ključnih kompetencija koje bi budući učitelji trebali steći. Primjerice, Ministarstvo prosvjete i zapošljavanja donijelo je standarde koje budući učitelji u Engleskoj i Walesu trebaju zadovoljiti, a obuhvaćaju znanje i razumijevanje, planiranje i upravljanje nastavom, praćenje, ocjenjivanje i izvještavanje te profesionalne standarde (Kyriacou, 2001). Vizek-Vidović (2009; prema Cindrić i sur., 2010) navodi nekoliko zemalja koje su definirale nacionalne standarde kompetencija za učiteljsko zanimanje, a to su Sjeverna Irska i Nizozemska. Kompetencije koje treba steći učitelj u Sjevernoj Irskoj obuhvaćaju profesionalne vrijednosti i etiku, profesionalno znanje i razumijevanje te vještine i njihovu primjenu. Osim spomenutog, naglasak je stavljen i na procese planiranja i vođenja, poučavanja i učenja te vrednovanja. S druge strane, nizozemski se učitelj treba usavršavati na području interpersonalnih, pedagoških, organizacijskih kompetencija, kompetencija za suradnju s kolegama i okruženjem, na području poznavanja predmeta i metodike odgojno-obrazovnog procesa. Također, od učitelja se očekuje stalni razvoj i napredovanje što se ne može ostvariti bez sposobnosti refleksije rada. Može se uočiti kako standardi konceptualno zastupaju jednake ideje i ciljeve koje su manje ili više preformulirane s obzirom na ciljeve odgoja i obrazovanja svake države. Iz navedenog se može zaključiti kako je učitelj u Sjevernoj Irskoj više usmjeren na područje profesionalnog rada i organizaciju odgojno-obrazovnog procesa, dok Nizozemska od svojih učitelja očekuje profesionalno napredovanje na području socijalnih kompetencija i cjeloživotnog usavršavanja. Europski parlament i Vijeće Europske unije donijelo je 2006. godine preporuku državama članicama da u što većoj mjeri omoguće stjecanje ključnih kompetencija svim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa koje djeluje u sklopu strategije cjeloživotnog učenja. Taj bi postupak potpomogao razvoju kvalitetnog obrazovanja i osposobljavanja, prema zahtjevima europskog društva. Neki od navedenih ciljeva su podupiranje programa koje provode države članice, a on se odnosi na povećanje sredstava koja su potrebna kako bi mlađi sudionici odgojno-obrazovnog sustava razvili kompetencije potrebne za djelovanje i napredovanje. Također, potrebna je određena briga i zauzimanje za starije odgojno-obrazovne djelatnike kako bi bili sposobni razvijati i osuvremenjivati svoje kompetencije kroz cjeloživotno učenje i usavršavanje koje se treba temeljiti na dokumentu *Ključne kompetencije za cjeloživotno*

učenje – europski referentni okvir. Zahtjevi europskog referentnog okvira odnose se na uočavanje i definiranje ključnih kompetencija koje su potrebne svakom pojedincu za osobni razvoj, savjesno ispunjavanje građanske dužnosti, uključenost u socijalnu strukturu društva te mogućnost obavljanja rada utemeljenom na znanju (Preporuka Europskog parlamenta i savjeta o kompetencijama za cjeloživotno učenje, 2010)

Prema Vizek Vidović i Domović (2013), Komisija Europske unije je svojim djelovanjem pridonijela podizanju kvalitete učitelja u Europi tako što je utvrdila strateške preporuke u području usavršavanja namijenjene zemljama članicama. Zatim, Komisija je uvela radne skupine koje prate zbivanja u obrazovnoj politici i vrednuju učiteljev rad i njegovo obrazovanje. Osmislila je i temeljne programe koji bi pokrenuli nove prakse obrazovanja. Temeljni je program Program cjeloživotnog učenja koji obuhvaća visoko obrazovanje, strukovno obrazovanje, suradnju učitelja i škole te obrazovanje odraslih.

U istraživanju Blažević (2015) željelo se ispitati učitelje na temelju njihove osobne prosudbe, koje su to nužne kompetencije koje današnji učitelji trebaju imati i što čini kompetencijski profil današnjih učitelja. Dio rezultata istraživanja pokazuje da 75% sudionika smatra komunikacijsku kompetenciju kao najpoželjniju. Od ukupnog broja sudionika, njih 64% smatra da je socijalna kompetencija vrlo važna u odgojno-obrazovnom radu učitelja. To znači da su učitelji svjesni činjenice da su komunikacija i socijalna osjetljivost bitni elementi za uspješno izvođenje procesa učenja i poučavanja. Rezultati također upućuju na to da kompetencijski profil današnjih učitelja čine sve kompetencije učitelja, a odnose se na pedagoške, psihološke, metodičke, komunikacijske, socijalne, informacijsko-komunikacijske, interkulturalne, organizacijske te kompetencije za rad s djecom s posebnim potrebama. Rezultati su pokazali da učitelji navode kako su najkompetentniji u području komunikacije, a najmanje su kompetentni u informacijsko-komunikacijskom području.

Kompetencije za uporabu informacijsko-komunikacije tehnologije treba razvijati osmišljenim obrazovnim programom za učitelje koji treba uključivati ne samo razvijanje tehnoloških sposobnosti nego i razvijanje i stjecanje kritičkog odnosa prema tehnologiji u nastavi (Vrkić Dimić, 2013).

Rezultati istraživanja Čepić i sur. (2015) pokazuju da se hrvatski i slovenski učitelji procjenjuju kao dobro osposobljenima za profesionalno djelovanje u svim područjima, a ona obuhvaćaju uspostavljanje suradnje s drugim školama, uključivanje novih spoznaja u rad, djelovanje u projektima, suradnja s roditeljima, analiza svoga rada, suradnja s kolegama i mentoriranje studenata pri čemu su se hrvatski učitelji procijenili malo više osposobljenijima. Kao najniži stupanj osposobljenosti navode područje djelovanja u istraživačkim projektima te

u mentoriranju pripravnika i studenata. Na tu problematiku ukazuju i drugi autori koji navode da se pozornost treba usmjeriti na razvijanje edukacijskih istraživanja. Tijekom obrazovanja budućih učitelja nužno je upoznati studente sa zakonitostima i osnovama znanstvenog rada i istraživačkim metodama kako bi uspješno mogli provoditi istraživanja u praksi. Autori navode da bi bilo korisno povoditi istraživanja o obrazovanju učitelja kako bi se stekao uvid u obrazovni sustav i uvele određene promjene (Pavin i Vizek Vidović, 2007).

3.3. Proces stjecanje kompetencija budućih učitelja

Veliki dio svoga života čovjek provede u školi, bilo kao učenik ili njezin djelatnik. Koliko je uloga obrazovanja u zajednici značajna, pokazuje nastojanje da se formira jedinstveni sustav obrazovanja u Europi koji će istovremeno podupirati autonomnost države u donošenju odluka o odgojno-obrazovnom procesu te zemlje. U nastavku rada prikazat će se neke odrednice finskog, nizozemskog, španjolskog i engleskog obrazovnog sustava učitelja kako bi se stekao uvid u obrazovne programe učitelja europskih zemalja. Također, razmotrit će se sustav obrazovanja učitelja u Republici Hrvatskoj čija se struktura mijenjala kroz različite vremenske periode koji su pratili zbivanja na europskoj razini. Velike su promjene vidljive u ustroju škole i njezinom sustavu školovanja, kvaliteti obrazovanja, reorganizaciji sustava za izobrazbu učitelja i njihovom programu stručnog usavršavanja. U Hrvatskoj se pridaje velika važnost izobrazbi budućih i sadašnjih učitelja jer kvaliteta odgojno-obrazovnog procesa ovisi o obrazovnom profilu učitelja koji obavlja učiteljski posao (Rosić, 1999). U vezi s navedenim, rad donosi i pregled učiteljskih fakulteta u Republici Hrvatskoj na kojima budući učitelji, pohađanjem različitih sveučilišnih kolegija, stječu metodološka i praktična znanja odgojno-obrazovnog procesa. Stečena znanja i vještine učitelj obogaćuje stručnim usavršavanjem koje potiče razvoj kompetencijskog profila učitelja.

3.3.1. Inicijalno obrazovanje učitelja

Obrazovanje budućih učitelja i profesionalna usavršavanja trebaju biti temelj kod kreiranja obrazovne politike svake zemlje jer se kvaliteta učitelja ogleda u ishodima odgojno-obrazovnog procesa, ali i u učeničkim postignućima. Rezultati SIGMA projekta koji se odnosi na obrazovanje učitelja i nastavnika u Europi pokazuju da većina zemalja nastoji unaprijediti sustav školovanja budućih učitelja podižući ga na višu, sveučilišnu razinu, a razlike među zemljama mogu se uočiti u stupnju preuzimanja političke odgovornosti kod formiranja obrazovne politike svake zemlje te izborom modula po kojim je studij organiziran (Pavin i Vizek Vidović, 2007). Kao i u ostatku Europe, u Republici Hrvatskoj nastupaju promjene u

odgojno-obrazovnom području koje se odnose na formiranje sustavnog obrazovanja, pedagoško-metodičku izobrazbu učitelja i osnivanje učiteljskih fakulteta koji počinju raditi prema Bolonjskom procesu. Na učiteljskim se fakultetima diljem Republike Hrvatske provode sveučilišni studiji na kojima studenti stječu metodička, teorijska i praktična znanja o različitim odgojno-obrazovnim područjima.

3.3.1.1. Obrazovanje učitelja u Europi

U svim se zemljama Europske unije počinju postrožavati kriteriji u stjecanju zvanja učitelja. Neki od zahtjeva su posjedovanje svjedodžbe srednje škole kao i promjena trajanja studija. Učiteljski studiji počinju obuhvaćati period 4+1 godina studiranja. Promjene su vidljive i u formiranju kurikuluma zemalja koji postaju standardizirani, a promjene nastaju i u strukturi programa izobrazbe budućih učitelja, što znači da je naglasak u poučavanju stavljen na edukacijske znanosti i stjecanje metodološkog znanja (Vizek Vidović, 2005). Kao važna sastavnica u planiranju ostvarenja obrazovnih ciljeva, kurikulum je postao temelj za određivanje ciljeva i zadaća obrazovanja, a obuhvaća ciljeve, sadržaje, metode, postupke, strategije te vrednovanje, omogućavajući uspješno postizanje odgojno-obrazovnih ciljeva učenika (Peko i Pintarić, 1999). Neki autori kurikulum definiraju na sljedeći način: „Kurikulum je skup planiranih i implicitnih odrednica koje usmjeravaju odgojni i obrazovni proces prema zadacima i sadržajima koji su dosljedno izvedeni iz cilja te upućuju na organizacijske oblike i načine rada, postupke provjere uspješnosti u zavisnosti od mnogobrojnih procesa faktora i okolnosti.“ (Previšić, 2007:20). Ono što karakterizira razdoblje formiranja novog sustava obrazovanja u Europi je omogućena autonomnost zemalja u izradi studijskih programa i oblikovanju kurikuluma. S druge strane, dogovor o univerzalnim europskim okvirima poticao je sve veću želju obrazovnih vlasti za jačanjem njezinog utjecaja u obrazovnom sustavu kako bi se osigurali standardi kvalitete na međunarodnoj razini (Vizek Vidović, 2005). Većina europskih zemalja, kao i Republika Hrvatska, ima slične sustave obrazovanja, ali sa svojim specifičnostima.

Primjerice, finski se učitelji obrazuju na sveučilišnoj razini. Učitelji pohađaju pedagoške studije koji obuhvaćaju šest modula, a to su jezik i komunikacija, edukacijske znanosti, multidisciplinarni pristup predmetima osnovnih škola, učiteljske vještine, pomoćni i izborni predmeti. Finska želi svoje buduće učitelje osposobiti za samostalno planiranje odgojno-obrazovnog rada i rješavanje problema te provođenje akcijskog istraživanja u praksi, a kroz studijske programe želi se potaknuti promišljanje o ljudskom razvoju, interakciji učitelja i učenika i razumijevanje znanstvenih teorija koje se mogu primijeniti u radu. Učiteljski studij

traje pet godina i završava magistrskim stupnjem. Karakteristika nizozemskog obrazovnog sustava odnosi se na propitivanje kvalitete učiteljskog zanimanja jer je uočen veliki raskorak između kompetencija koje studenti stječu na fakultetu i onih kompetencija koje su im potrebne u nastavnom radu. Institucije visokog obrazovanja imaju autonomnost u formiranju obrazovnog sustava što se ogleda u izboru organizacije i sadržaja studija. Ipak, vlada nastoji povezati školu i visokoobrazovnu instituciju kroz program stručnog usavršavanja i odrađivanje prakse u školi (Vizek Vidović, 2005). Učitelji u Nizozemskoj obrazuju se u samostalnim ustanovama nefakultetskog višeg obrazovanja, dok su pedagoške akademije pod vodstvom državnog sveučilišta i one su ovlaštene za dodjelu certifikata za učitelje osnovnih škola. Zanimljivo je opaziti da se početno obrazovanje budućih učitelja i odgojitelja provodi po jednakom programu koji ih osposobljava za rad s djecom od četvrte do 12 godine. Obrazovni sustav visokog školstva sličan je i u Španjolskoj, a osmišljen je tako da se studenti tek nakon prve godine studija odlučuju za nastavak obrazovanja na studiju za razrednu ili predmetnu nastavu. U Engleskoj učitelji pohađaju trogodišnji ili četverogodišnji studij za najniži akademski stupanj, a školuju se prema usporednom modelu, odnosno učitelj se paralelno specijalizira za određeno područje i tako stječe određeno teorijsko i praktično znanje (Cindrić, 1995).

