

**КОМБИНОВАНА ОДЈЕЉЕЊА - ПЕДАГОШКИ ИЗАЗОВ
САВРЕМЕНОГ СИСТЕМА ОБРАЗОВАЊА
(Како сачувати сеоске „патуљасте“ школе?)**

**COMBINED CLASSES – PEDAGOGIC CHALLENGE OF
CONTEMPORARY EDUCATIONAL SYSTEM
(How to preserve small countryside schools?)**

Перо Спасојевић и Владо Симеуновић

Резиме: Сеоске школе и комбинована одјељења су наша реалност којој се, објективно говорећи, посвећује несразмјерно мало пажње у односу на објективне тешкоће села, интересовања, специфичности и потребе школске праксе у њима. Пад natalитета, с једне стране, и миграциона помјерања становништва из села ка градовима, с друге, довели су до значајног смањивања школске популације, што доводи у питање „опстанак малих сеоских школа“, иако постоје озбиљни разлози да се оне сачувају. Један од њих је и сасвим разложно очекивање да би њихов опстанак, вјероватно, могао успорити „пражњење“ и опстанак многих села, уколико би, у складу са научним достигнућима у образовању, модернизовали школе, а села приближили урбаној култури. Овај рад посвећен је трагању за мотивима и дидактичко-методичком концепцијом која би их учинила „модерним“ и ефикаснијим, или бар „могућим“, за разлику од уобичајеног педагошког наслеђа претходних епоха, по којем је раширено мишљење да су комбинована одјељења „нужно зло“ и „најтежи школски рад“ којег је пожељно избјегавати. Аутори овог рада су увјерени да су комбинована одјељења „педагошки изазов“ и да постоје бројна иновативна рјешења која ће омогућити да сеоске школе постану удобније и повољнија и „заједница која учи“, те да се учитељи за њих морају оспособљавати на значајно другачији начин.

Кључне ријечи: сеоске школе, комбинована одјељења, „нови модел“ комбинованих одјељења, иновирање наставног рада, развојно планирање

Abstract: *Village schools and combined classes are our reality to which, objectively speaking, unproportionally small attention is given in relation to objective difficulties of villages, sphere of interest, specifics and needs of school practices within. Fall of birthrate, on one hand, lead to migration movement of population from villages towards towns, on the other hand, lead to significant reduction of school population, which leads to the question of “existence of small village schools”, although there are serious reasons to preserve them. One of these is realistic expectation that their existence would probably slow down “emptying” and existence of many villages, if it would, in line with scientific achievements in education, modernise schools, and move villages towards urban culture. This work is dedicated to finding motives and didactic-methodical concept which would make them “modern” and more efficient, or at least “possible”, in contrast to ordinary pedagogic inheritance of previous epochs, which proclaim that combined classes are “inevitable evil” and “the most difficult school work” that is most likely to be avoided. Authors of this paper are convinced that combined classes are “pedagogical challenge” and that there are many innovative solutions which will enable that school classes become more comfortable and convenient and “the community that learns”, and that teachers must be prepared for them on a significantly different way.*

Key words: *village schools, combined classes, "new model", innovation of teaching, development planning*

О проблемима развоја и опстанка патуљастих сеоских школа

Питање је да ли се у тзв. „мјерама рационализације школске мреже“ олако одричемо „сеоских школа“ и да ли је једини и уопште оправдан критеријум за њихово гашење „економичност система образовања“, постоје ли рационална рјешења којима се не умањује њихов значај и улога, зашто је уобичајена перцепција комбинованих одјељења да су она „нужно зло“ и која би дидактичко-методичка концепција највише одговарала за њихово осавременивање?

Штавише, понекад се у одлучивању о значајним промјенама у програмима иницијалног образовања наставника или у програмима стручног усавршавања, па и цјелокупној теоријској мисли, недовољно води рачуна о стварним специфичностима ових школа и одјељења, само су овлаш додирнути и присутни у теоријским радовима, у такозваним општим темама, тако да је повелики број учитеља који раде у овим одјељењима једноставно принуђен да прати и „комбинује идеје“ које се нуде за хомогене разредне групе ученика, да се „самоусавршава“, учећи на властитом искуству. Такав однос теорије према пракси комбинованих одјељења допринио је, заправо, да и не постоји јасна теоријска концепција и да је она углавном усмјерена на проблем „**компоновања распореда времена**“ хетерогене разредне групе, како би се учитељу омогућило да ради са сваким узрасним разредом „по мало“ директно, а не унутарњим проблемима функционисања сложене разредне групе у цјелини. С правом би се могло узети да дидактика као наука, иако се бави издашно проблемима индивидуализације и диференцираног учења, није у довољној мјери препознала те могућности како би рад у сложенем одјељењу учинила могућим а не „нужним злом“. Такав однос теорије, осим директних тешкоћа који се рефлектују на праксу учитеља, учинио је прилично сложенем и општу друштвену и социолошку климу у руралним подручјима, јер школе у малим срединама обично никад нису биле само „училишта“ већ су имала и битно другачије функције, симболичка значења за становништво села. Упоредо с тим, села су се модернизовала у погледу достизања приближних урбаних услова живота, али их, нажалост, прати „бијела куга“ и миграција ка великим градовима, као општи проблем демографског развоја друштва. Занемарујући вишеструке опасности од гашења школа на селу, слиједећи савремене тенденције у организовању система образовања, углавном се прилази „рационализацији“, под чим се најчешће подразумијева „финансијска уштеда за буџет“, што је супротност и самом изворном значењу тог појма (поријекло је од латинске ријечи „рацио“, што прије свега значи ум, разум, памет и сл., па би се појам

„рационалан“ и „рационализације“, прије свега могао преводити као разуман, паметан чин).

