

Područna osnovna škola i kombinirani razredni odjel: studija slučaja.

Reinkarnacija didaktičkih ideja John Deweya, Peter Petersena i Célestin Freineta u Hrvatskoj

Lucija MARTINKO

Dječji vrtić Balončica, Hum na Sutli

Tomislav TOPOLOVČAN

Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet

UDK: 37.018.51

DOI: 10.15291/ai.4386

IZVORNI ZNANSTVENI RAD

Primljeno: 08. 11. 2023.

SAŽETAK

KLJUČNE RIJEČI:

kombinirani razredni odjeli, kvalitativna metodologija, nastava, osnovna područna škola, reformna pedagogija

Područne osnovne škole i nastava u kombiniranim razrednim odjelima specifični su po mnogim školskim i didaktičko-metodičkim obilježjima. Stoga je cilj¹ ove etnografske, naturalističke i fenomenološke studije slučaja triangulacijom kvalitativnih metoda ispitati karakteristike nastave u kombiniranim razrednim odjelima u jednoj područnoj školi te istražiti ima li sličnosti s didaktičko-metodičkim i obrazovnim idejama Deweyeve, Freinetove i Petersenove teorije nastave i škole. Pokazalo se kako se u konkretnom kombiniranom razrednom odjelu područne škole nerijetko organizira nastava usmjerena na učenika, izvanučioničke aktivnosti učenja, individualizirani rad, suživot učenika u školi, suradničko učenje, suradnja škole s roditeljima i lokalnom zajednicom, kombiniraju se i izmjenjuju različite nastavne aktivnosti te je optimalno opremljena okolina učenja. Upravo su to neki od elemenata Freinetovih i Jena plan škola te Deweyevih pedagoških ideja. Stoga je, uspoređujući rezultate konkretne studije slučaja s rezultatima prijašnjih studija ove problematike, opravdano rekapitulirati kako područne škole s nastavom u kombiniranim razrednim odjelima nude mogućnosti organiziranja nastave prema ovim koncepcijama nastave i obrazovanja. Iako nije nužno da područne škole i kombinirani razredni odjeli slijede ijednu od ovih didaktičkih i pedagoških koncepci-

¹ Studija se temelji na rezultatima empirijskog istraživanja koje je provela Martinko (2023).

ja. Odnosno, moguće je kazati kako to nije pravilo, ali nije ni iznimka. Rezultati istraživanja su elaborirani, objašnjeni, komparirani i interpretirani u radu.

UVOD

Diljem svijeta, pored državnih, djeluje tisuće privatnih, alternativnih i slobodnih škola koje se od državnih škola te međusobno razlikuju prema osnivaču i praćenju nacionalnog kurikulumu (Dubovicki i Topolovčan, 2020; Ullrich i Strunck, 2012; Kraul, 2015; Klassen i sur., 1990; Matijević, 2001; Wiesemann i Amann, 2015). Nerijetko takve škole slijede neku od pedagoških i didaktičkih koncepcija formiranih od prije više od stotinu godina u okrilju reformne pedagogije, iako mogu osmisliti neku vlastitu koja je bitno drugačija od svih postojećih (Bartz, 2018; Batinić, 2014; Idel i Ullrich, 2017; Röhrs, 1980; Skiera, 2010).

Reformna pedagogija (njem. *Reformpädagogik*; engl. *Progressive education, New education, Radical school/education*; fran. *Education nouvelle; Ecole active*) internacionalno se pojavila i etablirala krajem 19. i početkom 20. st. u različitim teorijskim, sadržajnim i praktičnim varijantama (Oelkers, 2004). Glavna obilježja su im bila odklon od razredno-predmetno-satnog sustava, herbartizma, zatvorenih kurikulumu, autoritarne razredne klime, jednosmjerne autoritarne učiteljeve komunikacije te nastave usmjerene na učitelja. Reformna pedagogija nije (bila) koherentan te jednoznačan teorijski, praktični i povijesni koncept. Tada su napredni učitelji kao što su Rudolf Steiner, Hugo Gaudig, Maria Montessori, Lav Tolstoj, Helen Parkhurst, Carleton Washburnea, Georga Kerschensteiner i mnogi drugi osmislili inovativne pedagoške i didaktičke koncepcije nastave i škole koje djeluju i danas (Bartz, 2018; Idel i Ullrich, 2017; Skiera, 2010; Topolovčan, 2023). Pored spomenutih, inovativne koncepcije nastave i škole osmislili su i John Dewey, Peter Petersen i Célestin Freinet.