3.3.1.2. Pregled promjena u obrazovanju hrvatskih učitelja

Prvi oblici učiteljskog zanimanja u Hrvatskoj javljaju se podizanjem prvih škola čiji je rad uvelike ovisio o znanju svakog učitelja jer tada nije bilo propisanih nastavnih sadržaja koje se trebalo obraditi, nego je naglasak bio na znanju i sposobnostima učitelja (Hrvatić i Piršl, 2007). Učiteljem je mogao postati svaki pojedinac koji je svladao elementarno opismenjavanje (Munjiza i Lukaš, 2007). Marija Terezija je 1774. godine pokrenula veliku reformu školstva koja je poticala razvoj učiteljevog poznavanja metoda rada, poučavanja i održavanje discipline. Tijekom 19. stoljeća nastupilo je mnogo promjena u odgojno-obrazovnom području. U prvoj polovici 19. stoljeća javljaju se najstariji oblici pedagoško-didaktičkog osposobljavanja učitelja u obliku tečaja i seminara te se počinju osnivati učiteljske škole koje djeluju kao normalne, glavne i trivijalne škole. Povećanje broja školovanih učitelja zahtijevalo je njihovo udruženje kako bi uspješno promovirali stručnost u svome poslu. S obzirom na te zahtjeve počinje se tiskati stručna i pedagoška literatura i ostale knjige na hrvatskome jeziku (Cindrić, 1995). Učiteljske škole postupno počinju provoditi obrazovni program u trajanju od tri ili četiri godine.

Krajem 19. stoljeća tadašnji su se studenti obrazovali kroz seminare koji su ih osposobljavali za samostalan, stručni i znanstveni rad, a nakon Drugog svjetskog rata osnovan je Pedagoški institut Filozofskog fakulteta koji je pružao pedagošku izobrazbu budućih nastavnika. Kada je uvedeno osmogodišnje osnovno školovanje, počele su nestajati učiteljske i više pedagoške škole, a nastaju dvogodišnje pedagoške akademije koje pohađaju učitelji osnovnih škola i nastavnički fakulteti (Hrvatić i Piršl, 2007). Nakon 1990. godine osnivaju se četverogodišnje učiteljske škole, a potom i učiteljski fakulteti koji se 2004. godine usklađuju s Bolonjskim procesom. U više od 80% zemalja koje su prihvatile Bolonjski sustav, osnovani su zakonski preduvjeti koji omogućavaju uvođenje novih studijskih struktura i novog sustava bodovanja (Vizek Vidović, 2005). Hrvatska je potpisala Bolonjsku deklaraciju 2001. godine u Pragu te je time otvorila put razvoju sustava koji će osigurati kvalitetu rada i obrazovanja, poticati međunarodnu mobilnost nastavnika i studenata, omogućiti povezivanje znanstvenog i nastavnog rada na sveučilištu, osigurati fleksibilnost u profesionalnom razvoju i utjecati na što bolje plasiranje studenata na radnom tržištu. Zakonske promjene koje su stupile na snagu odnose se na uvođenje dvostupanjskog sustava studiranja koji je formiran kao 3+2 godine studiranja, ujednačavanje profesionalne titule baccalaureus/prvostupnik, odnosno magistar struke, uvođenje sustava prijenosa ECTS bodova i dodatak diplomi koji daje uvid u detaljniji stupanj završenog obrazovanja. Postoje i učiteljski fakulteti na kojima se nastava održava u sklopu petogodišnjih studija. Promjene obuhvaćaju i poticanje slobode studenata u odlučivanju o načinu provođenja poučavanja i polaganja ispita uvođenjem jednosemestralnih kolegija (Vlahović Štetić i Vizek Vidović, 2005). Franjković (1958; prema Vlahović Štetić i Vizek Vidović, 2005) navodi da je u obrazovni sustav nakon završavanja studijskog programa uvedena jednogodišnja poslijediplomska praksa koju student izvršava uz pomoć svoga mentora, a završava državnim ispitom i završnim uvjerenjem.

U Republici Hrvatskoj, visoko je obrazovanje utemeljeno na akademskoj slobodi, samoupravi i autonomiji sveučilišta koje je u skladu sa zakonima i propisima države. Visoka učilišta obuhvaćaju sveučilište, fakultet, umjetničku akademiju koji provode visoko obrazovanje kroz sveučilišne studije, s mogućnošću održavanja i stručnih studija, a veleučilišta i visoke škole provode visoko obrazovanje putem organizacije pokretanjem stručnih studija koji traju do tri godine, a njegovim završavanjem student stječe titulu stručnog prvostupnika uz naznaku struke. Sveučilište je obrazovna ustanova koja ujedinjuje znanstveno, stručno i umjetničko područje te obrazuje studente kroz program koji se temelji na znanstvenim spoznajama i metodama, ali i drugim vrijednostima kako bi ih se osposobilo za profesionalno stručno djelovanje. Fakultet kao dio sveučilišta organizira i provodi sveučilišne studije koji

osposobljavaju studente za znanstveni i umjetnički rad i rad u visokom obrazovanju, javnom sektoru, ali i u društvu u širem kontekstu. Studiji se pohađaju stupnjevito, u obliku preddiplomskog studija koji traje tri godine nakon kojega studenti mogu obavljati određene stručne poslove pod titulom sveučilišnog prvostupnika. Idući je stupanj diplomski studij koji traje do dvije godine čijim se završetkom stječe titula magistra, osim u medicinskom području, nakon čega slijedi poslijediplomski studij koji traje tri godine. Kako bi student stekao akademski stupanj doktora znanosti, odnosno u umjetničkom području doktor umjetnosti, potrebno je obraniti doktorsku disertaciju (Zakon o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju, 2003). Iz Pregleda ustanova iz sustava visokog obrazovanja, studenti mogu u sklopu javnih sveučilišta, preddiplomski i diplomski učiteljski studij upisati u Osijeku, Slavonskom Brodu, Zagrebu, Rijeci, Puli, Čakovcu, Petrinji, Splitu te na Odjelu za nastavničke studije u Gospiću i Odjelu za izobrazbu učitelja i odgojitelja Sveučilišta u Zadru. Novi su studijski programi na učiteljskim fakultetima bili osmišljeni s obzirom na tražene izlazne ishode, odnosno kompetencije koje učitelj treba steći na kraju svoga studiranja kako bi uspješno obavljao odgojno-obrazovni rad, za razliku od nastavničkih fakulteta koji to nisu u potpunosti postigli osmišljenim studijskim programima (Kostović-Vranješ, 2016).

Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku dio je Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku. Prema Bolonjskim smjernicama, fakultet provodi integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni studij, Učiteljski studij koji traje pet godina, a po završetku obrazovanja student stječe titulu magistra primarnog obrazovanja. Kako bi student upisao višu godinu studija treba steći 42 od 60 ECTS boda. Nakon završenog prvog semestra, student se usmjerava prema željenom području na način da odabire jedan od ponuđenih modula, a to su modul A koji obuhvaća razvojni smjer koji priprema studente za rad s učenicima kroz bolje poznavanje djeteta, njegovog razvoja i specifičnosti odgoja i obrazovanja. Modul B proširuje znanja iz informatike te modul C koji studenta dodatno osposobljava za poučavanje stranog jezika. Kolegiji se razlikuju s obzirom na modul kojega student odabere, osim onih kolegija koji su propisani kao obavezni za sve studente. Uspoređujući izborne kolegije iz sva tri modula, prema popisu kolegija objavljenog na službenim stranicama fakulteta⁶, zanimljivo je uočiti raznolikost područja izbornih kolegija iz razvojnog smjera, modula A. Primjerice, u modulu A zastupljeni su kolegiji iz područja pedagogije, psihologije, metodike glazbe i likovnog te iz područja koje se odnosi na

⁶ Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti. Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku. Integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni Učiteljski studij: Popis studijskih programa (2014./2015.). Preuzeto 8.5.2019. s <https://www.foozos.hr/studiji/studijski-programi>

specifičnosti odgoja i obrazovanja. Neki od tih kolegija su Glazbena slušaonica, Vizualne komunikacije i dizajn, Psihologija dječje igre, Školska higijena, Suvremene nastavne strategije, Teorija kurikula i slično. Kolegiji B modula usmjereni su na informatičko i matematičko područje te na osnovni informatički jezik na engleskom jeziku, a opisani su kroz kolegije Računalne baze podataka, Engleski jezik u struci, Diskretna matematika, Web programiranje i slično. Izborni kolegiji modula C usmjereni su na proširivanje znanja engleskog jezika kroz kolegije Govorne i jezične vježbe engleskog jezika, Gramatika engleskog jezika te Dječja književnost na engleskom jeziku.

U Splitu se Odsjek za učiteljski studij izvodi na Filozofskom fakultetu u Splitu, a nudi tri smjera koja se odnose na učenje engleskog jezika, informacijsko-komunikacijsku tehnologiju u učenju i usavršavanje u nacionalno-kulturnim područjima i metodikama. Na Sveučilištu u Zadru djeluje Odjel za izobrazbu učitelja i odgajatelja u kojemu su osmišljena dva humanistička modula, hrvatskog jezika i književnosti i povijesti. Na Učiteljskom fakultetu u Rijeki program se izvodi kroz dva izborna modula, a obuhvaćaju izvannastavne školske aktivnosti i književnost i jezik (Sučić i Kalebić, 2015).

U istraživanju Kovač i sur. (2014) dio rezultata pokazuje da postoji nezadovoljstvo hrvatskih učitelja i nastavnika u procjeni obrazovne politike i obrazovnog visokoškolskog sustava koje se ogleda u nedovoljnom uključivanju učitelja i nastavnika u donošenje odluka o obrazovnoj politici, koju u konačnici oni trebaju i provoditi. Nadalje, učitelji i nastavnici izjasnili su da postoji izrazito niska kvaliteta suradnje donositelja obrazovnih politika i škola, kao i institucija za obrazovanje učitelja i škola. Općenito, sudionici su nisko procijenili kvalitetu visokoobrazovnog sustava učitelja i nastavnika dijelom zbog toga što smatraju da je zastupljenost praktičnog osposobljavanja studenata za rad u školi nedovoljna. Kako bi se poboljšao obrazovni sustav potrebno je učitelje više uključiti u proces donošenja odluka o odgoju i obrazovanju, prvenstveno na razini škole, a zatim utjecanjem na širi obrazovni sustav. Neki autori naglašavaju da je neophodno u obrazovanju budućih učitelja na fakultetu uvesti povezivanje teorijskog dijela programa s praktičnom nastavom jer za vođenje nastave nije dovoljna samo primjena stečenih znanja, nego i refleksivno promišljanje o nastavi, sposobnost interpretiranja konteksta u kojemu se učitelj nalazi što se može steći jedino iskustvom kroz stručnu praksu (Močinić i Tatković, 2015).

3.3.2. Stručno usavršavanje učitelja

Razvoj kompetencija učitelja stalan je i neprekidan proces čija dinamika tijekom učiteljeva radnog vijeka varira. U odgojno-obrazovnom procesu jednako je važno da učitelj stekne kompetencije, usavršava ih, ali i da ih kontinuirano primjenjuje u radu (Kyriacou, 2001). Blažević (2015) u istraživanju navodi odgovore sudionika kojima bi potaknuli razvoj kompetencija učitelja, a to su organiziranje tematskih skupova, seminara, predavanja i radionica, veća dostupnost stručne literature kao oblika stručnog usavršavanja, anketiranje učitelja, pisanje stručnih članaka i predavanje na stručnim skupovima. Može se uočiti kako sudionici uviđaju potrebu za stručnim usavršavanjem, angažiranošću i dodatnoj pomoći u cjeloživotnom razvoju kompetencija.

Kako bi se unaprijedila kvaliteta stručnog usavršavanja, potrebno je precizirati program stručnog usavršavanja, propitivati i istraživati zahtjeve i potrebe sudionika, održavati različite oblike usavršavanja koje obuhvaćaju seminare, radionice, simulacije, te ljetne i zimske škole za učitelje. Poželjno je organizirati stručna putovanja, publicirati stručne radove, provoditi informatičko osposobljavanje, uvoditi mentorstvo, opremiti škole didaktičkim materijalima i slično (Cindrić i sur., 2010). Stručno usavršavanje potpomaže razvoju općih i specifičnih kompetencija učitelja koje su važne za djelotvorno obavljanje odgojno-obrazovnog procesa. Pokazalo se da je usavršavanje učitelja najuspješnije kroz samoobrazovanje te sudjelovanjem u organiziranim radionicama, seminarima, radionicama Agencije za odgoj i obrazovanje, županijskim stručnim vijećima i znanstvenim, stručnim skupovima. Pozitivan učinak također pokazuje i sudjelovanje u aktivnostima škole namijenjenim usavršavanju ravnatelja i članova stručne službe u području školskog menadžmenta te osiguravanje vremena za refleksiju, nabavljanje priručnika, literature i ostalih materijala i nagrađivanje učiteljskog postignuća u odgoju i obrazovanju. Međutim, stručna usavršavanja učitelja nisu svima dostupna zbog nemogućnosti financiranja troškova sudjelovanja i nedovoljnog poticanja učitelja u procesu usavršavanja od strane škola i institucija za odgoj i obrazovanje. Usavršavanja organizirana putem seminara Ministarstva, udruga i nevladinih organizacija nisu se pokazala značajno korisnima u stjecanju kompetencija (Anđić, 2015). U zemljama poput Nizozemske, Švedske i Finske stručna usavršavanja provode sveučilišni odjeli, dok se u Njemačkoj, Austriji i Irskoj učitelji usavršavaju u specijaliziranim centrima. Premda postoje razlike u sustavu usavršavanja učitelja u Europi, zajedničko svim zemljama je postojanje kurikulumu koji je usmjeren na razvoj kompetencija što vodi trajnom osobnom i profesionalnom razvoju učitelja (Kostović-Vranješ, 2016).