С друге стране, традиционална школска пракса, најчешће наставу у комбинованим одјељењима посматра као нужност које би се најрадије одрекли, уколико би постојали услови за „чисте разредне групе“. Према „важећим“ стандардима, иако су и они ригидни и безусловни, са оштрим границама, углавном се не познају могући модели организације васпитно-образовног процеса у специфичним условима које је тешко предвидјети. Будући да их нема или су врло ријетка истраживања или евалуационе студије о ефектима наставног рада у комбинованим одјељењима, по свему судећи и теорија и пракса су у стању својеврсне равнодушности, или, у најмању руку, незаинтересованости за суштинске проблеме васпитно-образовног процеса, па и наставе у овим школским групама. Пођемо ли од претпоставке да друштвени циљеви (циљеви образовних система) у контексту права дјетета подразумевају стварање једнаких, или макар уједначених услова и подстицаја за развој, учење, односно једнаке шансе у правима на образовање, која би морала, ипак, имати макар благи приоритет у односу на друга права дјетета, лако ћемо доћи до сазнања да су ове групе неоправдано маргинализоване и доведене у позицију својеврсне друштвене сегрегације.

Декларативне једнакости права на образовање, дакле, у овим школама ништа не значе, јер се организационим моделом ученици стављају у неравноправан почетни положај, а најчешће су и у општој материјалној оскудици, односно у знатно тежој ситуацији од великих, новијих, пространих и боље опремљених градских школа. Полазећи од девизе да „дјеца заслужују боље од постојећег“, не чини ли заједница капиталну грешку ако макар у погледу услова и општег стандарда рада у малим школама не обезбједи значајно другачију подршку? Зар тај дио школске популације, будући да је ускраћен за повољнији облик организације рада, не заслужује као компензацију повољније услове за самостално учење? Зар нису нужне посебне стимулативне мјере да би се за овај рад определијели најбоље припремљени учитељи? Зар одавно није јасно да се током иницијалног професионалног развоја учитеља морају одговорније јачати компетенције за рад са сложеним разредним групама, у складу са временом, интенцијама реформи у свијету, умјесто огромног труда и времена посвећеног хербартовској доктрини наставе? Многа од ових питања се постављају бескрајно дуго и коначно је вријеме да се на макар нека од њих дају ваљани одговори.

Тешкоће рада са овим одјељењима често се продубљују и општим ставовима окружења и родитеља о природи школског рада, усложњавају их и недовољна педагошка култура, односно, нису им наклоњени ресурси који би могли имати далеко важнију и садржајнију улогу у односу на постојећу праксу. Осим тога, мора се поставити питање да ли су комбинована одјељења

и патуљасте школе, у основи, и најчешће, само педагошки проблем, колико је патуљаста школа изгубила од некада прокламованих и дуго брањених функција, као што су: „просвјетитељски центар“, центар за дисеминацију културних добара, описмењавање одраслих, уношење новина у производњи на селу, интегративне функције у друштвено-политичкој активности и организовању мјесних институција.“ Једном ријечју, да ли та већ одавно лажна слика о школи у малом мјесту, о њиховој „нераскидивој симбиози“, није знатно изблиједила, као и многе етатизоване идеје, није ли то већ дуго само стварање привида о једнакости урбане и руралне средине у општекултурном смислу, из чега су произишле носталгичне акције очувања школе у сваком мјесту, па чак и онда када оне имају само једног ученика?

Тешко је једнострано судити о овим идејама, или можда заблудама, у сваком случају проблеми су много комплекснији. Прави *изазови и теорији и пракси образовања, морали би постати како сачувати сеоску школу оптималне величине* (оне коју може чинити једна продуктивна дјечија група), како ову школу учинити новом „парадигмом модерног образовања“, јер она, суштински, за то пружа неке повољније педагошке и дидактичке услове од „чистих разредних група“. Томе све више доприноси развојна психологија и теорије учења које указују на значајне индивидуалне разлике без обзира на узраст, чиме се неутралишу оправдања о лакшем раду у такозваним „чистим разредним групама“. Могло би се полемисати о томе шта је и колика је продуктивна, узрасно хетерогена група приближних узраста, иако је то мање теоријски проблем. Полазећи од становишта да су дјеца, прије свега, осим подршке одраслих и повољних срединских услова, неопходни драгоцјени искуствени подстицаји друге дјеце, „дјечије групе“ са својим преокупацијама и тежњама, групе у којим се узимају или одбацују модели понашања током рјешавања обичних животних проблема. Тада хетерогена група има извјесне предности у односу на хомогене.

О рефлексијама реформе на статус комбинованих одјељења

У контексту претходне расправе, пракса патуљастих школа данас, ма колико то парадоксално звучало, умјесто напретка, далеко лакше и успјешније организације, у складу са научним достигнућима код нас и у свијету, постаје далеко сложенија у деветогодишњој, реформисаној школи у коју се у систем образовања укључују „шестогодишњаци“. Будући да њих није могуће само „поучавати“, да се они према карактеристикама развоја битно разликују у погледу развојних потреба, било је нужно и оправдано увести програме који више поштују дијете као актера сопственог развоја, као чиниоца без кога не може бити ни говора о „квалитетној, новој школи“ за нову еру, па је прилично радикално напуштена традиционална програмска оријентација и још више традиционални модели у начину рада, односно, у

цјелини су присутна „нова упоришта“ за ефикасније учење, усмјерено на дијете и оно што оно у себи носи. Ма колико ова теза звучала парадоксално, све реформске идеје далеко се више рефлектују на мале школе и комбинована одјељења, иако су промјене покренуте не узимајући посебно утицаје хомогених или хетерогених разредних група на наставни рад и сложене динамичне односе у дјечијој групи. Једна од најзначајнијих предрасуда које баштини основна школа јесте у томе да су педагошки лакша „чиста одјељења“ јер се тиме лакше обезбјеђује „училиште“ у којем је само учитељ активан преносилац знања, ништа га не обавезује да се озбиљније упозна са сваким појединцем, а тиме да поштује и веома различите индивидуалне потенцијале својих ученика. Полазна и најмање одржива претпоставка је да дјеца исте доби могу и треба једнако да напредују у савлађивању школских задатака, што је, осим тога, и доста јасна негација постојања континуитета са предшколским учењем, односно почетног негирања различитости у способностима и зрелости за прелазак на рад у школи. Заснивање програма на доминацији игре и коришћење игре као образовног потенцијала у предшколским програмима раног учења, скоро да је „природна, обавезујућа и незаобилазна“, с једне стране, док је у млађем школском узрасту само спорадично присутна, и то само у неким видовима, односно највише зависи од личних афинитета учитеља, најчешће су потцијењене и занемарене могућности игре, с друге стране. Организацију комбинованих одјељења та околност, врло вјероватно, може још више отежати. Ако је дјечија игра најдоминантнија активност те доби, онда морају постојати нека дејства која се доводе у везу са утицајима на развој и учење. Будући да су реформа и прелазак на деветогодишње основно образовање, са собом је донијели укључивање шестогодишњака, који су, по дефиницији, „бића склона игри“, поготово у условима без институционалне подршке у учењу у дјечијим вртићима, један од битнијих проблема би могао бити „лакши или тежи прелазак“ из „предшколске у школску доб“ у погледу остваривања развојног континуитета између породичног и институционалног васпитања и образовања. У сеоским школама са традиционалистичком праксом, одједном је генерисан проблем како у сложена разредна одјељења укључити дјецу која ће на новим програмским принципима и идејама реформе „постати редовни ученици“ а не и „само дјеца“, *иако није било логичнијег рјешења ни за патуљасте школе од укључивања шестогодишњака у комбинована одјељења*. Сеоске школе би, на тај начин, морале постати за дуже вријеме „научне лабораторије“ како би се пракси приближиле све реалне могућности да образовање буде и остане једнако доступно за све под сличним условима, односно без тога да се дјеца, у најосјетљивијој доби живота, излажу непотребним, неразумним ризицима и опасностима.