John Dewey (1859. – 1952.) 1890-ih u SAD-u osmislio je inovativnu koncepciju nastave i škole koja je djelovala bitno drugačije od ondašnje konvencionalne škole. Utemeljio ju je na principima filozofije pragmatizma, demokratičnosti te društvene solidarnosti, dobrobiti i aktivizma (Dewey, 1985, 2009, 2010). Dewey je svojim pedagoškim i didaktičkim idejama zazirao od krutog razredno-predmetno-satnog sustava, intelektualističke škole i nastave usmjerene na učitelja. Zalagao se za slobodni odgoj, nastavu usmjerenu na učenika, djelovanju usmjerenu (praktičnu) nastavu (engl. *learning by doing*) i holistički odgoj i obrazovanje. Simultano s William Heard Kilpatrickom (1871. – 1965.) etablirao je koncept projektne nastave (engl. *project method, project-based learning*; njem. *Projekt orientierter Unterricht; Die Projektmethode*) (Frey, 2012).

Projektna nastava se prema Kilpatricku dijeli na četiri vrste projekata: 1) projekt oblikovanja, 2) projekt estetskog doživljavanja, 3) projekt rješavanja problema i 4) projekt vježbanja vještina (Žlebničnik, 1983: 194). Evidentno je kako u Deweyevoj koncepciji nastave i škole dominiraju različite forme istraživačke, praktične, izvanučioničke, suradničke, problemske i projektne nastave. Također dominira dvosmjerna komunikacija između učitelja i učenika te demokratska razredna klima. Značajan didaktički element ove koncepcije je i u obogaćenoj okolini učenja koja sadrži različite didaktičke materijale. Značajno za pedagoške i didaktičke ideje Deweya jest što je smatrao obrazovanje mehanizmom društvene promjene (engl. *social change*). Odnosno, školu nije smatrao pripremom za život, već je ukazivao kako je škola stvarni život, tj. škola kao društvena zajednica u malome i embrijsko društvo (engl. *miniature community, embryonic society/community*). Drugim riječima, školu je vidio kao immanentni dio društvene zajednice.

Peter Petersen (1884. – 1952.) u Jeni (Njemačka) osmislio je inovativnu koncepciju škole i nastave usmjerene na učenika koja djeluje na principima obitelji (Koerrenz i Lütgert, 2001; Matijević, 2001; Petersen, 2001). Petersen je boravio u SAD-u i posjećivao brojne progresivno orijentirane škole i nastavne koncepte. Pod utjecajem pedagoških ideja Deweya i Kilpatricka te didaktičkih elemenata Dalton plan Helen Parkhurstove i Winnetka plan Carleton Washburnea osniva svoju inovativnu koncepciju koju je, prema sugestiji Clare Soper, nazvao Jena plan (Röhrs, 1997). Petersen je koncepciju svoje škole izlagao na različitim skupovima već 1924. i 1928. godine, a Jena plan školu je osnovao 1929. godine (Matijević, 2001; Röhrs, 1997). Glavna didaktička i kurikulumska obilježja Jena plan škola su razredna odjeljenja s nekoliko različitih kronoloških dobi učenika, tj. kombinirani razredni odjeli te intenzivna suradnja učitelja, učenika i roditelja. Jena plan škole djeluju po principima individualiziranog rada te nastave usmjerene na učenika, tj. suradničke, istraživačke, problemske, praktične i projektne nastave. Na početku i na kraju tjedna organizirani su razredni sastanci i svečanosti. Škole imaju specijalizirane učionice za prirodoslovje, nastavu umjetnosti, strane jezike, biblioteku, prostoriju za svečanosti i sl. Također, u Jena plan školama postoje i vrtovi, staklenici i radionice u školskim dvorištima u kojima je organizirana nastava (Koerrenz i Lütgert, 2001; Matijević, 2001; Petersen, 2001). Slično kao i Dewey, Petersen je zagovarao usku povezanost školske nastave sa stvarnim životom što se manifestira suradnjom škole i obitelji (Röhrs, 1997). Razvidno je kako je u Jena plan školama,

pored imanentnih kombiniranih razrednih odjela, naglasak na didaktičkim aranžmanima nastave usmjerene na učenika, optimalnom uređenju okoline učenja (po uzoru na učenički obiteljski dom), izvanučioničkim praktičnim aktivnostima, demokratskoj razrednoj klimi te partnerskom odnosu škole i roditelja, tj. lokalne zajednice.