Prema Okviru nacionalnoga standarda kvalifikacija za učitelje u osnovnim i srednjim školama (2016), profesionalni razvoj je proces proširivanja znanja i razumijevanja odgojno-obrazovnog sustava koji se ostvaruje proučavanjem stručne literature, suradnjom s drugima i utvrđivanjem svojih slabih i jakih strana kako bi se izradio adekvatan individualni plan usavršavanja učitelja prema unaprijed postavljenim ciljevima. Neki od ishoda odnose se na poznavanje profesionalnih standarda, primjenu etičkih načela u radu, izrađivanje godišnjeg plana profesionalnog usavršavanja, korištenje relevantnom literaturom, surađivanje s mentorima te provođenje samorefleksije s ciljem poboljšanja rada. Samorefleksija predstavlja intelektualnu analizu vlastitog iskustva i aktivnosti koja omogućava razvijanje pojedinih kompetencija (Buljubašić-Kuzmanović, 2007).

Učitelj na stručnom usavršavanju treba provoditi najmanje pet radnih dana, a neke zemlje poput Austrije bilježe najmanji broj sati, 15 sati godišnje, dok Švedska bilježi 104 sata usavršavanja učitelja u godini dana. U nekim se zemljama poput Belgije, Češke, Finske i Italije učiteljima osigurava određeni broj plaćenih radnih dana u godini, a u nekim zemljama stručno usavršavanje učiteljima omogućava napredovanje na višu poziciju, uz povećanje plaće. Takva se politika provodi u Mađarskoj, Austriji i Velikoj Britaniji (Vizek Vidović, 2011). S obzirom na navedeno, stručno je usavršavanje važno za svakoga učitelja koji nastoji napredovati na profesionalnom planu kako bi mogao kvalitetno organizirati i provesti nastavu.

4. METODOLOGIJA EMPIRIJSKOG DIJELA ISTRAŽIVANJA

4.1. Ciljevi i zadaci

Ciljevi empirijskog dijela istraživanja bili su utvrditi kako budući učitelji procjenjuju kvalitetu nastave u kombiniranom razrednom odjelu, utvrditi stav budućih učitelja o zaposlenju u kombiniranom razrednom odjelu te istražiti postoje li razlike u njihovoj procjeni kvalitete nastave kombiniranog razrednog odjela s obzirom na prethodno učeničko iskustvo. U vezi kvalitete nastave, promatrala su se njezina tri elementa, a to su uvjeti rada u kombiniranom razrednom odjelu, organizacija nastave i učinkovitost odgojno-obrazovnog procesa, a razlike u procjeni tih elemenata kvalitete nastave, nastojale su se utvrditi u odnosu na prethodno iskustvo studenata kao učenika kombiniranog ili klasičnog razrednog odjela.

Kako bi se navedeni ciljevi ostvarili, postavljeni su sljedeći zadaci:

1. Utvrditi studentsku procjenu elemenata kvalitete nastave u kombiniranom razrednom odjelu koji se odnose na uvjete rada učitelja, organizaciju nastave i učinkovitost odgojno-obrazovnog procesa.
2. Ispitati žele li studenti prihvatiti zaposlenje u kombiniranom razrednom odjelu.
3. Ispitati postoje li razlike u studentskoj procjeni elemenata kvalitete nastave u odnosu na njihovo učeničko iskustvo.

4.2. Hipoteze

U odnosu na postavljene ciljeve i zadatke, a u skladu s prethodnim istraživanjima o kombiniranom razrednom odjelu, konstruirane su tri glavne hipoteze koje su usklađene s postavljenim zadacima istraživanja:

H₁: Većina studenata ima negativnu procjenu kvalitete nastave u kombiniranom razrednom odjelu.

H_{1.1}: Većina studenata ima negativnu procjenu uvjeta rada učitelja u kombiniranom razrednom odjelu.

H_{1.2}: Većina studenata ima negativnu procjenu organizacije nastave u kombiniranom razrednom odjelu.

H_{1.3}: Većina studenata ima negativnu procjenu učinkovitosti odgojno-obrazovnog procesa u kombiniranom razrednom odjelu.

H₂: Većina se studenata ne želi zaposliti u kombiniranom razrednom odjelu.

H_{2.1}: Većina studenata ne želi da im prvi posao bude u kombiniranom razrednom odjelu.

H_{2.2.}: Većina studenata ne želi nikada raditi u kombiniranom razrednom odjelu.

H_{3.}: Ne postoje razlike u studentskoj procjeni kvalitete nastave u kombiniranom razrednom odjelu u odnosu na vlastito učeničko iskustvo (u kombiniranom/klasičnom razrednom odjelu).

H_{3.1.}: Ne postoje razlike u studentskoj procjeni uvjeta rada učitelja u kombiniranom razrednom odjelu u odnosu na vlastito učeničko iskustvo.

H_{3.2.}: Ne postoje razlike u studentskoj procjeni organizacije nastave u kombiniranom razrednom odjelu u odnosu na vlastito učeničko iskustvo.

H_{3.3.}: Ne postoje razlike u studentskoj procjeni učinkovitosti odgojno-obrazovnog procesa u kombiniranom razrednom odjelu u odnosu na vlastito učeničko iskustvo.

4.3. Sudionici

U ispitivanju je sudjelovalo 158 studenata Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku koji se obrazuju kako bi postali učitelji razredne nastave u osnovnoj školi. Radi se s namjerno odabranim sudionicima istraživanja koji čine populaciju svih budućih učitelja na navedenom fakultetu, na višim godinama studija, koji su dobrovoljno prihvatili sudjelovati u istraživanju. Ispitivanje se provodilo među studentima treće, četvrti i pete godine fakulteta. Od ukupnog broja sudionika, njih 71 pohađalo je treću godinu, 47 sudionika pohađalo je četvrtu, a njih 40 pohađalo je petu godinu studija. Svi sudionici zadovoljavaju postavljeni kriterij o sudjelovanju u promatranju nastave kombiniranog razrednog odjela i u didaktičkoj analizi promatrane nastave, koje se provodi u sklopu redovite nastave na Fakultetu. Taj je kriterij bio presudan za mogućnost prosudbe kvalitete nastave, s obzirom da većina studenata nije imala iskustvo pohađanja nastave organizirane u kombiniranom razrednom odjelu u učeničkoj dobi. Točnije, samo je 16 od svih sudionika istraživanja bilo učenikom kombiniranog razrednog odjela, dok su ostali studenti prvi put došli u doticaj s takvom organizacijom razreda tijekom studija. U ukupnom uzorku bilo je 16 studenata muškog spola i 142 studenata ženskog spola.

4.4. Mjerni instrument

Prikupljanje se podataka provodilo izravnim anketiranjem pomoću anketnog lista konstruiranog za potrebe diplomskog rada. Anketa se sastojala od 41 pitanja te je obuhvaćala tri dijela koja su se odnosila na radne uvjete učitelja, organizaciju nastave i učinkovitost odgojno-obrazovnog procesa kombiniranog razrednog odjela. Anketa je obuhvaćala četiri

zatvorena pitanja alternativnog izbora (da/ne; muško/žensko) i 37 tvrdnji s Likertovom skalom procjene slaganja. Skala se sastojala od pet stupnjeva, pri čemu je najviša razina neslaganja s ponuđenom tvrdnjom označena oznakom 1 (*Uopće se ne slažem*), a najviša razina slaganja s 5 (*U potpunosti se slažem*). Na 41 čestici Cronbachov koeficijent unutarnje konzistencije ($\alpha=0,812$) pokazuje da primijenjeni mjerni instrument posjeduje prihvatljivu razinu pouzdanosti te se potvrđuje kao valjan instrument za mjerenje studentske procjene elemenata kvalitete nastave.

4.5. Postupak prikupljanja podataka

Ispitivanje se provodilo tijekom tri dana na Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku među studentima treće, četvrte i pete godine učiteljskog studija. Podaci su se prikupljali anonimnim upitnikom, a studenti su mogli odustati u bilo kojem trenutku ili tražiti dodatna pojašnjenja. Ispunjavanje ankete u prosjeku je trajalo 20 minuta. Prikupljeni su kvantitativni podatci, analizirani pomoću računalnog programa za statističku obradu podataka kako bi se na temelju dobivenih rezultata mogle provjeriti postavljene hipoteze i ispuniti postavljeni istraživački zadaci.

5. REZULTATI ISTRAŽIVANJA I RASPRAVA

U nastavku su rezultati prezentirani tako da slijede postavljene ciljeve i zadatke kako bi se odbacile ili prihvatile postavljene hipoteze, pa se kreće od ispitivanja općeg dojma studenata o kvaliteti nastave u kombiniranom razrednom odjelu. U drugom dijelu poglavlja ispituje se spremnost studenata na rad u kombiniranom razrednom odjelu u sklopu prvog posla ili kasnije u karijeri. Naposljetku, u poglavlju su prikazani rezultati koji se odnose na razlike u procjeni kvalitete nastave u kombiniranom razrednom odjelu onih studenata koji su bili učenici kombiniranog razrednog odjela i onih studenata koji su bili učenici klasičnog razrednog odjela.

5.1. Opća procjena kvalitete nastave u kombiniranom razrednom odjelu

Kvaliteta nastave promatrana je kroz uvjete rada, organizaciju i učinkovitost odgojno-obrazovnog procesa kombiniranog razrednog odjela. U ovome djelu rada, analizirani su odgovori studenata nakon što je, korištenjem programa deskriptivne statistike, izračunata frekvencija pojedinačnih procjena. Čestice s nepoželjnim obilježjima (negativno formulirane tvrdnje) naknadno su rekodirane, tj. formulirane su pozitivno i vrijednosti studenskih procjena su obrnute, kako bi se moglo pregledno prikazati inkliniraju li studentske procjene više u pozitivnom ili negativnom smjeru.

5.1.1. Studentska procjena kvalitete nastave prema uvjetima rada učitelja

Studenti su procjenjivali osam čestica koje su potom razvrstane na pozitivne, neutralne i negativne, ovisno o tome jesu li sudionici usmjereni na prednosti ili nedostatke kombiniranog razrednog odjela. Iz prikazanih rezultata u Tablici 1. mogu se uočiti tvrdnje s različitim stupnjem slaganja u području uvjeta rada kombiniranog razrednog odjela. Prema dobivenim rezultatima, najviše se sudionika, točnije 55% u potpunosti slaže s tvrdnjom da su područne škole izrazito važne za život mjesta u kojemu se nalaze. Pozitivno je to što studenti procjenjuju da se odnos zajednice i učitelja temelji na obostranoj dobrobiti, što pokazuju dobiveni rezultati. Točnije, 41% sudionika smatra da učitelj kombiniranog razrednog odjela ima mogućnost napredovanja, što znači da postoji poticajno okruženje koje osigurava profesionalni razvoj učitelja. Ipak, najveći postotak sudionika (40%) ne iznosi mišljenje o tvrdnji da rad u kombiniranom razrednom odjelu učitelje izolira u svim pogledima, kako profesionalno tako i društveno.

S tvrdnjom da kombinirani razredni odjeli nemaju previše učenika slaže se 42% sudionika. To se argumentira prevladavajućom depopulacijom i postojećom tendencijom smanjenja broja

učenika u cijeloj Hrvatskoj, što je najizraženije upravo u područnim školama (Matić Roško, 2017). Iako sudionici smatraju da takav odjel nema previše učenika, što može upućivati na određene prednosti takvoga rada, sudionici (42%) ipak navode da roditelji radije biraju klasični razredni odjel od kombiniranog. Takav stav roditelja ne pridonosi uvažavanju rada učitelja kombiniranog razrednog odjela niti većoj popularnosti takvih odjela unutar zajednice.