Упркос релативно великом броју комбинованих одјељења у нашим школама, *основни закључак* од којег би се могло поћи у изградњи новије

концепције рада патуљастих школа и комбинованих одјељења је да су ова одјељења крајње неоправдано запостављена, да нису теоријски и практично рашишћени ни неки елементарни проблеми рада у овим одјељењима, нарочито планирање и у цијелини веће вјеровање у „моћ раног дјетињства“, у складу са савременијим концептима учења. Разумије се, за овакво стање најмање су одговорни учитељи који су се, стицајем разних околности, дуго бавили или се баве радом у комбинованим одјељењима. Могло би се рећи да је огромна штета управо то што та драгоцјена искуства нису евалуирана, на бољи начин теоријски освијетљена, нити се о њима воде емпиријски поткријељене стручне расправе унутар школских програма модернизације васпитно-образовног рада. Једноставно речено, рад у овим одјељењима већина доживљава као терет кога би се најрадије одмах отарасили, када би за то постојала било каква могућност. Међутим, и најједноставнија анализа о реалним претпоставкама за тако нешто, ставља нас пред велики број скоро непремостивих баријера:

- ријеч је о најмлађој школској популацији за коју би било потпуно неоправдано, врло вјероватно и ризично, предвидјети превоз до удаљенијих школских објеката, поготово у условима садашње развијености саобраћајне инфраструктуре и опште безбједности;
- рад у патуљастим школама, неминовно мора бити скупљи и то је чињеница коју треба узети као такву, не стављати је као спорну ни у ком погледу, нити организационо у исту раван као рад са чистим одјељењима (хомогеним групама);
- права на образовање и права на равноправност била би врло често доведена у питање, нарочито у крајевима гдје је из било којих разлога дошло до демографског пражњења или пада наталитета, а тиме и пада броја ученика, одумирања функција „велике школе“.

Ако узмемо као неспорно да је овај низ очекиваних баријера минимум због којег је оправдано сачувати патуљасте школе и рад у комбинованим одјељењима, онда би основно усмјерење просвјетних власти и педагошке службе морао бити много озбиљније и свестраније проучавање постојеће праксе и „изградња“ оптималног рјешења. Наравно, могуће је и нужно је, поћи од тог скромног теоријског потенцијала, а затим постепено провјеравати најбоља практична рјешења и организационе моделе „сложене школске групе“.

Дидактичко- методички аспекти рада у комбинованим одјељењима

Рад у комбинованим одјељењима нужно мора бити заснован највише на принципима индивидуализације и на диференцираном учењу, као елементарној претпоставци да се, у исто вријеме, у једној групи ученика могу окупљати дјеца различите старосне доби и врло вјероватно великих

индивидуалних разлика у погледу развојних могућности. Та неизбалансираност састава одјељења и „неједнакост“ увијек ће бити пресудна за дидактички и методички модел наставе и за интерпретацију програма, увијек ће са собом носити бројне специфичности које настају чином уважавања индивидуалности. Заправо, кад боље размислимо, и све то ставимо у фокус познатих теоријских ставова дидактике и методике, затим у свјетло новијих програмских концепција, које снажно одбацују приоритет садржаја наставе над циљевима и исходима учења, школе морају напустити концепције само „уређивања, прописивања садржаја учења“, како би биле више окренуте дјечи и њиховим развојним потребама, са спонтанијим и слободнијим избором школских активности којима се покрећу развојне промјене. То нам указује на сазнање да су *комбинована одјељења* у много чему *прапочетак модернизације наставног рада уопште, са битним рефлексијама и на рад* у хомогеним или чистим одјељењима. Међутим, евидентно је да у *комбинованим одјељењима нема превеликих могућности за фронталну наставу* или директно поучавање, иако је, у нама познатим теоријским изворима који се суптилније баве проблемима рада у комбинованим одјељењима, пренаглашена оријентација на „*измјену директног и индиректног поучавања*“, *измјену фронталног и самосталног облика рада*, дакле, на неки начин, одвојеног рада разредних група од којих је састављено комбиновано одјељење. Тако би учитељ имао услове да се концентрише на „обраду нових наставних садржаја“ једног разреда, са амбицијама да се оствари више програма истовремено, али у „мањим временским интервалима“, користећи се, при томе искуствима школске праксе у чистим (хомогеним) одјељењима. Веома је занимљиво да овакав став највише брани непосредна пракса, не видећи друге могућности, не вјерујући у дијете. Наравно, ово је највише посљедица реформским курсом већ оспорених концепција наставе, заснованих претежно на директном поучавању и фронталним, „економичним(!?)“ облицима рада, чиме се, занемарују изванредне могућности групног облика рада или рада у паровима, унутарразредним сталним или повременим интересним групама и програмима индивидуализације за јачање способности свих ученика.