Célestin Freinet (1896. – 1966.) nakon nekoliko godina intenzivnog i udruženog drugačijeg i inovativnog didaktičko-metodičkog te školskog djelovanja 1935. godine u Vence (Francuska) osniva svoju školu koja je djelovala na bitno drugačiji način od etabliranih državnih (Achim i Teigeler, 1992; Dietrich, 1995; Koerrenz i Lütgert, 2001). Nakon turbulentnih vremena po Freineta za vrijeme Drugog svjetskog rata 1947. godine škola je ponovno otvorena te Freinet drži brojna izlaganja o svojoj koncepciji škole, nastave i pedagogije. Vodeća parola njegove škole je bila „Kroz život – za život – kroz rad“. U Freinetovoj teoriji nastave i obrazovanja značajni su razredni sastanci u funkciji planiranja nastave i završnih tjednih sastanaka, kao i odstupanje od državnog nacionalnog kurikuluma. Također, zagovara se nastava usmjerena na učenika, kao i nastavni scenariji izvan učionice (učenje izvan učionice u izvornoj stvarnosti) te nastavni listići za individualizirano napredovanje svakog učenika (Achim i Teigeler, 1992; Dietrich, 1995; Koerrenz i Lütgert, 2001; Matijević, 2001). Bitna didaktičko-metodička obilježja Freinetove škole i nastave jesu: samostalna knjižnica, školska tiskara, razredne novine, slobodno učeničko izražavanje, iskustveno učenje, učenički samostalni rad, razredna samouprava, dopisivanje učenika i škola, učenička suradnja, razredna blagajna i dr. (Achim i Teigeler, 1992; Dietrich, 1995; Koerrenz i Lütgert, 2001; Matijević, 2001). Sažeto kazano, u ovoj koncepciji nastave i škole dominira demokratska razredna klima, razredni sastanci, dvosmjerna komunikacija učenika i učitelja, optimalno opremljena okolina učenja, suradnička, problemska, istraživačka, izvanučionička i praktična nastava te slobodno izražavanje učenika i razne forme suradnje škole i lokalne zajednice. Drugim riječima, dominira humanistička teorija učeničkog (čovjekova) razvoja (Matijević, 2001).

Poznato je kako odgojno-obrazovni sustavi diljem svijeta, pa tako i u Republici Hrvatskoj, sadrže brojne specifičnosti školovanja, tj. u konkretnom pogledu osnovne područne škole i kombinirane razredne odjele. Karakteristično područnim školama, ali ne samo i njima, nerijetka je pojava kombiniranih razrednih odjela što za reperkusiju ima i bitno drugačije didaktičko-metodičke aranžmane nastave (Birch i Lally, 1995; Bognar, 1982; Little, 2006; Lučić i

Matijević, 2004). Često su ti aranžmani i situacije nastave značajno drugačiji od etablirane učitelju usmjerene nastave u konfekcijskim državnim školama redovitih razrednih odjela. Stoga je znanstveno intrigantno istražiti kako su osmišljeni didaktičko-metodički aranžmani nastave te pedagoška, stručna i institucijska organizacija područnih škola. Na tragu toga znanstveno je korisno spoznati rade li područne škole s kombiniranim razrednim odjelima eventualno po nekom didaktičkom modelu sličnom nekim alternativnim i slobodnim školama, naročito prema premisama nekih pravaca i pokreta reformne pedagogije od prije više od stotinu godina.

PODRUČNA ŠKOLA

Osnovne škole u manjem naselju s iznimno malim brojem učenika nazivaju se područne škole i odjeli. Bognar (1982) ukazuje kako područne škole pripadaju svojoj matičnoj školi te s njom sačinjavaju centralnu školu. Iako se smatra da područne škole nisu od jednake važnosti kao i matične škole, tome nije tako. Lokacija područnih škola pridaje joj važnost jer su obično takve škole centralno mjesto važnih događanja (Vuković, 1995). Područne su škole nerijetko četverorazredne te zbog manjeg broja učenika nastava je organizirana u kombiniranim razrednim odjelima (Bognar, 1982). Ovisno o broju učenika škola odabire hoće li to biti kombinacija dva, tri ili četiri razreda. Prema izvješću Državnog zavoda za statistiku za kraj šk. g. 2021./2022. i početak šk. g. 2022./2023. (<https://podaci.dzs.hr/2023/hr/58233>) intrigantno je spomenuti kako je u Republici Hrvatskoj djelovalo (kraj. šk. g. 2021./2022.) ukupno 1984 osnovnih od kojih je 883 matičnih te 1101 područnih škola i odjela.

U područnim se školama nastava izvodi na drugačiji način negoli u matičnim školama. Obično takve škole nemaju školsko zvono, a vrijeme trajanja sata te sam raspored sati mogu se mijenjati po potrebi. Mnogo vremena se provodi u izvanučioničkoj nastavi (Grdić, 1991). Područne škole su najčešće škole s malim brojem učenika, stoga se nastava organizira nerijetko individualizirano i individualno. Svakom se učeniku može posvetiti puno više vremena. Povezano s time, u takvim se školama izmjenjuju indirektna i direktna nastava, a veći dio ipak je posvećen samostalnosti učenika (Bognar, 1982), kao i konstruktivističkoj, tj. nastavi usmjerenoj na učenika (Topolovčan, 2023). Uz dobre učitelje upute, učenici sami pokušavaju doći do neke spoznaje. Učitelj je zapravo

njihov vodič do pravog odgovora.