Tablica 1. Prikaz procjene studenata o uvjetima rada učitelja u kombiniranom razrednom odjelu

Tvrdnje	Stupanj slaganja				
	1	2	3	4	5
	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)
POZITIVNA PROCJENA					
Područne škole važne su za život cijelog mjesta.	4(3%)	0(0%)	11(7%)	56(35%)	87(55%)
Kombinirani odjeli nemaju previše učenika. (r)	4(3%)	14(9%)	47(30%)	67(42%)	26(16%)
Učitelj ima mogućnost napredovanja ako radi u kombiniranom odjelu. (r)	3(2%)	9(6%)	40(25%)	65(41%)	41(26%)
NEUTRALNA PROCJENA					
Učitelji nisu izolirani u profesionalnom i društvenom smislu. (r)	5(3%)	19(12%)	63(40%)	51(32%)	20(13%)
NEGATIVNA PROCJENA					
Učiteljima je potrebna veća podrška stručno-pedagoške službe, ravnatelja i roditelja.	3(2%)	2(1%)	16(10%)	85(54%)	52(33%)
Učitelji nerado biraju zaposlenje u kombiniranom odjelu.	3(2%)	17(11%)	52(33%)	68(43%)	18(11%)
Roditelji ne biraju radije kombinirani odjel za svoju djecu nego klasični odjel. (r)	1(1%)	3(2%)	43(27%)	66(42%)	45(28%)
Poučavanje u kombiniranom odjelu je stresno.	10(6%)	35(22%)	34(22%)	63(40%)	16(10%)

Iz Tablice 1. također je vidljivo da sudionici u većoj mjeri negativnije procjenjuju uvjete rada kombiniranog razrednog odjela. Unatoč procjeni sudionika da su područne škole važne za život mjesta u kojemu se nalaze, većina se sudionika (43%) slaže s tvrdnjom da učitelji ipak nerado biraju zaposlenje u kombiniranom razrednom odjelu, a 40% sudionika procjenjuje da je rad u takvom odjelu stresan, iz čega proizlazi zahtjev za većom podrškom učiteljima od strane stručne službe (54%). Oklijevanja učitelja utvrđena su i u istraživanju koje su proveli Silveira i sur. (2014), kojim je potvrđeno da poučavanje u kombiniranom razrednom odjelu može biti stresno, posebice u ruralnim područjima, na što utječe udaljenost i nedostatak resursa.

5.1.2. Studentska procjena kvalitete nastave prema organizaciji nastave

Iz Tablice 2. može se uočiti da većina sudionika pozitivno procjenjuje socijalne odnose i razrednu klimu u kombiniranom razrednom odjelu jer se najveći postotak sudionika (37%) u potpunosti slaže s tvrdnjom da učitelj bolje upoznaje djecu u kombiniranom razrednom odjelu, nego u klasičnom odjelu i da ga veseli rad u takvom odjelu (39%). Pozitivno je što većina studenata smatra kako u kombiniranom razrednom odjelu vlada obiteljska atmosfera (41%) i da je nastava usmjerena na učenika (44%). Te su značajke kombiniranog razrednog odjela istaknute u prethodnim istraživanjima (Khazaei i sur., 2016). To znači da studenti prepoznaju dobrobiti za učenike koje navodi literatura, a pokrivaju područje socijalnog razvoja (Katz i McClellan, 2005).

Također, većina studenata pozitivno procjenjuje tvrdnje koje opisuju učiteljevo upravljanje razrednom. Točnije, 49% sudionika slaže se s tvrdnjom da učitelj treba prilagoditi nastavni plan i program za rad u kombiniranom razrednom odjelu u kojemu, prema mišljenju većine sudionika (46%), ne prevladava buka i nerazumijevanje. Budući da većina sudionika smatra da je moguće postići disciplinu u kombiniranom razrednom odjelu (45%), kvaliteta nastave koja se odvija u takvom odjelu nije narušena (34%). Važnost uspješnog vođenja uočavaju i Silveira i suradnici (2014), ističući probleme u ponašanju učenika u kombiniranom razrednom odjelu.

Tablica 2. Prikaz procjene studenata o organizaciji nastave u kombiniranom razrednom odjelu

Tvrdnje	Stupanj slaganja				
	1	2	3	4	5
	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)
POZITIVNA PROCJENA					
Učitelji bolje upoznaju djecu nego u klasičnom odjelu.	4(3%)	16(10%)	37(23%)	42(27%)	59(37%)
Učitelj može kroz usavršavanje naučiti kako raditi u kombiniranom odjelu.	2(1%)	8(5%)	23(15%)	89(56%)	36(23%)
Razliku u godinama između učenika učitelj može iskoristiti za bolje učenje.	2(1%)	4(3%)	33(21%)	79(50%)	40(25%)
Učitelj mora prilagoditi nastavni plan i program.	0(0%)	2(1%)	23(15%)	77(49%)	56(35%)
Na satu često ne prevladava buka i nerazumijevanje. (r)	5(3%)	16(10%)	40(26%)	73(46%)	24(15%)
Moguće je postići disciplinu u kombiniranom odjelu. (r)	2(1%)	4(3%)	27(17%)	72(45%)	53(34%)
Nastava je u kombiniranom odjelu usmjerena na učenike.	2(1%)	11(7%)	38(24%)	70(44%)	37(24%)
Atmosfera u kombiniranom	0(0%)	7(4%)	29(18%)	64(41%)	58(37%)

odjelu je opuštena i obiteljska.					
Učitelje ispunjava (veseli) rad u kombiniranom odjelu.	5(3%)	14(9%)	57(36%)	61(39%)	21(13%)
Iskusniji učitelji imaju bolje mišljenje o kombiniranom odjelu od početnika.	1(1%)	7(4%)	43(27%)	60(38%)	47(30%)
Kvaliteta nastave nije narušena u kombiniranom odjelu. (r)	5(3%)	14(9%)	51(32%)	54(34%)	34(22%)
NEUTRALNA PROCJENA					
Lako se uvode inovacije u kombiniranom odjelu.	4(3%)	10(6%)	70(44%)	58(37%)	16(10%)
Prirodnije je učiti u grupi djece različite dobi nego vršnjačke.	5(3%)	25(16%)	67(43%)	40(25%)	21(13%)
Samo kreativan učitelj može uspješno voditi kombinirani odjel.	15(9%)	35(22%)	50(32%)	41(26%)	17(11%)
NEGATIVNA PROCJENA					
Potrebno je više pripremiti studente za rad u kombiniranom odjelu.	0(0%)	0(0%)	21(13%)	66(42%)	71(45%)
Učitelju treba iskustvo da bi bio uspješan u kombiniranom odjelu.	4(3%)	10(6%)	38(24%)	73(46%)	33(21%)
Učitelj preuzima glavnu ulogu tijekom nastave u kombiniranom odjelu.	2(1%)	27(17%)	21(13%)	66(42%)	42(27%)
Učenici moraju biti tiho i čekati dok učitelj radi s drugom djecom.	5(3%)	33(21%)	37(23%)	60(38%)	23(15%)

U Tablici 2. može se također uočiti da sudionici procjenjuju kvalitetu organizacije nastave kombiniranog razrednog odjela više pozitivno nego negativno. Preciznije, većina sudionika pozitivno procjenjuje 11 čestica za razliku od četiri čestice koje procjenjuju negativno. Prema mišljenju većine sudionika (50%) učitelj može iskoristiti razliku u učeničkim sposobnostima i dobi kako bi organizirao uspješnije poučavanje, no zanimljivo je uočiti kako većina studenata nije sigurna u vezi obostrane dobrobiti takvog načina poučavanja za učenike te propituju je li heterogenost skupine olakšava učeničko učenje (43%). To ukazuje na nedovoljno poznavanje prednosti heterogenog okruženja, koje se, kao temeljna karakteristika kombiniranog razrednog odjela, često ističe u literaturi (Adepoju, 2009; Bognar, 1982; Hyry-Beihammer i Hascher, 2015; Lučić i Matijević, 2004).

Nadalje, sudionici pretežno negativno procjenjuju ulogu učitelja u kombiniranom razrednom odjelu. Većina se sudionika (42%) slaže s tvrdnjom da učitelj preuzima glavnu ulogu tijekom poučavanja i da ga ostatak razrednog odjela mora čekati dok poučava dio učenika (38%). Studenti se kao budući učitelji ne smatraju dovoljno kompetentnima za rad u kombiniranom

razrednom odjelu te se većina studenata (45%) u potpunosti slaže s tvrdnjom da je potrebno više osposobiti studente kako bi uspješno vodili odgojno-obrazovni proces u kombiniranom razrednom odjelu. To je u skladu s nalazima Berryja (2002) koji smatra kako je potrebna bolja priprema studenata učiteljskog studija kako bi uspješnije mogli izrađivati nastavne materijale, planirati kurikulum, voditi nastavu i ocjenjivati. Također, većina sudionika (56%) procjenjuje da učitelj kroz usavršavanje tijekom rada u kombiniranom razrednom odjelu može postati uspješniji u radu, zbog čega smatraju da iskusniji učitelji imaju pozitivnije mišljenje prema radu u takvom odjelu od početnika (38%). Isto preporučuje i Adepoju (2009) kada zagovara programe profesionalnog usavršavanja koje bi iskusni učitelji iz kombiniranih odjela trebali voditi na nacionalnoj, regionalnoj i lokalnoj razini.

Uz navedeno, za uspješno vođenje kombiniranog razrednog odjela, 46% sudionika procjenjuje važnim stjecanje iskustva rada učitelja u takvom odjelu. Većina je sudionika (32%) neodlučna po pitanju utjecaja kreativnosti učitelja na njegovo vođenje kombiniranog razrednog odjela, što se može objasniti činjenicom da zbog organizacijskih ograničenja u takvom odjelu, učitelj treba iskazivati kreativnost, ali studenti uviđaju da je to odlika svih uspješnih učitelja bez obzira na to rade li u kombiniranom odjelu ili ne. S kreativnošću se učitelja povezuje i sposobnost uvođenja inovacija u kombinirani razredni odjel, a 44% sudionika iskazalo je da nije sigurno u vezi učiteljeve sposobnosti uvođenja promjena u takav odjel što pokazuje da sudionici ne mogu procijeniti koliko je truda potrebno uložiti da bi se uvela inovativnost u radu te koliko uvođenje noviteta ovisi o uvjetima i okruženju u kojemu učitelj djeluje.

5.1.3. Studentska procjena kvalitete nastave prema učinkovitosti odgojno-obrazovnog procesa

Iz Tablice 3. vidljivo je da se 62% sudionika slaže s tvrdnjom da učenici u kombiniranom razrednom odjelu uče kroz interakciju jedni od drugih što je pokazatelj da sudionici smatraju kako se učenici međusobno prihvaćaju i surađuju. Kako bi se ostvarila uspješna suradnja učenika, većina sudionika (43%) procjenjuje da se u kombiniranom razrednom odjelu uvažavaju individualne razlike svakog učenika. Prema tome, pozitivniji se nalaz odnosi na studentsku procjenu socijalnog aspekta nastave u kombiniranom razrednom odjelu. Njime se potvrđuje ono što sugerira literatura. Primjerice, Adepoju (2009) zapaža da je u svakom kombiniranom razrednom odjelu svako dijete različito i na različitom stupnju razvoja. Stoga, kombinirani razredni odjel predstavlja prirodno okruženje za učenje poput života na selu, u kojem dijete pripada brojnim grupama koje čine djeca različite dobi. Unutar obitelji, u krugu

prijatelja i drugim grupama, starija i mlađa djeca se igraju, otkrivaju, uče i rade zajedno. Primjena nastavnih metoda u kombiniranom razrednom odjelu omogućava prilagodljiv način da se zadovolje potrebe i interesi na razini svakog djeteta. Za razliku od prethodnog nalaza koji govori da sudionici pozitivnim smatraju kombinirani razredni odjel za razvoj socijalne dimenzije (školski uspjeh), kada se radi o akademskom uspjehu učenika, sudionici iskazuju negativnu procjenu. Drugim riječima, 42% sudionika u potpunosti se slaže s tvrdnjom da kombinirani razredni odjel ima negativan utjecaj na učenikovo učenje, što pokazuje njihovo mišljenje da učenici takvih odjela teže uče i imaju slabije ocjene.

Nadalje, 39% sudionika procijenilo je kako učenici područnih škola ostvaruju niži akademski uspjeh u odnosu na učenike matičnih škola, a isto toliko sudionika ne može procijeniti je li tome razlog nemogućnost usredotočenosti na zadatak zbog specifičnog nastavnog okruženja i načina rada u kombiniranom razrednom odjelu. Navedene su procjene suprotne prethodnim istraživanjima koja pokazuju da je negativna percepcija školskog uspjeha učenika kombiniranog razrednog odjela neosnovana. Naime, Little (2001) na temelju meta analize tvrdi kako većina istraživanja pronalazi da nema razlike u akademskoj uspješnosti učenika u klasičnom i kombiniranom razrednom odjelu, dok određene studije čak govore u korist kombiniranog razrednog odjela. Isti je nalaz potvrđen i longitudinalnim istraživanjem u Hrvatskoj (Sušac, 2015). To znači da među studentima postoji negativna procjena učinaka nastave u vidu akademskog uspjeha. Ipak, ohrabruje činjenica da 56% sudionika procjenjuje kako mlađi učenici usput uče gradivo starijih učenika, ali i da kombinirani razredni odjel jednako koristi i mlađim i starijim učenicima (44%).