Оно што је од необичне важности за ову оријентацију, јесу ограничења које намећу постојећи програми (изузев програма првог разреда), јер они, као неприкосновену, претежно узимају предметну организацију садржаја, чак са временском операционализацијом садржаја, или, што је чешће, ригидним доживљајем програмске концепције која је заснована највише на садржајима учења. То се првенствено односи на врло честу праксу некритичког прихватања избора и редослиједа „програмских садржаја“, „преписивања програма“ без обзира на околности за реализацију (развојне нивое ученика, материјална средства, амбијенталне услове, личне афинитете и вриједносне оријентације наставника, те низ других, изузетно

важних ослонаца наставног рада у непосредном окружењу). Јасно је да се залажемо за *цјеловиту „реформу програма“*, и то такву реформу којом се програм може учинити довољно отвореним и флексибилним, али довољно конзистентним и разумљивим пракси за све специфичности дидактичке и методичке интерпретације „садржаја учења“, али истовремено довољно сигурним, добро циљаним и провјерљивим ефектима учења, постизања квалитетних и функционалних знања, способности, навика и вриједносних оријентација ученика. Таква програмска реформа је дуготрајан и мукотрпан процес и не може се остварити без низа других услова, међу које, с правом, можемо уврстити *савременију одговорнију националну стратегију иницијалног професионалног развоја и сталног стручног јачања наставника, од вртића до универзитета*, значајно повољнију друштвену климу и „разумну стимулацију“ како би се при избору наставничког позива за њега одређивали стварно најбољи и најдаровитији појединци а не они „који немају други избор“. Осим тога, реформе су незамисливе без реално остварљивих материјалних претпоставки, и макар нешто више од тога, далеко већег бављења суштинском улогом породице као фактора васпитања и образовања и подизања нивоа педагошке културе родитеља, и оног што вјероватно може генерисати најбржи успон образовања уопште – систематског предшколског васпитања и образовања, као базичног и „најкориснијег“ подсистема. У таквој програмској оријентацији биле би створене реалније могућности да се рад у патуљастим школама и комбинованим одјељењима унаприједи и реално приближи по дometима раду у чистим одјељењима, или да га по бројним, пракси школа већ добро познатим обиљежјима, знатно надмаши. Уосталом, препоруке о којима је овдје ријеч, једнако су ваљане и односе се и на рад у чистим одјељењима, јер подразумијевају знатно креативнију улогу наставника, у којој било која врста обичне трансмисије знања једноставно више није могућа.

У теоријским радовима код нас потпуно су контроверзни налази о ефектима рада у комбинованим одјељењима, од оних који потврђују, у правилу, да су слабији од резултата рада у односу на чиста одјељења (Шпијуновић, 1998), до оних у којима комбинована одјељења имају значајне предности (Вуковић, 1968., Стевановић-Ђорђевић, 1990), које се, углавном препознају највише у ранијем оспособљавању за самосталан рад. Овде се, за тренутак, морамо вратити циљевима реформисане школе, квалитетне школе, јер она управо тежи таквим вриједностима какво је благовремено и брже осамостаљивање и развој „умијећа учења“, способност коришћења разноврсних, мултимедијских извора сазнавања, већем уважавању „искуственог учења“ у односу на мит о „академском“ и интелектуалистичком учењу.

Уосталом, и у традиционалним комбинованим одјељењима је уочено да је фаза самосталног, „тихог“, или „индиректног рада“, често

плодотворнија, погоднија, и теоретичари је наглашавају као значајну предност. Међутим, за разлику од традиционалних комбинованих одјељења, у новијим моделима је нужна извјесна сепарација група и неки вид покретних преграда за макар привидно физичко одвајање простора за поједине разредне групе у комбинованом одјељењу, како би се спријечило „међусобно ометање“ група, што је као најчешће наглашено у досадашњој пракси комбинованих одјељења, али у оквиру распоређивања за фронталну формацију наставе. То није далеко од идеја о центрима за учење, штавише центри за учење су у извјесној мјери у предности, јер су погоднији и лакше доступни „директнијем надгледању и подстицању“ започетих активности ученика од стране учитеља.

Разумије се, неопходно је много детаљније изучавање и практична провјера потенцијалних организационих модела, далеко озбиљнија обука учитеља од уобичајених мјера стручног усавршавања, те јасна реформска одређења о поменутих питањима. Свака импровизација могла би донијети више штете него користи. Проблем о којем је ријеч постаје сложенији кад се зна, да ни у пракси, нити међу водећим дидактичарима, методичарима и педагозима, још увијек није створена „критична маса“ која би покренула брже промјене и напуштање „хербартовске доктрине“ школског рада. Чак и респектабилни пројекти, као што је „интерактивно учење“, са великим позитивним одјецима у пракси, ипак нису знатно уздрмали хербартијанство и незамјењиво „директно поучавање“, што се значајно одражава и на ефекте нарочито у млађем школском узрасту, јер умјесто „система наставних јединица“ мора бити изграђен „јасан систем учећих активности“ са краћим трајањем како би се сачувао континуитет учења и развоја.

Модели организације комбинованих одјељења у свјетлу реформе основне школе и потенцијалних промјена

Кад говоримо о могућностима потенцијалног дидактичког и *новог методичког модела* комбинованог одјељења са више узрастних група, он би могао бити концентрисан на идеје о битнијем „*преуређивању програма и учионице*“, „*другачијем планирању*“ за наставне активности, *дизајнирању предметно-научних центара за учење*“ за старије ученике у којима је могућа „игролика или самостална радна активност“, паралелно са мањим бројем центара за учење у првом разреду, или, према афинитетима и способностима ученика, неки вид диференцираног учења у малим групама (концентрисаног око предметних садржаја), на бази диференцираних индивидуалних програма учења или учења у паровима. Уводне и завршне активности за „цијело комбиновано одјељење“ не би се знано разликовале од

програмских идеја првог разреда⁶, с тим да би се садржаји музичког и физичког васпитања и образовања, као најпогоднији и најближи игровном карактеру, морали бити преуредити за краће трајање од 45 минута и у принципу планирати на почетку, на крају радног дана и током дана када је то неопходно за рекреативне сврхе. Повољнији распоред активности једино би могао бити постигнут у такозваном моделу рада „у смјени и по“ са већим временским оптерећењем учитеља или „тимским радом“, али различитим временским почетком рада са појединим разредима.