Da bi nastava u područnim školama bila kvalitetna potrebno ju je dobro isplanirati. U područnim je školama to nešto drugačije, jer jedan učitelj treba planirati i organizirati nastavu za svaki pojedini razred. Kod kombiniranih odjela valja obratiti pozornost da se u jednom danu ne obrađuje više od jednog nastavnog sadržaja. Jednako tako, odabire se i odgovarajući raspored sati. Iako je bitno unaprijed isplanirati raspored sati i sveukupnu nastavu, ne treba se strogo držati samog plana. Bitno je odstupanje i promjena ako učitelj uoči da je nešto takvo potrebno te će unaprijediti nastavni proces. Iako je nekoliko godina plan funkcionirao savršeno, možda jedne godine to ipak neće biti tako. Sve to ovisi o učenicima jer su svi oni različiti te je potrebno individualno postupanje (Lučić i Matijević, 2004).

U pogledu područnih škola značajno je spomenuti i izvannastavne aktivnosti. U takvim aktivnostima učenici pronalaze ono što je njima zanimljivo i bitno. Tako će učenici najbolje pokazati svoje sposobnosti i zanimanja. Prema Bognaru (1982) područnim se školama najčešće pojavljuju aktivnosti koje su usko vezane uz samu lokalnu zajednicu. Obično su to neke radne aktivnosti, sportske ili kulturno-umjetničke. Obično je tome tako jer svaka područna škola u svom sklopu ima neko dvorište ili vrt te se prema tome tu mogu odvijati radne aktivnosti. Isto tako postoji i školsko igralište na kojem se mogu odvijati sportske aktivnosti koje su važne za učenikovo zdravlje. Osim toga, takve aktivnosti pridonose kvalitetnom odgoju. Kao što je spomenuto, područne su škole obično središte kulturno-umjetničkih događanja; prema tome se formiraju kulturno-umjetničke aktivnosti.

Još jedno od bitnih obilježja takvih škola je suradnja škole s roditeljima i lokalnom zajednicom. Roditelji iznose svoje prijedloge, a neki i pomažu u aktivnostima vezanim uz samu školu. Provode se akcije čišćenja ili uređenja okoliša gdje je vrlo bitna pomoć roditelja, ali i cjelokupne lokalne zajednice. Takvi oblici suradnje pridonose i poboljšanju učeničkih navika koje će biti vrlo korisne za njihov daljnji život (Omčikuš, 1981).

Područna škola treba biti smještena podalje od ceste te je bitno da bude negdje u središtu sela kako bi omogućila da sva djeca mogu nesmetano doći do nje. Jednako tako, bitno je da njezin okoliš bude čist i uredan jer će to omogućiti provedbu raznih aktivnosti. S druge strane, postoji velik problem opremljenosti područnih škola. Naime, vrlo se malo sredstava ulaže u takve škole. Svaka bi takva škola trebala imati školsko igralište, ako ne i školsku dvoranu

te sve potrebno sprave za provedbu tjelesnih i zdravstvenih aktivnosti. Potrebno je osigurati dovoljno sredstava i pomagala za izvedbu nastavnih sadržaja i još brojne druge stvari. Područne su škole često loše opremljene upravo zbog toga što ljudi misle da opremanje nije isplativo zbog vrlo malog broja učenika (Bognar, 1982). Nekada je taj problem bio još veći, no danas se to već pomalo mijenja.

KOMBINIRANI RAZREDNI ODJELI

Kombinirani razredni odjel formiran je od učenika dvaju ili više razreda, gdje se u istoj učionici organizira nastava s nekoliko različitih razreda zbog malog broja učenika, te ju organizira jedan učitelj za više razreda istovremeno (Hyry-Beihammer i Hascher, 2015; Lučić i Matijević, 2004; Varga i Sabljak, 2020). Prema Pravilniku se određuje najveći mogući broj učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu. Kod kreiranja kombiniranih razrednih odjela uzima se u obzir dob i broj učenika. Tako se najčešće kombiniraju prva dva razreda te sljedeća dva zajedno što ne mora uvijek biti tako. Može se kombinirati prvi i treći, odnosno drugi i četvrti razred zajedno. Prema izvješću Državnog zavoda za statistiku za kraj šk. g. 2021./2022. i početak šk. g. 2022./2023 (<https://podaci.dzs.hr/2023/hr/58233>), korisno je spomenuti kako su u Republici Hrvatskoj (kraj. šk. g. 2021./2022.) ukupno 18143 razredna odjela, od kojih su 16624 redovita i 1519 kombiniranih. Također, pojava kombiniranih razrednih odjela je internacionalni odgojno-obrazovni fenomen s kontinuiranom tendencijom porasta učestalosti (Barbetta i sur., 2018; Cornish i Joyce Taole, 2022; Khazaei i sur., 2016; Murlyan-Kyne, 2004; Varga i Sabljak, 2020).