Tablica 3. Prikaz procjene studenata o učinkovitosti odgojno-obrazovnog procesa u kombiniranom razrednom odjelu

Tvrdnje	Stupanj slaganja				
	1	2	3	4	5
	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)
POZITIVNA PROCJENA					
Djeca uče kroz interakciju jedni od drugih.	0(0%)	3(2%)	25(16%)	98(62%)	32(20%)
Mlađi učenici „usput“ uče i gradivo starijih učenika.	2(1%)	7(4%)	36(23%)	88(56%)	25(16%)
Mlađa djeca nemaju više koristi od starije djece u kombiniranom odjelu. (r)	7(4%)	15(10%)	43(27%)	69(44%)	24(15%)
Individualne se razlike uvažavaju u kombiniranom odjelu.	8(5%)	10(6%)	48(30%)	67(43%)	25(16%)
NEUTRALNA PROCJENA					
Učenici u kombiniranom odjelu imaju više samopouzdanja.	1(1%)	9(6%)	75(47%)	52(33%)	21(13%)

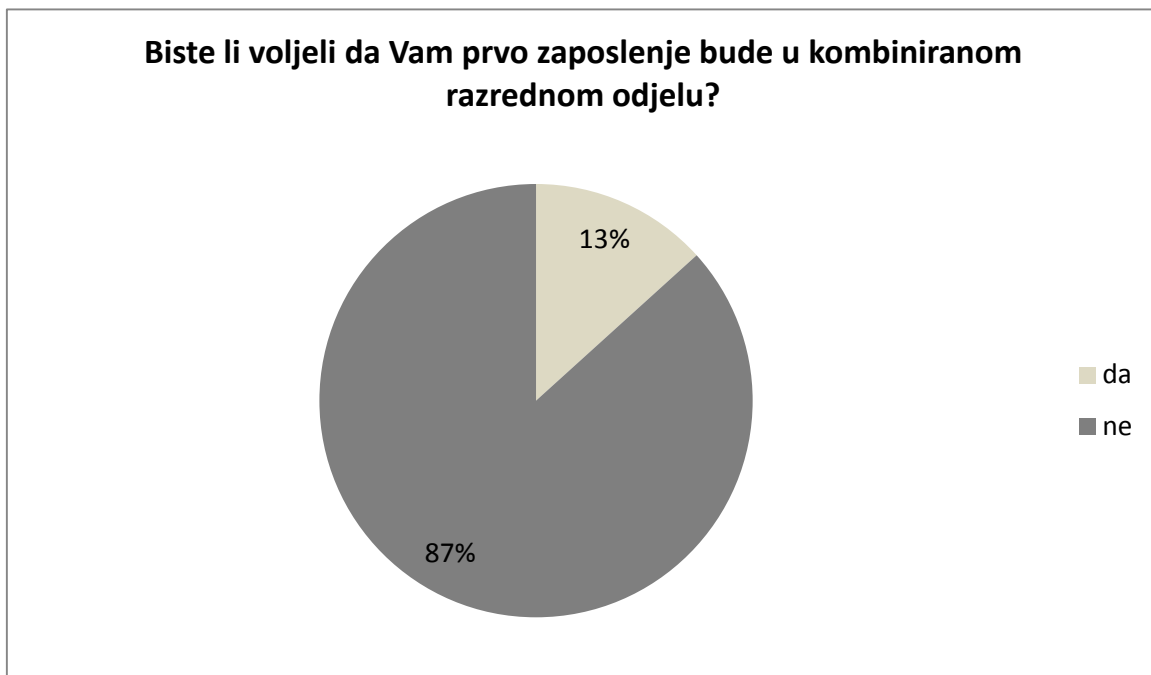
Učenici s posebnim potrebama lakše se uklapaju u kombinirani nego u klasični odjel.	8(5%)	13(8%)	73(46%)	40(26%)	24(15%)
Učenici u kombiniranom odjelu bolji su u međuljudskim odnosima od učenika u klasičnom odjelu.	4(3%)	9(6%)	68(43%)	40(25%)	37(23%)
Učenici se ne mogu usredotočiti na svoj rad.	4(3%)	16(10%)	62(39%)	52(33%)	24(15%)
Nastava u kombiniranom odjelu nije korisnija slabijim učenicima. (r)	7(4%)	26(17%)	60(38%)	49(31%)	16(10%)
NEGATIVNA PROCJENA					
Kombinirani odjel ima negativan utjecaj na učenikovo učenje.	1(1%)	5(3%)	28(17%)	58(37%)	66(42%)
Obično djeca u područnim školama imaju slabiju sposobnost učenja.	0(0%)	8(5%)	31(19%)	61(39%)	58(37%)

Kao što je vidljivo iz Tablice 3., najviše sudionika ima neutralan stav o procjeni učinkovitosti odgojno-obrazovnog procesa u kombiniranom razrednom odjelu, što može upućivati na nedovoljno poznavanje učinkovitosti takve nastave od strane sudionika. Najveći postotak sudionika nema određeno mišljenje o količini samopouzdanja koju imaju učenici kombiniranih razrednih odjela (47%). 43% sudionika nije moglo procijeniti pridonosi li takav razredni odjel boljim međuljudskim odnosima kod učenika kombiniranih razrednih odjela ili pak razlike u godinama učenike udaljavaju i nameću im oslanjanje i zatvaranje u grupe s jednakim obilježjima. Rezultati također pokazuju da 38% sudionika nije sigurno u svoje mišljenje o utjecaju nastave kombiniranog razrednog odjela na slabije učenike te ne mogu procijeniti je li im ona korisnija u savladavanju gradiva, ili dinamičan nastavni proces otežava rad učenika, posebice onih slabijih. To pokazuje da sudionici nisu upoznati s činjenicom da su socijalni ishodi upravo ono što se ističe kao prednost za učenje u takvom odjelu. Little (2001) pronalazi da učenici u kombiniranom razrednom odjelu nadmašuju učenike u klasičnom odjelu u pogledu afektivnog područja i nekognitivnih ishoda. Također, 46% sudionika izrazilo je neutralan stav i prema uklapanju učenika s posebnim potrebama u kombinirani razredni odjel. Sudionici nisu sigurni olakšava li im takva nastavna struktura uklapanje u razred ili im pak donosi određene poteškoće. Hyry-Beihammer i Hascher (2015) navode kako je takav odjel poticajan za učenike s posebnim potrebama jer se u njemu ne ističu i ne izdvajaju, budući da svi učenici rade diferencirano.

5.2. Stav studenata prema zaposlenju u kombiniranom razrednom odjelu

U ovome dijelu rada, željela se ispitati spremnost studenata za zaposlenjem u kombiniranom razrednom odjelu, s obzirom na to žele li odabrati rad u kombiniranom razrednom odjelu kao svoj prvi posao ili bilo kada u svojoj karijeri. Njihova spremnost da osobno rade kao učitelji u kombiniranom razrednom odjelu pokazatelj je pozitivne procjene kvalitete nastave u kombiniranom razrednom odjelu.

5.2.1. Spremnost studenata na prvo zaposlenje u kombiniranom razrednom odjelu

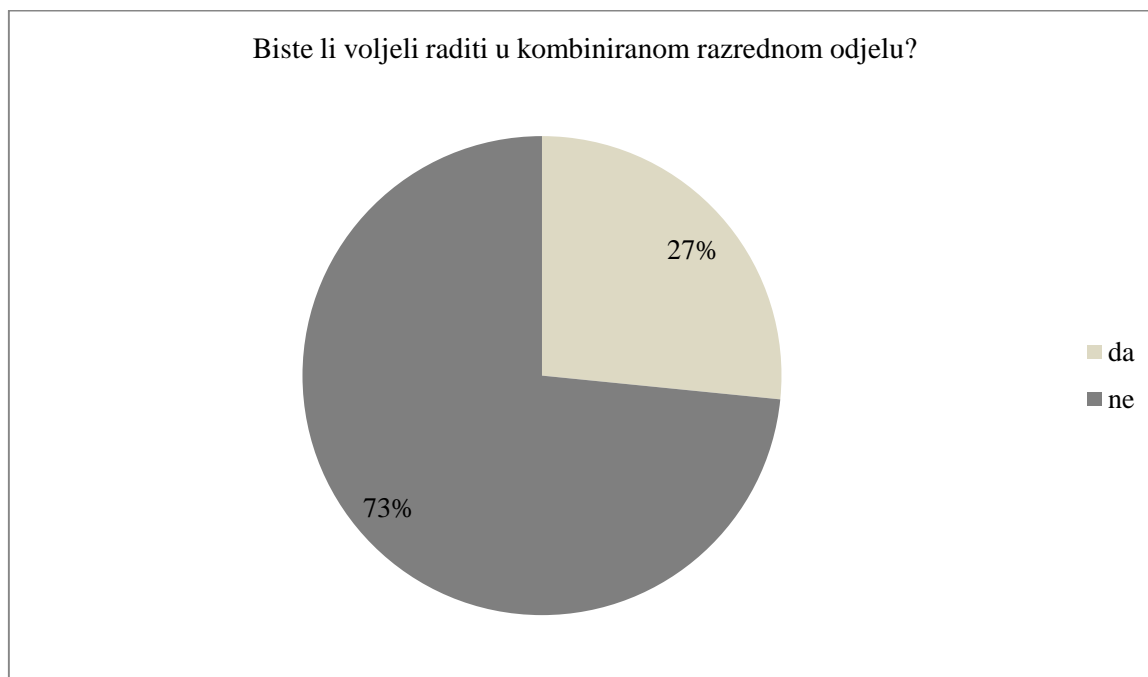


Slika 1. Udio sudionika koji žele da im prvi posao bude u kombiniranom razrednom odjelu

Osvrnuvši se na teorijski dio rada koji govori da postoji velika vjerojatnost da će prvi posao budućih učitelja biti upravo u kombiniranom razrednom odjelu, zanimljivo je uočiti iz Slike 1. kako dobiveni rezultati istraživanja pokazuju da sudionici ne bi rado voljeli raditi u takvom razrednom odjelu na početku svoje poslovne karijere. Od ukupnog broja sudionika, njih 137 ne bi voljelo raditi u kombiniranom razrednom odjelu tijekom prvog zaposlenja, što čini 87% od ukupnog udjela sudionika, a tek 21 sudionik bi to želio, odnosno 13% od ukupnog udjela sudionika. Suprotno dobivenim rezultatima, UNESCO (2015) navodi da je u mnogim dijelovima Europe, Sjeverne Amerike i Australije rad u kombiniranom razrednom odjelu prvi izbor učitelja u pogledu upravljanja razredom. Te se razlike u stavovima o radu u kombiniranom razrednom odjelu mogu objasniti različitim shvaćanjem uloge takvog odjela u pojedinoj zemlji. Uvriježeno je mišljenje mnogih učitelja i roditelja da su kombinirani

razredni odjeli posljednji izbor u siromašnim državnim sistemima, dok neke razvijene zemlje, na tako organiziran način školovanja, gledaju kao na pozitivan (Little, 2001).

5.2.2. Spremnost studenata na rad u kombiniranom razrednom odjelu



Slika 2. Udio sudionika koji žele raditi u kombiniranom razrednom odjelu

Rezultati istraživanja koji su vidljivi na Slici 2. prikazuju da rad u kombiniranom razrednom odjelu nije popularan među budućim učiteljima. Točnije, od 158 sudionika, njih 116 ne bi nikada voljelo raditi u kombiniranom razrednom odjelu, što u postotku iznosi 73% sudionika od ukupnog udjela, a tek 42 sudionika (27%) bi voljelo raditi u takvom odjelu. Budući da gotovo tri četvrtine sudionika pokazuje negativan stav prema radu u kombiniranom razrednom odjelu, može se pretpostaviti da sudionici smatraju kako je rad u takvom odjelu zahtjevan i izazovan. Razlozi takvom mišljenju mogu biti njihova nesigurnost u vlastite kompetencije i posebnosti nastave kombiniranog razrednog odjela koje zahtijevaju učiteljev veći angažman i dobre organizacijske sposobnosti u nastavi. Informacije koje iznose Hussain i Pridmore (2006; prema Taole, 2017), a u skladu su s dobivenim informacijama, pokazuju da se veliki broj učitelja kombiniranih razrednih odjela ne osjeća sigurno i spremno za poučavanje u takvom odjelu i da ne osjećaju dovoljnu podršku u smislu obučavanja i izdvajanja sredstava za njihov rad i razvoj. Navedeni iskazi učitelja potvrđuju nesigurnost studenata o radu u kombiniranom razrednom odjelu.

Usporedbom prethodno prikazanih rezultata o stavovima studenata prema zaposlenju u kombiniranom razrednom odjelu, može se zaključiti da budući učitelji smatraju kako je biti učitelj kombiniranog razrednog odjela težak zadatak, stoga na početku svoje karijere ne žele raditi u takvom odjelu. To se može shvatiti zbog postojanja straha u početnom nepoznavanju rada kombiniranog razrednog odjela. Međutim, rezultati pokazuju da dvostruko više sudionika (n=42) želi raditi nekada u životu u kombiniranom razrednom odjelu, za razliku od sudionika (n=21) koji bi za prvi posao prihvatili raditi u kombiniranom razrednom odjelu. Iz navedenog je vidljiv stopostotni porast u spremnosti sudionika za rad u kombiniranom razrednom odjelu, što se može objasniti činjenicom da iskustvo ima važnu ulogu u prihvaćanju posla učitelja kombiniranog razrednog odjela. Kako bi se se budući učitelji odvažili na taj korak, prvo je potrebno steći radno iskustvo i upoznati se s posebnostima kombiniranog razrednog odjela.