Према већ поменутиим теоријским изворима постоје различита мишљења о типу и моделу организације комбинованог одјељења и углавном су потпуно опречна, тако да не можемо са сигурношћу рећи да су заснована на аргументацији која је довољно истражена (изузев Шпијуновић, 1998) Једно вријеме то је била, једноставно речено, „популарна тема“, па је један дио ових радова скоро искључиво спекулативне природе и заснован на импресијама, или под снажним утицајем педагошких праваца из свијета (Ушински, Јесипов и углавном совјетска педагошка теорија педесетих година).

Будући да је тешко опредјељивати се за нека од предложених модела организације комбинованог одјељења, поготово ако се има у виду потпуно нова пракса деветогодишње основне школе у којој је први разред са знатно другачијом програмском концепцијом у односу на претходну, осмогодишњу школу, приказаћемо укратко само најважније елементе истраживања, ставове и мишљења праксе о могућим моделима организовања комбинованих одјељења која би требало комплексније истражити предности и недостатке различитих модела организовања комбинованих одјељења.

У теоријским изворима евидентне су двије врсте модела:

1. они који су засновани на спајању ближих узрасних разреда (I и II, III и IV) и
2. оних који заговарају одјељења састављена од удаљених узрасних разреда (I и III, II и IV).

Основни аргументи за овакве комбинације углавном су засновани на поставци да је нужно, *незаобилазно, унутар сваког наставног часа, са сваким разредом у једном комбинованом одјељењу, извјестан дио времена издвојити и посветити „директном поучавању“ (вјероватно фронталној настави), због тога што сваки разред има „свој програм“, а као протутежа директном раду, могу се планирати и организовати фазе самосталног рада са другим узрасним разредом, да би се, као значајан услов, избјегло или ублажило „међусобно ометање“* (Стевановић, М. и Ђорђевић, Д. 1990). У таквим

⁶ Види поглавља о центрима за учење и планирању рада у књизи: Каменов, Е. и Спасојевић, П. (2003): *Методика наставног рада - приручник за учитеље*, Завод за уџбенике и наставна средства, Српско Сарајево

поставкама се полази и од претпоставке да су старији ученици спремнији за самосталан рад од млађих, те да се на тај начин обезбјеђује више времена и бољи ефекти у директном раду са млађим ученицима, што се свакако може довести у питање.

Присталице *комбиновања ближих разреда* (Пољак, В., Лекић, Ђ., Богнар, Л. и др.) наводе *као предности* сроднију грађу, могуће повремено организовање заједничког рада (Пољак, В., Богнар, Л.), а да се при томе не спречавају могућности потребне диференцијације, док присталице *„удаљених комбинација разреда“*, које су код нас бројније, наводе *као предности* већу сигурност у подјели садржаја наставног рада по разредима, јер су веће разлике у наставним програмима, да је са вишим, старијим разредом лакше организовати самостални рад, старији ученици могу преузети и неке наставникове функције у независним групама и сл.

Велика неслагања теоретичара, па чак и потпуно опречна виђења су јасан и добар разлог да се приступи истраживањима већих размјера, како би се учење у условима патуљасте школе засновало на научним темељима. Ријеч је и о изразитој потреби уважавања реалности ефеката реформе којом су промијењене претпоставке на којима је грађена ранија теорија и пракса о комбинованим одјељењима, што је најбољи доказ у прилог тезама да нема реформе коју не прати визија са јасним теоријским упориштима, или да оне, осим користи, могу изазвати и штетне посљедице.

По свему судећи, *у пракси постоје*, или би могле постојати, *само двије врсте комбинованих одјељења*:

1. **проста**, у која су укључени само ученици прве тријаде и која су заснована на „интегрисаном програму“ са диференцијацијом садржаја учења према узрастним могућностима ученика и

2. **сложена**, која омогућују укључивање ученика више разреда, без обзира на узраст, са једином реалном могућношћу да се у њима организује тимска настава, будући да је и то рационалније и педагошки оправданије од „чистих малих одјељења“, која немају повољне услове за разноврсна интеракцијска дејства, а осим тога представљају скоро „немогућу мисију“, ако је у њима запослен само један учитељ.

Хипотетички модел новог комбинованог одјељења дијелом је истраживан у основним школама у Републици Српској 2004. године у тада регистрованих 197 комбинованих одјељења. Из тог скупа случајно је одабран репрезентативни узорак од 50 одјељења како би били истражени потенцијални проблеми преласка на „нови модел који је те године био у „огледној примјени у 10 сеоских школа. (5 на ширем подручју Крајине и 5 на подручју Бијељине).

За модел комбинованих одјељења који је овдје предложен, од велике важности је била адекватна материјална припрема школа, преуређивање и битније побољшавање амбијенталних услова у школама, прије одлуке о

примјени новог модела рада комбинованих одјељења, али и комплекснија стручна обука учитеља о новијим стратегијама учења за рад у комбинованим одјељењима, „буђење“ интереса средине за „нову школу“.

Пријем шестогодишњака у уобичајене, лошије припремљене, запуштене и „хладне“ просторе, да би у њима „слушали“, евентуално „гледали“ и углавном „послушно сједили“ и извршавали налоге учитеља, као у традиционалној школи, далеко је од концепције „активног учења“ и програма усмјереног на дијете. Најпогоднији вид увођења учитеља у новије стратегије учења био је адекватан програм сдводневног семинара и константна директна помоћ адекватним стручним надгледањем почетне фазе рада, нарочито у планирању и избору методичких рјешења за рад.

Међутим, суштински највећа промјена била је обавезност „*постојања јединственог програма одјељења*“, којим се регулише рад само тог одјељења, тако да је само за учитеље комбинованих одјељења неопходан, осим етапних и „процесних планова“, стабилан дугорочни, годишњи програм рада, који је, суштински, „*ново програмско језгро*“ које се диференцира, по нашем мишљењу, на три врсте наставних активности. Најкраће нови модел у себи садржи:

1. **заједничке активности**, избор из свих разредних програма којим се учествовање ученика у настави не ограничава развојним узрастом. Све разредне групе могу са флексибилним трајањем активности остварити исходе учења које програми предвиђају;

2. **диференциране активности**, у које се, у зависности од узраста и сложености рада, могу, према властитим интересовањима, укључивати ученици према достигнутим развојним нивоима. То су, правилу, ученици ближег узраста, са међусобним ослањањем једних на друге и ширим спектром за богаћење искустава и задовољавање сазнајних интересовања;

3. **диференциране активности које су намијењене тзв. „чистим разредним групама“**, унутар којих се могу сачинити аутентични планови индивидуалног учења са „усмјеравајућим укључивањем учитеља у рад малих група, парова или појединих ученика“. Ове наставне активности суштински су намијењене очувању континуитета програма, прије свега, једне тријаде, али и очувања континуитета учења и развојних промјена које се обезбјеђују школским учењем.