U današnje vrijeme cilj svake škole je pružiti učeniku stjecanje znanja, ali i svladavanje određenih sposobnosti i vještina koje će mu biti potrebne za daljnji život (Lučić i Matijević, 2004). Iz tog razloga vrlo je bitno da učitelj dobro poznaje svakog učenika unutar odjela te da može odabrati primjerene nastavne strategije kako bi učenik sam otkrivao i rješavao problem. Dakle, u tom slučaju učenik treba biti aktivan, a ne pasivan. U kombiniranim razrednim odjelima lako je koristiti takve strategije upravo zbog manjeg broja učenika (Petrović, 2010). Učenici tako uče na kreativniji i zanimljiviji način (Cindrić i sur., 2010; Petrović, 2010). Također, kombiniranim je odjelima karakteristična problemska, iskustvena, projektna i istraživačka nastava (Petrović, 2010). Za

takvu je nastavu potrebno puno vremena te je pogodna baš za područne škole gdje se raspored sati može vrlo lako prilagoditi. Takvu je nastavu predstavio John Dewey prije više od stotinu godina (Lučić i Matijević, 2004).

Kao jedno od bitnih obilježja kombinirane nastave je optimalno uređenje i opremanje razredne učionice (Bognar, 1982; Sušac, 2015). U kombiniranim se razrednim odjelima nalaze učenici koji nisu jednakog starosnog godišta. Vrlo je bitno da svaka dobna skupina ima određeni dio učionice koji će biti njihov, ali je jednako tako potrebno da postoji i zajednički prostor koji će biti opremljen različitom opremom koja je adekvatna za sve razrede. Predlaže se da je raspored klupa raspoređen prema razredima, odnosno da što bliže sjede učenici istog razrednog odjela. Negdje sa strane se preporuča postavljanje tepiha koji će poslužiti za zajedničku igru, a isto tako u učionici se može postaviti i kutak za odmor ili kutak za čitanje (Lučić i Matijević, 2004). Osim same učionice, učenici borave i u školskom dvorištu. Tamo se mogu provoditi i razne nastavne aktivnosti. Pohvalno je i uređenje vanjske učionice koja se može vrlo lako i povoljno urediti uz pomoć roditelja i lokalne zajednice. Osim toga u školskom se dvorištu mogu urediti školski vrtovi koji mogu poslužiti za izvođenje izvannastavnih aktivnosti. Provođenje nastave u izvornoj stvarnosti jedno je od prednosti kombiniranih razrednih odjela.

Budući da postoji znatan broj područnih škola, i samim time kombiniranih razrednih odjela, važno je znati koje su njihove prednosti i nedostaci (Khazaei i sur., 2016; Murlyan-Kyne, 2004; Sušac, 2015; Varga i Sabljak, 2020). Učenici područnih škola dolaze iz istog mjesta, što ukazuje na to da se takva djeca vrlo vjerojatno poznaju već duže vrijeme. Iz tog razloga učenici se lakše privikavaju na školu te na zajedničke aktivnosti koje se provode. Oni su često odgovorni i brižni za druge. Izmjena različitih metoda i oblika rada zbog manjeg broja učenika te odvijanja nastavnog procesa u više razreda istovremeno također pridonosi poboljšanju same nastave (Bognar, 1982). Kada je riječ o nastavi, jedno od prednosti kombiniranih odjela je i prijevremeno učenje nastavnog sadržaja, jer učenici slušaju sadržaje i drugih razreda te tako uče nešto novo što ih tek čeka. Pokazalo se kako učenici u kombiniranim odjelima ne pokazuju slabije školske uspjehe u odnosu na učenike redovitih odjela (Sušac, 2015). Također, znatna je individualizacija nastave kombiniranih razrednih odjela, kao i razvoj sposobnosti autonomnog učenja (Lučić i Matijević, 2004). Prilagođavaju se metode, oblici, postupci, ali i sam nastavni sadržaj. Osim individualizacije, primjenjuje se i racionalizacija, odnosno racionalno korištenje vremena i izvora znanja.

Dakle, učitelj u takvom odjelu može mijenjati raspored sati te rasporediti vrijeme ovisno o aktivnostima. Nasuprot prednostima stoje i nedostaci, kao što su međusobno ometanje učenika, zahtjevna organizacija nastavnog procesa te nemogućnost odabira različitih motiva prilikom provođenja nastave likovne i glazbene kulture. Svaki od nedostataka može se smanjiti na minimum te, nasuprot tome što je nešto nažalost potrebno uskratiti, ipak s druge strane ostaje više vremena za individualni rad s učenicima koji je daleko bitniji (Bognar, 1982).

METODOLOGIJA EMPIRIJSKOG ISTRAŽIVANJA

Cilj istraživanja, istraživačka pitanja i metodološko određenje studije

Cilj istraživanja je bio istražiti kako u didaktičko-metodičkom, kurikulumskom, organizacijskom i institucijskom aspektu funkcionira područna osnovna škola i nastava u njenim kombiniranim razrednim odjelima te ispitati ima li sličnosti s didaktičko-metodičkim i kurikulumskim idejama Deweyeve, Freinetove i Petersenove teorije nastave, obrazovanja i škole. Konkretnije kazano, s obzirom na neke posebnosti Deweyeve, Freinetove i Petersenove teorije nastave, studijom slučaja se htjelo dobiti podatke o: 1) organizaciji i artikulaciji nastave te školskog i nastavnog kurikulumu, 2) pedagoškom standardu i opremljenosti škole, 3) suradnji učitelja i učenika unutar i među razredima, 4) suradnji s roditeljima, suradnji područne i matične škole te, u konačnici, 5) prednosti i nedostaci rada u kombiniranim razrednim odjelima i područnoj školi. U konačnici će se dobiveni rezultati studije slučaja usporediti s rezultatima prijašnjih studija o područnim školama i kombiniranim razrednim odjelima kako bi se mogli izvesti znanstveni zaključci općenito za ovakve škole i ovakvu nastavu.