5.3. Razlike u procjeni kvalitete nastave u kombiniranom razrednom odjelu prema prethodnom iskustvu studenata

S obzirom na to jesu li studenti bili učenici klasičnog ili kombiniranog razrednog odjela, istraživanjem se željelo utvrditi postoje li značajne razlike u njihovoj procjeni kvalitete nastave kombiniranog razrednog odjela. Za obradu podataka korišten je t-test koji predstavlja statistički postupak za testiranje značajnosti razlika između dva uzorka. Ukoliko rezultati t-testa pokazuju da razlika među aritmetičkim sredinama nije statistički značajna, nul hipoteza se potvrđuje, a ako je razlika statistički značajna, nul hipoteza se odbacuje. Uz svaku tvrdnju prikazan je i stupanj slobode (df). Potom su uspoređene prosječne vrijednosti (M=mean) onih čestica koje su statistički značajno različite prema odgovorima studenata koji su bili učenici klasičnog i kombiniranog razrednog odjela. Prije toga, negativne su se tvrdnje rekodirale kako bi se dobili valjani rezultati.

5.3.1. Značajnost razlika u procjeni uvjeta rada učitelja u kombiniranom razrednom odjelu prema prethodnom iskustvu studenata

Tablica 4. Procjena kvalitete nastave studenata koji su bili učenici klasičnog i kombiniranog razrednog odjela s obzirom na uvjete rada učitelja

Čestice	t-vrijednost	Df
Područne škole važne su za život cijelog sela/otoka.	-9,169**	155
Kombinirani odjeli imaju previše učenika.	-1,162	156
Roditelji radije biraju kombinirani odjel za svoju djecu nego klasični odjel.	-0,092	156
Učitelji nerado biraju zaposlenje u kombiniranom odjelu.	-0,059	156
Učitelji su izolirani u profesionalnom i društvenom smislu.	-0,470	156
Poučavanje u kombiniranom odjelu je stresno.	-0,488	156
Učiteljima je potrebna podrška stručno-pedagoške službe, ravnatelja i roditelja.	0,109	156
Učitelj nema mogućnost napredovanja ako radi u kombiniranom odjelu.	-1,582	156

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

Iz Tablice 4. može se uočiti da nema razlike u procjeni navedenih čestica koje se odnose na uvjeta rada učitelja, s obzirom na kvalitetu nastave u kombiniranom razrednom odjelu od strane studenata koji su bili učenici klasičnog razrednog odjela i studenata koji su bili učenici kombiniranog razrednog odjela, osim na čestici kojom se opisuje važnost područne škole u nenaseljenim područjima. Konkretnije, studenti koji su bili učenici kombiniranog razrednog odjela, statistički značajno više ($M=5,00$) procjenjuju važnost područne škole u odnosu na učenike koji su bili učenici klasičnog razrednog odjela ($M=3,45$).

U istraživanju Sag (2009) cilj je bio utvrditi mišljenja studenata posljednje godine Učiteljskog fakulteta o procjeni kvalitete u kombiniranom razrednom odjelu. Svi su sudionici tijekom školovanja bili učenici klasičnog razrednog odjela. Dio rezultata pokazuje da postoje razlike u njihovoj procjeni rada kombiniranog razrednog odjela koji predstavlja težak, ali ne i nemoguć zadatak za učitelje. Razlike se očituju u tome da je dio sudionika usmjeren na poteškoće rada

kombiniranog razrednog odjela od kojih navode seoski način života koji se odnosi na lošu prilagodbu uvjeta života u ruralnim područjima, zatim obilježja škole koju karakterizira nedostatak materijala i opreme za rad te samu strukturu kombiniranog razrednog odjela koja integrira učenike različitih razina, što po mišljenju sudionika učiteljima oduzima mnogo vremena za realizaciju programa. Iako neki sudionici navode da je rad u takvom odjelu izazovan i težak, ostali sudionici navode da poučavanje u kombiniranom razrednom odjelu nije teško te da se ne razlikuje mnogo od poučavanja u klasičnom odjelu. Sudionici navode da će posao učitelja u takvom odjelu olakšati uvjeti u selu jer se svi međusobno dobro poznaju, zatim mali broj učenika, njihova spremnost na učenje, iskrenost, učiteljeve kompetencije u pripremi materijala za rad i poznavanje ljudi iz sela koji u učitelja ulažu svoje povjerenje. Dobiveni rezultati u navedenom istraživanju pokazuju da sudionici različito procjenjuju elemente kvalitete nastave, posebice uvjete rada učitelja. Preciznije, postoje studenti koji se usmjeravaju na pozitivne, a neki od njih, na negativne aspekte kvalitete nastave, iako su imali jednako prethodno učeničko iskustvo, za razliku od studenata učiteljskog fakulteta koji vrlo slično procjenjuju elemente uvjeta rada učitelja kombiniranog razrednog odjela (izuzetak je tvrdnja o važnosti područne škole).

5.3.2. Značajnost razlika u procjeni organizacije nastave u kombiniranom razrednom odjelu prema prethodnom iskustvu studenata

Tablica 5. Procjena kvalitete nastave studenata koji su bili učenici klasičnog i kombiniranog razrednog odjela s obzirom na organizaciju nastave

Čestice	t-vrijednost	Df
Učitelj preuzima glavnu ulogu tijekom nastave u kombiniranom odjelu.	0,727	156
Učenici moraju biti tiho i čekati dok učitelj radi s drugom djecom.	0,891	156
Na satu često prevladava buka i nerazumijevanje.	-0,287	156
Nije moguće postići disciplinu u kombiniranom odjelu.	-1,177	156
Učitelj može kroz usavršavanje naučiti kako raditi u kombiniranom odjelu.	-0,288	156
Učitelje ispunjava (veseli) rad u kombiniranom odjelu.	-0,279	156

Iskusniji učitelji imaju bolje mišljenje o kombiniranom odjelu od početnika.	-3,446**	156
Učitelji bolje upoznaju djecu nego u klasičnom odjelu.	-3,547**	156
Nastava je u kombiniranom odjelu usmjerena na učenike.	-2,930**	156
Atmosfera u kombiniranom odjelu je opuštena i obiteljska.	-1,710	156
Prirodnije je učiti u grupi djece različite dobi nego vršnjačke.	0,201	156
Lako se uvode inovacije u kombiniranom odjelu.	-0,525	156
Razliku u godinama između učenika učitelj može iskoristiti za bolje učenje.	-1,840	156
Učitelj mora prilagoditi nastavni plan i program.	-1,866	156
Kvaliteta nastave je narušena u kombiniranom odjelu.	-0,536	156
Samo kreativan učitelj može uspješno voditi kombinirani odjel.	-0,003	156
Učitelju treba iskustvo da bi bio uspješan u kombiniranom odjelu.	0,153	156
Potrebno je više pripremiti studente za rad u kombiniranom odjelu	-2,277*	156

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

Najznačajnije razlike u procjeni kvalitete nastave studenata koji su bili učenici klasičnog razrednog odjela i kombiniranog razrednog odjela ističu se u organizaciji nastave. U Tablici 5. prikazani su rezultati istraživanja koji pokazuju da sudionici s obzirom na prethodno učeničko iskustvo imaju različito mišljenje u okviru četiri tvrdnje vezane za organizaciju nastave kombiniranog razrednog odjela. 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 kombiniranog razrednog odjela (M=4,63), što znači da oni statistički značajno važnijim procjenjuju iskustvo učitelja u odnosu na studente koji su bili učenici klasičnog odjela (M=3,84). Također, studenti koji su bili

učenici kombiniranog razrednog odjela, statistički 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 kombiniranog razrednog odjela i studenata koji su bili učenici klasičnog razrednog odjela na čestici koja govori o usmjerenosti nastave prema učeniku. Studenti koji su bili učenici kombiniranog razrednog odjela statistički značajno više ($M=4,44$) procjenjuju važnost usmjerenosti nastave na učenika, u odnosu na studente koji su bili učenici klasičnog 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 kombiniranog razrednog odjela ($M=4,69$), što znači da oni statistički značajno važnijim procjenjuju dodatnu pripremu studenata za rad u takvom odjelu, u usporedbi sa studentima koji su bili učenici klasičnog razrednog odjela ($M=4,28$).

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 kako je diferencijacija nastavnih sadržaja središnje obilježje rada učitelja u kombiniranom razrednom odjelu, što znači da se učitelj prilagođava specifičnostima svakog 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.

5.3.3. Značajnost razlika u procjeni učinkovitosti odgojno-obrazovnog procesa u kombiniranom razrednom odjelu prema prethodnom iskustvu studenata

Tablica 6. Procjena kvalitete nastave studenata koji su bili učenici klasičnog i kombiniranog razrednog odjela s obzirom na učinkovitost odgojno-obrazovnog procesa

Čestice	t-vrijednost	Df
Kombinirani odjel ima negativan utjecaj na učenikovo učenje.	-1,634	155

Obično djeca u područnim školama imaju slabiju sposobnost učenja.	-1,447	155
Individualne se razlike uvažavaju u kombiniranom odjelu.	-2,333*	155
Nastava u kombiniranom odjelu korisnija je slabijim učenicima.	0,216	155
Mlađi učenici „usput“ uče i gradivo starijih učenika.	-0,347	155
Mlađa djeca imaju više koristi od starije djece u kombiniranom odjelu.	1,986	155
Učenici se ne mogu usredotočiti na svoj rad.	-0,345	155
Djeca uče kroz interakciju jedni od drugih.	-1,118	155
Učenici u kombiniranom odjelu imaju više samopouzdanja.	-0,468	155
Učenici u kombiniranom odjelu bolji su u međuljudskim odnosima od učenika u klasičnom odjelu.	-0,296	155
Učenici s posebnim potrebama lakše se uklapaju u kombinirani nego u klasični odjel.	0,264	155

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

S obzirom na navedene tvrdnje koje opisuju učinkovitost odgojno-obrazovnog procesa kombiniranog razrednog odjela vidljive u Tablici 6., rezultati pokazuju da se procjena sudionika koji su bili učenici klasičnog razrednog odjela i kombiniranog 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 kombiniranog razrednog odjela (N=4,13), što znači da oni statistički značajno važnijim procjenjuju uvažavanje individualnih razlika učenika u kombiniranom razrednom odjelu, u usporedbi sa studentima koji su bili učenici klasičnog razrednog odjela (M=3,52).

Provođenjem t-testa i usporedbom prosječnih vrijednosti na česticama koje se statistički značajno razlikuju s obzirom na sudionike koji su bili učenici kombiniranog razrednog odjela i klasičnog razrednog odjela, za sva tri elementa kvalitete nastave koja se odnosi na uvjete,

organizaciju i učinkovitost odgojno-obrazovnog procesa kombiniranog razrednog odjela, uvidjelo se da postoje statistički značajne razlike u studentskoj procjeni uvjeta rada učitelja, organizacije nastave i učinkovitosti odgojno-obrazovnog procesa kombiniranog razrednog odjela s obzirom na prethodno učenikovo iskustvo.

Na temelju sveukupnih rezultata statistički značajnih razlika između dvije skupine studenata, studenti koji su bili učenici u kombiniranom razrednom odjelu imaju pozitivniju procjenu elemenata kvalitete nastave, u svim njezinim segmentima, u odnosu na studente koji nisu bili učenici kombiniranog razrednog odjela. Takav je nalaz suprotan starijem istraživanju (Walsh, 1989) koje je pokazalo da svi sudionici odgojno-obrazovnog procesa u kombiniranom razrednom odjelu imaju negativnu percepciju takve nastave jer su i roditelji i učitelji i učenici ustvrdili kako ne bi ponovili iskustvo obrazovanja u kombiniranom razrednom odjelu. Studije koje su provedene u međuvremenu, popravile su percepciju rada u kombiniranom razrednom odjelu, u određenoj mjeri.

6. ZAKLJUČAK

Istraživanje se usmjerilo na procjenu kvalitete nastave kombiniranog razrednog odjela od strane studenata treće, četvrte i pete godine Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku, budućih učitelja, pri čemu su studenti određene elemente kvalitete nastave procijenili pozitivno, neutralno ili negativno. Na temelju rezultata studentske procjene moguće je odbaciti ili prihvatiti postavljene hipoteze. Kako većina studenata pozitivno procjenjuje dva od tri elementa kvalitete nastave u kombiniranom razrednom odjelu, odbacuje se hipoteza H_1 koja glasi da većina studenata ima negativnu procjenu kvalitete nastave u kombiniranom razrednom odjelu jer se istraživanjem utvrdilo da većina studenata pozitivno procjenjuje organizaciju nastave ($H_{1.2.}$) i učinkovitost odgojno-obrazovnog procesa u kombiniranom razrednom odjelu ($H_{1.3.}$), a negativno procjenjuje uvjete rada učitelja ($H_{1.1.}$).

U slučaju drugog cilja, pri čemu se željelo procijeniti stav budućih učitelja prema zaposlenju u kombiniranom razrednom odjelu, postavljena se hipoteza (H_2) ne odbacuje. Točnije, pretpostavka da se većina studenata ne želi zaposliti u kombiniranom razrednom odjelu, potvrđena je rezultatima prema kojima studenti ne žele da im prvo zaposlenje bude u kombiniranom razrednom odjelu ($H_{2.1.}$) niti tamo žele raditi kasnije u karijeri ($H_{2.2.}$).