Дакле, ријеч је о „*јединственом функционалном програму*“ за свако комбиновано одјељење, којим се омогућује заснивање учења на индивидуализацији, будући да учитељ „добро познаје, или ће упознати све ученике и њихове могућности, без обзира на њихов узраст.

Основне препоруке учитељима, директорима и педагозима, би се могле, према приоритетима, приказати на сљедећи начин:

1) „избор организационог модела комбинованих одјељења“ за прву тријаду треба *извршити према конкретним условима*, броју ученика и према описаним условима и мишљењима о типу комбинације;

2) у случају „*даље комбинације*“, што се стварно веома ријетко може одобрити, само ако нема никаквих других могућности, због удаљености ученика или лоших саобраћајних комуникација, са старијом разредном групом (V и VI разред друге тријаде), препоручује се „*рад у смјени и по*“ или тимски рад, што значи да је почетак рада у једној разредној групи, затим, заједнички рад за комплетно одјељење, активности које су могуће заједно без обзира на разредни узраст ученика, након чега би ученици који су дошли раније завршавали наставни дан док би наставник наставио рад са разредном групом која је касније почела наставу. На тај начин би се могао, уз знатно веће оптерећење и одговорности учитеља, постићи уобичајени наставни рад као у тзв. чистим одјељењима;

3) у погледу организационог устројства наставног процеса, *неминовна је знатно већа индивидуализација наставе*, која се, прије свега, огледа у самосталном бављењу појединих ученика, или малих група активностима предвиђених наставним планом и програмом;

4) посебно *његовање сарадње између млађе и старије дјеце* у комбинованом одјељењу, уз могућност заснивања праксе у којој би старији ученици учествовали активно у поучавању млађих ученика, неке дужности учитеља могле би се повјерити старијим ученицима;

5) неопходно је *знатно веће коришћење игара* (нарочито дидактичких) и игроликних активности у којима могу заједнички учествовати сва дјеца без обзира на узраст;

6) планирањем и обезбјеђивањем неопходних разноврсних услова, од највеће је важности *омогућити задовољавање појединачних интересовања дјеце*, могућности избора активности за свако дијете чиме се *подстиичу бржи развој личне и групне самоиницијативности*;

7) обезбјеђивањем битно *боље опремљености разним врстама материјала за игру, радним, истраживачким и стваралачким активностима* (са дидактичким играчкама, прибором за експериментисање, природним и рециклираним материјалима погодним за ликовно обликовање и сл.);

8) планирањем се мора предвидјети *максимално прожимање садржаја наставе*, окупљање око појединих тема које могу бити интегративне и привлачне за сву дјецу у одјељењу (на примјер, активности физичког васпитања могу се успјешно комбиновати са математичким садржајима, затим занимљиве „пригодне“ теме које могу послужити као стожер за интеграцију садржаја свих наставних предмета, нпр. еколошке активности или теме посвећене специфичностима окружења, манифестације, значајни датуми и сл.

9) нарочито је значајан, практично *неизбјежан, флексибилни распоред и трајање часова* (измјене се уносе зависно од тематике, интересовања дјецe, замора, временских прилика и неочекиваних погодности за заједничке активности;

10) најподесније распоређивање наставних садржаја је *комбинација спиралног распореда и распореда у виду концентричних кругова* у коме се може поћи од „заједничког језгра“, за све узрасте; основна сазнања од којих се полази, а затим, зависно од узраста, захтјеви се проширују и продубљују у складу са индивидуалним могућностима;

11) у рад школе *максимално треба укључити окружење и родитеље* (на чију помоћ треба рачунати, нпр. у прикупљању материјала за ликовно обликовање, изради неких дидактичких средстава), све до непосреднијег укључивања у наставу, зависно од професије и спремности родитеља да се укључе, ради стављања већег нагласка на искуствено учење, у додиру са природном и друштвеном средином, кроз индивидуално дјеловање, или у мањим групама са подијељеним улогама у планираним активностима. У малим сеоским школама је обиље услова у напредним гаџинствима који се омогућавају не само посматрање већ и искуствено учење.

Узорак на коме су истраживана мишљења о моделу, те ставови и искуства која би могла бити корисна или би представљала озбиљне баријере за примјену новог моделе структуриран је пропорционално величини скупа (197 укупно) у оквиру региона:

Регионално подручје	Број испитаника, учитеља у комбинованим одјељењима
Бања Лука	14
Приједор	6
Добој	6
Бијељина	14
Фоча	10
Свега	50

У анализи добијених резултата на узорку од педесет испитиваних учитеља који су радили у комбинованим одјељењима провјеравали смо у каквом су односу „избор модела комбинације“ и „начин рада у комбинованим одјељењима“. У скалеру мишљења о моделу и његовој примјенљивости и сличном скалеру ставова о начину рада у комбинованим одјељењима израчунавали смо Хи-квадрат тест за поједине ајтеме представљене у субтабелама, а затим наведене резултате тестирали униваријантном анализом варијансе.

Статистички значајна разлика Хи-квадрат теста (11.484, $p = 0.03$) добијена је поређењем резултата учитеља у погледу независне варијабле

„планирање наставног рада“ и зависне варијабле да „први разред треба комбиновати само са другим, а изузетно трећим разредом“. Очигледно је да се значајан број учитеља који сваки дан припремају и планирају наставни рад не слажу да први разред треба и да га је могуће комбиновати само с другим, евентуално трећим разредом. Очигледно је да њихов прецизан однос према планирању представља сметњу у флексибилнијем прилазу интегрисаном курикулуму. Највећа разлика између остварене и очекиване фреквенције је код испитаника који „понекад“ планирају наставни процес у погледу односа према моделу комбиновања. Овдје се очекивало да се већина испитаника из ове групе определијели за потврдан одговор, што се није десило. Очигледно се још увијек робује старим парадигмама комбиновања. Наведени резултат потврђује и анализа варијансе јер је $F=4.428$, $p=0.017$.