Metodološki se u ovom istraživanju primjenjuje kvalitativni pristup koji obuhvaća triangulaciju nekoliko kvalitativnih metoda (Cohen i sur., 2018; Creswell i Poth, 2018). U tom pogledu riječ je o kvalitativnoj empirijskoj, neeksperimentalnoj studiji slučaja jedne područne škole s naglaskom na etnografski, fenomenološki i naturalistički pristup (Creswell i Poth, 2018; Yin, 2018). U ovom istraživanju slučaj koji je bio istraživan je konkretna područna škola i jedini kombinirani razredni odjel u njoj. Također, ovo istraživanje ima metodoloških elemenata sustavnog (sudjelujućeg) promatranja, budući je jedan od autora hospitirao u ovoj (matičnoj) osnovnoj školi, a prvenstve-

no u njenoj područnoj školi (Cohen i sur., 2018). Stoga ovo istraživanje može biti pozicionirano u okvire sudjelujuće znanstvene paradigme (Lincoln i sur., 2018). Sustavno promatranje ima obilježja i longitudinalnog istraživanja (Cohen i sur., 2018), jer je istraživačica tijekom studiranja na učiteljskom studiju nekoliko puta hospitirala u ovoj područnoj školi. Tijekom stručno-pedagoške prakse istraživačica je vodila dnevnik stručno-pedagoške prakse u kojem su bilježeni svi didaktičko-metodički i kurikulumski elementi.

Sudionici istraživanja u studiji slučaja područne osnovne škole

Studija slučaja se odnosila na jednu područnu školu (matične osnovne škole) u sjevero-zapadnoj Hrvatskoj. Konkretna matična škola sadrži dvije područne škole. U jednoj od te dvije područne škole je provedeno ovo kvalitativno istraživanje studije slučaja. Ova konkretna područna škola ima osam učenika (jedan četverorazredni kombinirani odjel). U studiji slučaja područne osnovne škole je kao sudionica istraživanja intervjuirana jedna učiteljica koja radi u konkertnoj područnoj školi. Posredno je u istraživanju sudjelovala i ravnateljica matične osnovne škole u pogledu omogućavanja uvida u školsku dokumentaciju. Suradničkim proučavanjem dokumenata škole, kao što je Spomenica škole, i ostalih dokumenata, dobiveni su podatci o matičnoj i područnoj školi. Sudionica sustavnog (sudjelujućeg) promatranja (istraživanja) bila je i jedna od autora ove studije koja je kao studentica tijekom studiranja na učiteljskom studiju tijekom stručno-pedagoške prakse u nekoliko navrata hospitirala u ovoj matičnoj, a prvenstveno u konkretnoj područnoj školi.

Metode i postupak prikupljanja i analiziranja podataka

Za prikupljanje podataka u ovoj studiji slučaja primijenjena je triangulacija nekoliko različitih kvalitativnih metoda. Podatci o školi (matičnoj i područnoj) dobiveni su analizom sadržaja relevantne školske dokumentacije, kao što je Spomenica škole i drugi potrebni dokumenti. Podatci o pedagoškom standardu, institucijsko-organizacijskom funkcioniranju područne škole te didaktičkom-metodičkom aranžiranju nastave u kombiniranom razrednom odjelu područne škole, podatci su prikupljeni polustrukturiranim intervjuom učiteljice kombiniranog razrednog odjela. Pitanja polustrukturiranog intervjuja bila su organizirana oko istraživačkih pitanja. Pitanja intervjuja vezana za istraži-