Zanimale su nas potencijalne razlike u procjeni kvalitete nastave u kombiniranom razrednom odjelu između studenata koji su bili učenici kombiniranog razrednog odjela i studenata koji su bili učenici klasičnog razrednog odjela. Pokazalo se da među njima nema mnogo statistički značajnih razlika, ali određene razlike postoje pa se hipoteza (H_3), koja glasi da ne postoje razlike u studentskoj procjeni kvalitete nastave u kombiniranom razrednom odjelu u odnosu na vlastito učeničko iskustvo, odbacuje. Štoviše, pronađene su razlike u svim elementima procjene kvalitete nastave. U procjeni uvjeta rada učitelja, studenti koji su pohađali nastavu u kombiniranom razrednom odjelu statistički značajno više prepoznaju važnost područne škole za život cijelog mjesta u odnosu na studente koji su pohađali klasični razredni odjel ($H_{3.1.}$). Kada se procjenjuje organizacija nastave u kombiniranom razrednom odjelu, studenti koji su pohađali nastavu u kombiniranom razrednom odjelu izražavaju statistički veću razinu slaganja s tvrdnjama koje govore o važnosti inicijalnog obrazovanja učitelja kombiniranog razrednog odjela i njegovog iskustva te više prepoznaju dobre odnose učitelja s učenicima i usmjerenost nastave na učenike ($H_{3.2.}$). Uz navedeno, statistički se značajne razlike prepoznaju u njihovoj procjeni učinkovitosti odgojno-obrazovnog procesa kombiniranog razrednog odjela. Naime, studenti koji su bili učenici kombiniranog razrednog odjela statistički značajno više smatraju da se u kombiniranom razrednom odjelu potiče individualni razvoj svakog pojedinog učenika

u skladu s njegovim mogućnostima, a različite sposobnosti učenika se ne doživljavaju kao nedostatak, nego kao prednost (H_{3.3}).

Budući da su studenti učiteljskog studija kompetentni vršiti procjenu kvalitete nastave u kombiniranom razrednom odjelu na temelju svojeg iscrpnog obrazovanja, s pedagoškog se gledišta smatra pozitivnim da ne procjenjuju negativno kvalitetu nastave u kombiniranom razrednom odjelu. Štoviše, studenti pozitivno procjenjuju dva aspekta (organizaciju nastave i učinkovitost odgojno-obrazovnog procesa) kvalitete nastave od moguća tri u kombiniranom razrednom odjelu. To znači da su studenti svjesni dobrobiti koju pohađanje nastave u kombiniranom razrednom odjelu ima za učenike. Negativna procjena uvjeta rada učitelja od strane studenata pokazuje njihovu zabrinutost za učiteljev položaj u zajednici i nedovoljnu motivaciju učitelja za rad u takvom odjelu, budući da studenti procjenjuju taj posao stresnim te navode da izostaje podrška učitelju od strane stručne službe. Činjenica da se ne osjećaju spremnima prihvatiti posao u kombiniranom razrednom odjelu unatoč njegovim prednostima, svjedoči tome da studenti nisu u dovoljnoj mjeri osvijestili svoje kompetencije. Pri tome treba uzeti u obzir da su dobiveni rezultati temeljeni na jednokratnom posjetu kombiniranom razrednom odjelu pa zbog oskudnog uvida u svakodnevicu kombiniranog razrednog odjela nisu percipirali sve dobrobiti za učitelja u takvom okruženju. Studenti koji su bili učenici u kombiniranom razrednom odjelu bolje poznaju fenomen rada u njemu i oni iskazuju pozitivniju procjenu.

Kako bi se ta situacija promijenila, sugerira se više pripreme studenata za rad u kombiniranom razrednom odjelu tijekom studija. Budući da je pregledom studijskih programa na učiteljskim fakultetima u Hrvatskoj opaženo da ne postoje kolegiji koji bi studente poučavali o radu u kombiniranom razrednom odjelu, potrebno je ozbiljnije pristupiti navedenoj tematici zbog niza nejasnoća koje se vežu za takav odjel iz perspektive budućih učitelja, što potvrđuju i rezultati istraživanja. Na temelju tih rezultata mogli bi se mijenjati postojeći sveučilišni programi u svrhu potpunijeg pripremanja studenata za rad u kombiniranom razrednom odjelu. Daljnja istraživanja ovog fenomena mogla bi se usmjeriti na utvrđivanje razlika u studentskoj procjeni kvalitete nastave u odnosu na njihov spol ili godinu studija. Također bi bilo vrijedno istražiti procjenu učitelja koji već rade u kombiniranom razrednom odjelu pa je usporediti s rezultatima ovog istraživanja. Uz navedeno, za dublji uvid preporuča se provesti postupak intervjuiranja učitelja.

7. LITERATURA

Adepoju, T. L. (2009). Planning and Policy Models for Multigrade Teaching Techniques in Nigerian Schools. *JEP: eJournal of Educational Policy*. Preuzeto 11.4.2019. s <https://in.nau.edu/ejournal/spring-2009/>

Silveira, A. K., Fliorim Enumo, S. R. i Pozzato Batista (2014) Indicadores de estresse e estrategias de enfrentamento em professores de ensino multisseriado. *Revista Quadrimestral da Associacao Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18(3), 457-465.

Andić, D. (2015). Doprinosi razvoju kompetencija učitelja osnovnih škola u odgoju i obrazovanju za održivi razvoj. *Napredak*, 156(4), 367-383.

Barbetta, G. P., Sorrenti, G. i Turati, G. (2018). Multigrading and Child Achievement. Zurich: University of Zurich.

Benveniste, L. A. i McEwan, P. J. (2000). Constraints to Implementing Educational Innovations: The Case of Multigrade Schools. *International Review of Education*, 46,(1-2) 31-48.

Berry, C. (2002). Multigrade teaching: implications for thee continuing professional development of teachers in the Carebbean. U E. Thomas (ur.) *Teacher Education: Dillemas and Prospects*. 183-192. London: Kogan,

Blažević, I. (2016). Suvremeni kurikulum i kompetencijski profil učitelja. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*, 6(6-7), 189-210.

Bognar, B. (2004). Poticanje kreativnosti u školskim uvjetima. *Napredak*. 145 (3), 269-282.

Bognar, L. (1982). *Nastava u područnoj školi*. Zagreb: Školska knjiga.

Bognar, L. i Bognar, B. (2007). Kreativnost učitelja kao značajna kompetencija nastavničke profesije: Poticanje kreativnosti budućih učitelja. U N. Babić (ur.), *Kompetencije i kompetentnost učitelja, zbornik radova* (421-428). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Filzofski fakultet, Kherson: Kherson State University.

Bognar, L. i Matijević, M. (2005). *Didaktika: Osnovni pojmovi didaktike*. Zagreb: Školska knjiga.

Bratanić, M. (1999). Empatija i stil spoznavanja - čimbenici kvalitete nastave. U V. Rosić (ur.), *Nastavnik – čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju, zbornik radova* (133-143). Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.

Buljubašić-Kuzmanović, V. (2007). Kurikularne kompetencije nastavnika: Profesionalizacija u izobrazbi nastavnika. U N. Babić (ur.), *Kompetencije i kompetentnost učitelja, zbornik radova* (429-436). Osijek: Visoka učiteljska škola u Osijeku.

Cindrić, M. (1995). *Profesija učitelj u svijetu i u Hrvatskoj: Profesija učitelj – povijesni razvoj*. Velika Gorica – Zagreb: Persona.

Cindrić, M., Miljković, D. i Strugar, V. (2010). *Didaktika i kurikulum: Odgojno-obrazovni proces*. Zagreb: IEP-D2.

Čepić, R., Kalin, J. i Šteh, B. (2017). Profesionalni razvoj učitelja: status, ličnost i transverzalne kompetencije. U R. Čepić i J. Kalin (ur.), *Profesionalni razvoj učitelja: kontekst, perspektive i izazovi* (21-39). Rijeka: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.

Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja: Temeljne odredbe (2008). Narodne novine, (63/2008). Preuzeto 2.2.2019. s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2129.html

Dubovicki, S. i Omićević, A. (2016). Nastavne metode kao poticaj učenikovoj kreativnosti. *Život i škola*, 62(1), 105-124.

Grubiša, D. (2010). Lisabonski ugovor i europsko građanstvo. *Politička misao*, 47(4), 185-209.

Hrvatić, N. i Piršl E. (2007). Kurikulum pedagoške izobrazbe učitelja: Kratak povijesni osvrt na pedagošku izobrazbu učitelja u Hrvatskoj. U V. Previšić (ur.), *Kurikulum-teorije, metodologija, sadržaj, struktura* (385-407). Zagreb: Školska knjiga.

Hrvatski kvalifikacijski okvir: Pojmovnik (2008). Povjerenstvo za izradu Hrvatskoga kvalifikacijskoga okvira. Zagreb: Vlada Republike Hrvatske. Preuzeto 18.5.2019. s http://www.hzz.hr/UserDocsImages/Pojmovnik_Hrvatskoga_kvalifikacijskog_okvira.pdf

Hyry-Beihammer, E. K. i Hascher, T. (2015). Multigrade Teaching in Primary Education as a Promising Pedagogy for Teacher Education in Austria and Finland. U C. Craig i L. Orland-

Barak (ur.), *International Teacher Education: Promising Pedagogies (Part C). Advances in Research on Teaching* (Vol. 22, 89-113). Bingley: Emerald.

Jurčić, M. (2012). *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja: Područja kompetentnosti učitelja*. Zagreb: Recedo.

Jurčić, M. (2015). Kompetencijski profil suvremenog učitelja u području metodologije izgradnje predmetnog kurikulumu. U H. Ivon i B. Mendeš (ur.), *Kompetencije suvremenog učitelja i odgajatelja – izazov za promjene* (193-202). Split: Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet.

Jurić, V. (2004). *Metodika rada školskog pedagoga: Pomoć pedagoga u održavanju discipline u nastavi*. Zagreb: Školska knjiga.

Katz, L. i McClellan, D. (2005). *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije*. Zagreb: Educa.

Konvencija o pravima djeteta (1989). UNICEF. Preuzeto 9.4.2019. s https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2017/05/Konvencija_20o_20pravima_20djeteta_full.pdf

Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97.

Kostović-Vranješ, V. (2016). Inicijalno obrazovanje i profesionalno usavršavanje učitelja usmjereno prema osposobljavanju za promicanje obrazovanja za održivi razvoj. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*, 6(6-7), 166-188.

Kovač, V. i Buchberger, I. (2013). Suradnja škola i vanjskih dionika. *Sociologija i prostor*, 51 (3(197)), 523-545.

Kovač, V., Rafajac, B., Buchberger, I. i Močibob, M. (2014). Obrazovna politika iz perspektive hrvatskih učitelja i nastavnika. *Napredak*, 154(3), 161-184.

Kyriacou, C. (2001). *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.

Little, A. W. (2001). Multigrade teaching: Towards an international research and policy agenda. *International Journal of Educational Development*, 21(1), 481-497.

Lučić, K. i Matijević, M. (2004). *Nastava u kombiniranim odjelima, priručnik za učiteljice i učitelje*. Zagreb: Školska knjiga.

Ljubanović, B. i Matković, B. (2015). Lisabonski ugovor – o njegovoj strukturi i aspektima utjecaja na upravno pravo i javnu upravu. *Pravni vjesnik*, 31(2), 181-190.

Matić Roško, B. (2017). Education on Croatian Islands. U K. Jurčević, Lj. Kaliterna Lipovčan i O. Ramljak (ur.) *Imagining the Mediterranean: Challenges and Prospectives*. Zagreb: Institute of Social Sciences Ivo Pilar, VERN Group, 389-395.

Matijević, M. (2009). Od reproduktivnog prema kreativnom učitelju. U K. Munk (ur.), *Poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju (17-23)*. Zagreb: Profil.

Matijević, M. (2010). Između didaktike nastave usmjerene na učenika i kurikulumske teorije. U I. Ivanšić (ur.), *Četvrti kongres nastavnika matematike (391-408)*. Zagreb: Hrvatsko matematičko društvo, Školska knjiga.

Matijević, M. i Radovanović, D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine.

Mijatović, A. (1999). Učitelj i pobliza određenja očekivane kakvoće u odgoju i obrazovanju: Učitelj i njegova percepcija kakvoće. U V. Rosić (ur.), *Nastavnik – čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju, zbornik radova (17-29)*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.

Mikas, D. (2012). Utjecaj emocionalnih i ponašajnih problema na školski uspjeh učenika. *Pedagoška istraživanja*, 9(1-2), 83-99.

Močinić, S. i Tatković, N. (2015). Uloga predagoške prakse u razvoju kompetencija budućih učitelja. U H. Ivon i B. Mendeš (ur.), *Kompetencije suvremenog učitelja i odgajatelja – izazov za promjene (215-226)*. Split: Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet.

Mohorić, T. (2008). Automatske misli kod učenja i ispitna anksioznost kao odrednice subjektivnoga i objektivnoga akademskog postignuća studenata. *Psihološke teme*, 17(1), 1-14. Preuzeto 10.6.2019. s <https://hrcak.srce.hr/32449>

Mulryan-Kyne, C. (2004). Teaching and Learning in Multigrade Classrooms: What Teachers Say. *The Irish Journal of Education*, 35(1), 5-19.

Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2010). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.