Претходни резултат је потврђен и добијеним Хи-квадрат тестом (24.915 , $p=0.015$) за однос међу варијаблама „радим директно са једним разредом, а други нешто тихо раде“ и „модел је примјењив са комбинацијом три разреда, али са мање ученика“. Приближно три петине учитеља који раде на претходно описани начин нису били заинтересовани за понуђени модел.

Међутим, један од охрабрујућих резултата у погледу односа између модела комбиновања и начина рада добили смо укрштајући варијабле „комбиновање ближих разреда – добро је за праксу, али захтијева добру припрему“ и варијабле „у избору садржаја водим рачуна да активности буду истраживачке, подстичу откривање, самосталност и критичко мишљење“. Знатно више од половине свих испитаника који користе овакав начин рада прихвата комбиновање ближих разреда (Хи-квадрат 13.458 , $p=0.03$). Добијени резултат потврђује значај доброг планирања, адекватног избора наставних садржаја и примјене активних метода учења. Оваквим приступом комбиновање ближих разреда добија потпуни смисао јер се искориштавају сви потенцијали ученика, без обзира на њихов узраст. Претходно добијени резултат се потврђује постигнутим Хи-квадрат тестом 14.512 , $p=0.02$, између варијабли „овај модел није добар, треба комбиновати удаљене разреде“ и варијабле „нарочиту пажњу посвећујем тежини задатака, како не би утицао неповољно на мотивацију и самопоуздање“. Највећи број испитаника, њих 36 који изразито воде рачуна о диференцирању наставних задатака не слаже се да треба задржати стари модел. Сличан резултат смо добили и анализом варијансе ($F=2,464$, $p=0.03$).

Једна од најбољих мјера за успјех рада у комбинованим одјељењима, према овом истраживању, јесте укључивање свих актера у наставни процес (дјеца, наставници, родитељи, педагози, психолози и др.). Добијени резултати укрштања варијабле „укључивање родитеља у наставни процес“ и „модел је примјењив и са три разреда, али са мањим бројем ученика“ (Хи-квадрат 22.913 , $p=0.02$, $F=3.649$, $p=0.01$) ипак показују да се учитељи релативно слабо ослањају на помоћ родитеља, сваки пети испитаник је потврдио да се

ослања на њихову помоћ. Отуда је и њихова скоро потпуна негација у комбиновању три и више разреда јер такав рад захтијева изузетно добру припрему и укључивање већег броја актера у наставни процес.

У даљој анализи међсобног односа модела комбиновања разреда и начина рада добијена је статистички значајна разлика укрштањем варијабле „има успјешних наставних ситуација у које се укључују сви ученици, без обзира којем разреду припадају“ и варијабле „први разред треба комбиновати само са другим, а изузетно и са трећим ако то околности налажу“ (Хи-квадрат 24.800, $p=0.01$, $F=2.159$, $p=0.03$). Већина наставника која његује заједнички рад свих ученика без обзира на узраст сматра да се први разред може комбиновати и са осталим разредима, а не само са другим. Овим они показују да знају искористити потенцијале старијих ученика у успјешном моделовању учећих активности. Овај налаз најбоље потврђују и резултати укрштања варијабле „овај модел је примјењив ако се озбиљно уважавају захтјеви за диференцирано учење“ и „има успјешних наставних ситуација у које се укључују сви ученици, без обзира којем разреду припадају“ ($F=2.851$, $p=0.01$, Хи квадрат 22.501, $p=0.03$).

Већина испитаних наставника „обрађује садржаје учења по реду и програму и захтијева од ученика да поштују успостављени школски ред“, они се опредјељују за одговор да је комбиновање ближих разреда захтјевније у погледу планирања и организовања наставног процеса (Хи-квадрат 14.813, $p=0.02$). Највећи допринос Хи-квадрат тесту (разлика између остварене и очекиване фреквенције је значајно висока) имају испитаници који увијек плански приступају наставном раду, а при томе се слажу да је овај модел тежи за реализацију.

Закључци и препоруке

На основу теоријске анализе и резултата емпиријског истраживања *опредјељујемо се за слиједеће ставове, као најбоља рјешења за очување функција патуљастих школа:*

1. у патуљастим школама треба задржати само ученике прве тријаде, и то искључиво од два узастопна, ближа разреда, као најповољнију могућност за организовање *простих комбинованих одјељења* за ученике ближих разреда (у сеоским школама са релативно већим бројем ученика; 15–20 укупно, или 5 – 7 у сваком разреду⁷), у којима треба оснивати *најмање два одјељења* (I, II и III). Ученици првог разреда, у правилу би били у једном одјељењу, док је

⁷ С пуним правом се вјерује да је оптимална величина социјалне групе у којој се могу остварити вишеструка интеракцијска дејства до 5 ученика, иако је повољније за дјецу да дјечије групе буду нешто веће, због разноврсности искустава са којима долазе у школу. Ово је, ипак, само хипотетички став којег би требало истраживати.

за ученике другог разреда који су слабије овладali исходима повољније је да остану у комбинацији са првим разредом. За ученике другог разреда са већим индивидуалним способностима повољније је да се укључе у комбинацију са трећим разредом. На тај начин би сваки ученик имао услове да доживи школу као цјелину и два учитеља „као своје партнере“ у учењу или три учитеља у тимској настави са повећаним бројем ученика. Суштински би се хомогена разредна група дијелила само у другом разреду, с тим да би тимска настава са најмање три учитеља могла бити оправдана са преко 30 ученика укупно у школи;

2. друга могућност је да се напусти идеја о разредно-предметној настави у другој тријади, барем дјелимично, на примјер, само за ученике четвртог разреда, који би могли да се задрже у патуљастим школама у разредној настави, како би се олакшао развој различитих организационих модела *сложеног комбинованог одјељења* (само за школе у којима је број ученика сведен на мање разредне групе). Сложена комбинована одјељења у правилу би била заснована на тимској настави (најмање два учитеља, без обзира на број дјеце у одјељењу) што подразумијева и то да би се број учитеља у тиму увећавао сразмјерно потребама наставног процеса у оквиру формираних сложених комбинованих одјељења. Кроз истраживања би се могли стандардизовати сви ови хипотетички ставови.