vačko pitanje o didaktičkim aranžmanima nastave te obilježjima školskog i nastavnog kurikuluma bila su: *Opišite strukturu nastavnog sata u kombiniranim razrednim odjeljenjima?*; *Opišite raspored klupa i raspored sjedenja u učionici?*; *Kojim se sve izvannastavnim i izvanškolskim aktivnostima mogu baviti učenici?*; *Kako provodite nastavu medijske kulture? Kakva je dostupnost didaktičkog materijala?*; *Opišite kako provodite izvanučioničku nastavu?* Podatci o pedagoškom standardu i opremljenosti škole prikupljeni su sljedećim pitanjima intervjua: *Kakva je informatičko-tehnička opremljenost škole?*; *Na koji je način organizirana prehrana u školi te postoji li poseban prostor za istu?*; *Gdje i kako provodite nastavu tjelesne i zdravstvene kulture?*; *Na koji način je organiziran dolazak učenika u školu?*; *Kako djeca posuđuju knjige za lektiru?*; *Koliko često u školu dolaze stručni suradnici? (psiholog, pedagog, logoped, i dr.)?* Pitanje intervjua vezano za istraživačko pitanje o suradnji škole i lokalne zajednicu bilo je: *Kakav je odnos učitelja/učiteljice s učenicima, roditeljima, kolegama i stručnim suradnicima?* Podatci o suradnji učenika prikupljeni su pitanjem intervjua: *Kakav je odnos između učenika različitih razrednih odjeljenja?* Za prikupljanje podataka o prednostima i nedostacima, bila su postavljena dva pitanja intervjua: *Što mislite koje su prednosti, a koji nedostaci rada u područnim školama?*; *Što mislite koje su prednosti, a koji nedostaci nastave u područnim školama?* U pitanjima nisu bili spominjani Dewey, Freinet i Petersen, kao ni njihove didaktičke koncepcije, kako bi se izbjegla sugestivnost pitanja. Sustavnim (sudjelujućim) promatranjem, metodom detaljnog opisivanja i zapisivanja dnevnika stručno-pedagoške prakse, prikupljeni su podatci, također, o pedagoškom standardu, institucijsko-organizacijskom funkcioniranju područne škole, didaktičkom-metodičkom aranžiranju nastave u područnoj školi, suradnji učenika, učitelja i roditelja (lokalne zajednice) te prednostima i nedostacima nastave u kombiniranom odjelu područne škole.

Intervjuiranje je uz suglasnost škole, ravnateljice i sudionice provedeno u veljači 2023. godine. Sustavno promatranje je provođeno veljačom u vrijeme trajanja stručno-pedagoške prakse četiri uzastopne godine (od 1. do 4. studijske godine). Analiza dokumentacije provedena je hermeneutičkom metodom. Intervju s učiteljicom (sudionicom) transkribiran je te su jedinica analize tumačenja i razumijevanja bila pitanja (i konkretni odgovori na postavljena pitanja) u perspektivi pedagoškog standarda, didaktičko-metodičkog aranžiranja nastave u kombiniranom razrednom odjelu, suradnji škole i roditelja (lokalne zajednice), suradnje među učenicima te prednosti i nedostaci nastave u kom-

biniranom razrednom odjelu područne škole. Ovih pet elementa su bili jedinice analize i hermeneutičkog tumačenja i razumijevanja detaljnih opisa i zapisa dnevnika stručno-pedagoške prakse sustavnog (sudjelujućeg) promatranja.

REZULTATI I RASPRAVA

Škola pokušava sudjelovati u što većem broju projekata kako bi učenicima ponudila raznovrsne nastavne aktivnosti. Suvremenom opremom su opremljeni školski i nastavni prostori, od čega postoje dvije učionice, zbornica, toaleti, mali hodnik i kuhinja. Školsko dvorište je uređeno tako da je u njemu moguće organizirati nastavu tjelesne i zdravstvene kulture. Prostran ograđen prostor oko škole omogućuje mjesto za organiziranje aktivnosti učenja. Nastava je organizirana u jednoj četverorazrednoj kombinaciji s ukupno 8 učenika (1 učenik prvog, 3 drugog te po 2 trećeg i četvrtog razreda). Jedna učiteljica organizira nastavu za sva četiri razreda uz učitelje predmetne nastave (za Glazbenu kulturu, Njemački jezik i dr.).

Škola teži uvođenju digitalne tehnologije u nastavu. Koriste se tableti, računala, laptopi i pametna ploča. Dok učenici jednog razreda rade nastavne aktivnosti pomoću digitalne tehnologije koja im omogućava i automatsku provjeru urađenoga, učiteljica radi druge nastavne scenarije s učenicima drugih razreda. Ovo pridonosi optimalnom radu, a ujedno i zanimljivom, učenju čemu doprinosi i dostupnost didaktičkog materijala.

Škola je vrlo dobro informatički opremljena. U našoj područnoj školi raspoložemo s pametnom pločom, nekoliko računala, dva laptopa te četiri tableta. Svu opremu koristimo u nastavi. U nekim nastavnim situacijama više, a u drugima manje. (učiteljica)

Učenicima je osim posebno odvojenog didaktičkog materijala dostupan i didaktički materijal i igre u njihovom kutku za igru koji se nalazi pri kraju same učionice. Dakle, učenici mogu i vrijeme odmora iskoristiti na kvalitetan i pedagoški način što je čest, slučaj privatnih, alternativnih i slobodnih škola. Ovakva opremljenost škole slična je didaktičkom uređenju okoline učenja Freinetovih i Jena plan škola (Dietrich, 1995; Koerrenz i Lütgert, 2001; Matijević, 2001; Petersen, 2001).