Preuzeto 28.4.2019. s

https://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf

Okvir nacionalnoga standarda kvalifikacija za učitelje u osnovnim i srednjim školama

(2016). Zagreb: Nacionalno vijeće za odgoj i obrazovanje. Preuzeto 20.5.2019. s

<http://nvo.hr/wp-content/uploads/2016/03/Okvir-standarda-kvalifikacije-final..pdf>

Osnovne škole, kraj šk. g. 2016./2017. i početak šk. g. 2017./2018. (2018). Zagreb: Državni

zavod za statistiku Republike Hrvatske. Preuzeto 11.4.2019. s

https://www.dzs.hr/Hrv_Eng/publication/2018/08-01-02_01_2018.htm

Pavin, T. i Vizek Vidović V. (2007). Komparativna studija obrazovanja učitelja i nastavnika i percepcija sustava inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika u Hrvatskoj: Prikaz komparativne analize sustava obrazovanja učitelja i nastavnika. U R. Bacalja (ur.), *Prema novom kurikulumu u odgoju i obrazovanju, zbornik radova* (59-69). Zadar: Sveučilište u Zadru.

Peko, A. i Pintarić, A. (1999). *Uvod u didaktiku hrvatskoga jezika: Nastava je komunikacija*. Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Pedagoški fakultet Osijek.

Peko, A. i Varga, R. (2014). Active Learning in Classrooms. *Život i škola*, 31(1), 59-75.

Peko, A. i Varga, R. (2016). Pupils' Initiative in Classroom. *Croatian Journal of Education*, 18(3), 727-753.

Peko, A., Varga, R. i Vican, D. (2016). *Upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom: Kultura škole*. Zadar: Sveučilište u Zadru, 2016.

Petrović, Đ. (2010). Poticanje kreativnosti u kombiniranom razrednom odjelu. *Život i škola*, 56(24), 1-281.

Poljak, V. (1991). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.

Practical tips for teaching multigrade classes (2015). Bangkok: UNESCO. Preuzeto 3.5.2019. s <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220101>

Pravilnik o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu i odgojno-obrazovnoj skupini u osnovnoj školi (2009). Narodne novine, (124/2009). Preuzeto 12.3.2019. s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2009_10_124_3065.html

Pravilnik o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi: Poslovi stručnih suradnika (2014). Narodne novine, (34/2014). Preuzeto 25.4.2019. s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_08_103_2004.html

Pregled ustanova iz sustava visokog obrazovanja. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Preuzeto 9.5.2019. s http://pregledi.mzos.hr/ustanove_VU.aspx

Previšić, V. (2007). Pedagogija i metodologija kurikuluma: Pojmovna, povijesna i teorijska polazišta. U V. Previšić (ur.), *Kurikulum-teorije, metodologija, sadržaj, struktura* (15-34). Zagreb: Školska knjiga.

Pridmore, P. (2007). Adapting the primary-school curriculum for multigrade classes in developing countries: a five-step plan and an agenda for change. *Journal of Curriculum Studies, 5(39)*, 559-576.

Preporuka europskog parlamenta i savjeta: Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje – europski referentni okvir (2010). *Metodika, 11(20)*, 169-182.

Relja, J. (2004). List za roditelje kao oblik pisane komunikacije roditelja i škole: Partnerstvo roditelja i škole. *Napredak, 145(3)*, 341-347.

Resman, M. (2004). Transformacija vođenja i transformacija školskog savjetodavnog rada: Opterećenje i odgovornost veći su nego prije. *Napredak, 145(3)*, 292-304.

Rosić V. (1999). Nastavnik – čimbenik kvalitete odgoja i obrazovanja: Nastavnik i kvaliteta. U V. Rosić (ur.), *Nastavnik – čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju, zbornik radova (1-9)*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.

Sag, R. (2009). Becoming a teacher in multigrade classes. *Electronic Journal of Social Sciences, 28(8)*, 20-39.

Strugar, V. (1993). *Biti učitelj: Osobine učitelja*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.

Strugar, V. (2014). Educational standards and competences: new didactical areas?. *Život i škola, 60(31)*, 45-56. Preuzeto 11.5.2019. s <https://hrcak.srce.hr/125293>

Sučić, G. i Kalebić G. (2015). Kurikulske sličnosti i razlike učiteljskih studija u Republici Hrvatskoj: Komparativna analiza kurikula učiteljskih studijskih programa na sveučilištima u Splitu, Zadru i Rijeci. U H. Ivon i B. Mendeš (ur.), *Kompetencije suvremenog učitelja i odgajatelja – izazov za promjene* (203-213). Split: Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet.

Sušac, T. (2015). Analiza uspješnosti učenika koji pohađaju nastavu u kombiniranim odjelima. *Život i škola*, 61(1), 153-162.

Šimić Šašić, S. (2011). Interakcija nastavnik-učenik: Teorije i mjerenje. *Psihologijske teme*, 20(2), 233-260.

Širanović, A. (2017). Modeli dječje participacije u funkciji pedagoške elaboracije sudjelovanja djece. U D. Maleš, A. Širanović i A. Višnjic Jevtić (ur.), *Pravo djeteta na odgoj i obrazovanje: teorije, politike i prakse* (136-151). Zagreb: Odsjek za pedagogiju Filozofskoga fakulteta u Zagrebu, OMEP Hrvatska.

Šušar, V. (2011). Rad u kombiniranim razrednim odjelima. U A. Jurčević Lozančić i S. Opić (ur.), *5. međunarodna konferencija o naprednim i sustavnim istraživanjima* (415-426). Zagreb: Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.

Taole, M. J. (2017). Identifying the professional knowledge base for multigrade teaching. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 7(4), 41-51.

Varga, R. (2015). Razvoj učeničkih socijalnih kompetencija nastavom u okviru pedagogije odnosa. *Pedagogijska istraživanja*, 12(1-2), 87-102.

Varga, R., Peko, A. i Vican, D. (2016). Uloga ravnatelja u koncepcijama promjena odgojno-obrazovnog sustava Republike Hrvatske. *Život i škola*, 62(1), 39-51.

Vizek Vidović, V. (2011). Profesionalni razvoj učitelja. U V. Vizek Vidović (ur.), *Učitelji i njihovi mentori* (39-95). Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.

Vizek Vidović, V. i Domović, V. (2013). Učitelji u Europi – glavni trendovi, pitanja i izazovi, *Croatian Journal of Education*, 15(3), 219-250.

Vrkić Dimić, J. (2007). Socijalni oblik nastavnog rada – rad u skupinama. *Acta Iadertina*, 4(1).

Vrkić Dimić, J. (2013). Kompetencije učenika i nastavnika za 21. stoljeće. *Acta Iadertina*, 10(1), 49-60.

Walsh, J. M. (1989). *Attitude of Students, Parents, and Teachers Toward Multigrading* (doktorska disertacija). Storrs: University of Connecticut.

Zakon o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju: Sustav visokog obrazovanja, visoka učilišta (2003). Narodne novine, (123/2003). Preuzeto 21.5.2019. s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2003_07_123_1742.html

Zheng, H. (2009). A review of Research on EFL Pre-Service Teachers' Beliefs and Practices. *Journal of Cambridge Studies*, 4(1), 73–81.

Zrilić, S. i Brzoja, K. (2013). Promjene u pristupima odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama. *Magistra Iadertina*, 8 (1), 141-153.

Žiljak, T. (2013). Dvije faze obrazovne politike u hrvatskoj nakon 1990. godine. *Andragoški glasnik*, 17(1), 7-23.

PRILOZI

UPITNIK ZA STUDENTE

Ova je anketa namijenjena studentima treće, četvrte i pete godine Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku, učiteljski smjer. Anketa je anonimna i koristit će se u svrhu diplomskog rada, a prikupljeni se podaci neće koristiti u druge svrhe.

Zahvaljujem se na vašem trudu i vremenu pri ispunjavanju ankete!

Kombinirani odjel, za razliku od klasičnog, čine učenici dvaju ili više razreda (npr. 1. i 4.; 1., 2. i 3.) koje istovremeno vodi jedan učitelj, izmjenjujući izravan rad s jednim razredom dok drugi radi samostalno (neizravan rad). Najčešće je organiziran u područnim školama na selu i otocima. Budući da učitelji početnici često stječu prva radna iskustva u kombiniranom odjelu, istražujem stavove studenata o kvaliteti nastave u kombiniranom razrednom odjelu.

Zaokružite 1 odgovor uz svako pitanje:

Kojeg ste spola? Muškog/Ženskog

Jeste li bili učenik u kombiniranom odjelu? Da/Ne

A) UVJETI RADA

Na ljestvici od 1 do 5, zaokružite stupanj Vaše (ne)slaganja u vezi navedenih tvrdnji.		U potpunosti se ne slažem	Ne slažem se	Ne znam, nisam siguran/a	Slažem se	U potpunosti se slažem
1.	Područne škole važne su za život cijelog sela/otoka.	1	2	3	4	5
2.	Kombinirani odjeli imaju previše učenika.	1	2	3	4	5
3.	Roditelji radije biraju kombinirani odjel za svoju djecu nego klasični.	1	2	3	4	5
4.	Učitelji nerado biraju zaposlenje u kombiniranom razrednom odjelu.	1	2	3	4	5
5.	Učitelji su izolirani u profesionalnom i društvenom smislu.	1	2	3	4	5
6.	Poučavanje u kombiniranom razrednom odjelu je stresno.	1	2	3	4	5
7.	Učiteljima je potrebna podrška stručno-pedagoške službe, ravnatelja i roditelja.	1	2	3	4	5
8.	Učitelj nema mogućnosti napredovanja ako radi u kombiniranom razrednom odjelu.	1	2	3	4	5

B) ORGANIZACIJA RADA

Na ljestvici od 1 do 5, zaokružite stupanj Vaše (ne)slaganja u vezi navedenih tvrdnji.		U potpunosti se ne slažem	Ne slažem se	Ne znam, nisam siguran/a	Slažem se	U potpunosti se slažem
1.	Učitelj preuzima glavnu ulogu tijekom nastave u kombiniranom odjelu.	1	2	3	4	5

2.	Učenici moraju biti tiho i čekati dok učitelj radi s drugom djecom.	1	2	3	4	5
3.	Na satu često prevladava buka i nerazumijevanje.	1	2	3	4	5
4.	Nije moguće postići disciplinu u kombiniranom odjelu.	1	2	3	4	5
5.	Učitelj može kroz usavršavanje naučiti kako raditi u kombiniranom odjelu.	1	2	3	4	5
6.	Učitelje ispunjava (veseli) rad u kombiniranom odjelu.	1	2	3	4	5
7.	Iskusniji učitelji imaju bolje mišljenje o kombiniranom odjelu od početnika.	1	2	3	4	5
8.	Učitelji bolje upoznaju djecu nego u klasničnom odjelu.	1	2	3	4	5
9.	Nastava je u kombiniranom odjelu usmjerena na učenike.	1	2	3	4	5
10.	Atmosfera u kombiniranom odjelu je opuštena i obiteljska.	1	2	3	4	5
11.	Prirodnije je učiti u grupi djece različite dobi nego vršnjake.	1	2	3	4	5
12.	Lako se uvode inovacije u kombiniranom odjelu.	1	2	3	4	5
13.	Razliku u godinama između učenika učitelj može iskoristiti za bolje učenje.	1	2	3	4	5
14.	Učitelj mora prilagoditi nastavni plan i program.	1	2	3	4	5
15.	Kvaliteta nastave je narušena u kombiniranom odjelu.	1	2	3	4	5
16.	Samo kreativan učitelj može uspješno voditi kombinirani odjel.	1	2	3	4	5
17.	Učitelju treba iskustvo da bi bio uspješan u kombiniranom odjelu.	1	2	3	4	5
18.	Potrebno je više pripremiti studente za rad u kombiniranom odjelu.	1	2	3	4	5

C) UČINAK RADA

Na ljestvici od 1 do 5, zaokružite stupanj Vaše (ne)slaganja u vezi navedenih tvrdnji.		U potpunosti se ne slažem	Ne slažem se	Ne znam, nisam siguran/a	Slažem se	U potpunosti se slažem
1.	Kombinirani odjel ima negativan utjecaj na učenikovo učenje.	1	2	3	4	5
2.	Obično djeca u područnim školama imaju slabiju sposobnost učenja.	1	2	3	4	5
3.	Individualne se razlike uvažavaju u kombiniranom odjelu.	1	2	3	4	5
4.	Nastava u kombiniranom odjelu korisnija je slabijim učenicima.	1	2	3	4	5
5.	Mlađi učenici „usput“ uče i gradivo starijih učenika.	1	2	3	4	5
6.	Mlađa djeca imaju više koristi od starije djece u kombiniranom odjelu.	1	2	3	4	5
7.	Učenici se ne mogu usredotočiti na svoj rad.	1	2	3	4	5

8.	Djeca uče kroz interakciju jedni od drugih.	1	2	3	4	5
9.	Učenici u kombiniranom odjelu imaju više samopouzdanja.	1	2	3	4	5
10.	Učenici u kombiniranom odjelu bolji su u međuljudskim odnosima od učenika u klasičnom odjelu.	1	2	3	4	5
11.	Učenici s posebnim potrebama lakše se uklapaju u kombinirani nego u klasični odjel.	1	2	3	4	5

Zaokružite 1 odgovor uz svako pitanje:

Biste li voljeli da Vam prvo zaposlenje bude u kombiniranom razrednom odjelu? Da/Ne

Biste li uopće voljeli raditi u kombiniranom razrednom odjelu? Da/Ne