3. комбинована одјељења од два до три ближа разреда, у оба случаја, са простим или сложеним комбинованим одјељењем (у зависности од броја ученика), могу бити успјешна само ако су заснована на савременијој програмској концепцији, безусловно на дидактичким моделима индивидуализоване и диференциране наставе са битно бољим срединским условима, нарочито у погледу учioniчког амбијента и могућим варијацијама тимске наставе (прије свега већем броју учитеља у односу на број одјељења, најмање два у сложеном или простом са већим бројем ученика, који би се, осим наставном технологијом, тимски бавили планирањем садржаја са посебним нагласком на планове индивидуалног учења, избором дидактичког и методичког модела рада са мањим групама или појединцима у одјељењу, комплекснијим праћењем и евалуирањем постигнутих исхода учења, израдом дидактичких средстава, припремањем центара за учење укључивањем родитеља и слично;

4. величина комбинованих одјељења не би смјела прелазити границу од 20 ученика, а препоручује се оптимална величина 15 – 18 ученика за комбинацију два разреда и мање од 15 ученика за комбинацију три разреда (оптимална величина 9 – 12 ученика);

5. у прелазној фази препоручљиве су комбинације само ближих разреда, с тим да се учитељи обавезно и квалитетно обуче за нову улогу и нову концепцију рада са првим разредом и могућностима примјене тих рјешења и у старијим разредима;

6. патуљасте школе (и друге, у околностима у којима није развијена мрежа институција предшколског васпитања и образовања), принципијелно говорећи, могле би бити погодне и за интензивније програме предшколског васпитања и образовања за популацијску доб 3–6 година са сличним програмским концепцијама, заснованим на Програму предшколског васпитања и образовања, чиме би дјеца у предшколској доби била укључена у „рано учење“, али би се, што је значајније, могао сачувати континуитет између предшколског и основношколског васпитања и образовања. Могуће су различите опције у овом погледу, прије свега, стабилне „предшколске групе“ за дјецу до 6 година, при школама које су на већој удаљености од предшколских установа, затим поврмени ад хок контакти са школском дјецом, али суштински би били корисни макар краћи програми припреме за школу за хетерогене групе за дјецу између 4 и 6 година старости. Тиме би се само дјелимично ревитализовале некадашње функције „мале школе у малом мјесту“, дошло би до значајнијег развоја педагошке културе нарочито млађих родитеља, значајнијих промјена односа према школи и потребама дјеце, те квалитетнијем испуњавању права дјетета. Осим тога „патуљасте школе“ би поново могле постати „привлачна мјеста“ за окупљање и „оздрављење“, унапређивање квалитета живота на селу.

7. на крају, од највеће важности је квалитетна обука учитеља за рад у комбинованим одељењима, нарочито у планирању, е у погледу најважнијих компетенција за праћења развоја ученика, брже и комплексније уочавање и сазнавање развојних промјена и свих ефеката учења. Разумије се, за овакав приступ неопходно је развити адекватне програме усавршавања у оквиру високошколског оспособљавања наставника за иницијални професионални развој и константну везу учитеља са потенцијалним центрима за стручно усавршавање ради сталне размјене искустава.

Литература:

- Банђур, В., Поткоњак, Н. (1996) *Педагошка истраживања у школи*. Београд: Учитељски факултет
- Богнар, Л. (1982) *Рад у подручној школи*. Загреб: Школска књига
- Вилотијевић, М. (1999): *Дидактика 1,2, и 3. књига*, Завод за уџбенике и наставна средства и Учитељски факултет, Београд
- Ђурашковић, Ц. (1985) *Директан рад са ученицима у комбинованом одељењу*. Учитељ Београд, 27
- Glasser, W. (1990): "The Quality School", Harper Colins, New York
- Грујанић, В. (1995) *Организација наставе у комбинованим одељењима*. Златибор: Учитељ
- Ивановић, С., ур. (1995) *Основно и обавезно образовање у свету*. Београд: Министарство просвете Републике Србије - Сектор за истраживања и развој образовања
- Jensen, E. (2003) *Super-nastava : nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje*. Zagreb : Educa, nakladno društvo d.o.o.
- Keler, Z. Flajšman, I. *Građa za rad u kombiniranim razredima narodnih škola: od I. do IV. razreda*. Rijeka: „Otokar Keršovani“, 1957. – 1958. 3 sv.

- Kyriacou, C. (2001) *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb : Educa, nakladno društvo d.o.o.
- Lučić, K., Matijević, M., (2004) *Nastava u kombiniranim odjelima*, Školska knjiga, Zagreb
- Meyer, H. (2005) *Što je dobra nastava?* Zagreb : Erudita d.o.o.
- Пантелић, П., Пејић, Р. (1995) *Иновирање наставног рада у комбинованим одељењима*. Ваљево: Дрштво учитеља Љубовија
- Poljak, V. (1985) *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga
- Продановић, Л., Лунгиновић, В. (1988) *Директан рад с ученицима у комбинованом одељењу - прилог методици рада у комбинованом одељењу*. Београд: Љ. Продановић
- Симеуновић, В., Спасојевић, П. (2009) *Савремене дидактичке теме*, Педагошки факултет, Бијељина
- Стевановић, М., Ђорђевић, Д. (1981) *Организација наставе у комбинованим одељењима*. Горњи Милановац-Београд: Дечије новине
- Спасојевић, П., (2006): *Шестогодишњаци у школи*, Филозофски факултет Бања Лука и ИП "Нова школа", Бања Лука
- Шпијуновић, К. (1988) *Организација рада у комбинованом одељењу*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета
- Шпијуновић, К. (2003): *Рационализација рада у комбинованом одељењу*, Ужице
- Трнавац, Н.Д. (1992) *Мале сеоске школе - шансе за опстанак и даљи развој*. Београд: Филозофски факултет - Институт за педагогију и андрагогију
- Terhart, E. (2001) *Metode poučavanja i učenja : uvod u probleme metodičke organizacije poučavanja i učenja*. Zagreb : Educa, nakladno društvo d.o.o.
- Вуковић, Р. (1951) *Рад у неподељеној основној школи и комбинованом одељењу*. Београд: Педагошко друштво Србије
- Вуковић, Р., Радошевић, Б. (1982) *Организација и извођење васпитно-образовног рада у комбинованом одељењу основне школе*. Титоград: Републички завод за унапређивање школства