U školi imamo dovoljno didaktičkog materijala, a to su: različite vrste društvenih igara, magnetne kartice slova i brojki, brojevne crte, modeli geometrijskih tijela, kocke pričalice, slovarice i slično. Ukoliko nam treba neki didaktički materijal koji posjeduju učitelji/učiteljice u matičnoj školi, kontaktiram pedagoginju koja dopremi materijal kada dođe u posjetu. (učiteljica)

Kao što ukazuju dosadašnje studije područnih škola i kombiniranih razrednih odjela (Bognar, 1982; Lučić i Matijević, 2004; Petrović, 2010; Sušac, 2015), kako je potrebna dobra opremljenost škole za optimalnu organizaciju nastave tako i ova škola ima opremljenu učionicu, hodnik koji služi kao blagovaonica ili slobodni prostor za igru, školsku kuhinju, školsko dvorište te školski vrt. Škola je opremljena potrebnim spravama za vježbanje i organizaciju nastave tjelesne i zdravstvene kulture. Ako nedostaju kakve sprave, one se dopremaju iz matične škole. Jednako je tako i s literaturom potrebnom za nastavu hrvatskog jezika, tj. lektiru. Učenička motivacija i stručnost učiteljice doprinosi sudjelovanju učenika brojnim natjecanjima, kao što su zbor, sviranje, likovna i sportska natjecanja sa značajnim rezultatima, što doprinosi prepoznatljivosti ove škole.

Učiteljica nastoji značajan broj nastavnih sati organizirati u prirodi održavajući izvanučioničku nastavu, u čemu se prepoznaju neki didaktički elementi Freinetovih škola (Achim i Teigeler, 1992; Dietrich, 1995). Osim nastave tjelesne i zdravstvene kulture, sudionica istraživanja ukazuje da su dosad uspješni održati nastavu iz svakog predmeta. Iako je to najčešće nastava prirode i društva, no ako vrijeme dozvoljava, to može biti i nastava hrvatskoga jezika, likovne kulture i ostalih nastavnih predmeta. Slične didaktičke elemente područnih škola i kombiniranih odjela navode i prijašnje studije ove problematike (Bognar, 1982; Lučić i Matijević, 2004; Petrović, 2010; Sušac, 2015). Kada je riječ o nastavi prirode i društva, učenici nerijetko uče u izvornoj stvarnosti te se tu često organizira i istraživačka ili problemska nastava što uvelike podsjeća na Freinetove i Jena plan škole, kao i pojedine Deweyove didaktičke ideje (Achim i Teigeler, 1992; Dewey, 1985; Dietrich, 1995; Koerrenz i Lütgert, 2001; Matijević, 2001; Petersen, 2001).

Za toplih dana izlazimo u školsko dvorište, postavljamo dekice i tako, primjerice, obavljamo interpretaciju nekog književnog teksta. Što se nastave prirode i društva tiče, u učionici odrađujemo uvodni dio sata,

postavljam zadatke za istraživanje te izlazimo i istražujemo (šuma, promet, livada, voda...); na kraju sata u razredu provodimo analizu i evaluaciju. Ponekad i likovnu kulturu realiziramo izvan učionice. Na izlete i terenske nastave odlazimo zajedno s matičnom školom. (učiteljica)

Tijekom stručno-pedagoške prakse sudionica je sudjelovala u organiziranju nastave hrvatskoga jezika izvan učionice, tj. u školskom dvorištu iz područja književnosti gdje je tema bila proljeće. Učenici su u prirodi slušali priču o proljeću te su prije toga kao motivaciju iskoristili samu prirodu i njene promjene. Na nastavi likovne kulture motivacija je također bila izvorna stvarnost, tj. priroda u određeno godišnje doba. Učenici su mogli na temelju promatranja zapažati i oslikati ono što je bio njihov zadatak. Ovakva izvanučionička nastava prepoznaje se i u elementima Freinetovih i Jena plan škola (Achim i Tegeler, 1992; Dietrich, 1992; Matijević, 2001).

Jedna od specifičnosti ove škole jest što se više ne koristi školsko zvono kao početak ili kraj nastavnog sata. Učiteljica odabire početak sata prema potrebama učenika i nastavnih sadržaja. Zbog malog broja učenika može im se pristupiti individualizirano i holistički, što su neka od obilježja reformne pedagogije (Skiera, 2010).

Nema zvona pa je nastava organizirana prema potrebi učenika i nastavnih sadržaja. Prednost malog broja učenika – svakom se učeniku pristupa potpuno individualno bez obzira na kombinaciju razreda. Učenici u kombiniranom odjelu vrlo brzo već u prvom razredu postaju samostalni i prije nego obrade sva slova, samostalno čitaju svoje zadatke za tihi rad. (učiteljica)

Kada je riječ o izvannastavnim aktivnostima one su različite. Naime, mali je broj učenika te nije moguće istovremeno provoditi veliki broj različitih aktivnosti koje bi učenicima odgovarale. Učiteljica je pronašla rješenje u tome što izmjenično provodi različite izvannastavne aktivnosti. Neke od aktivnosti jesu: pečenje palačinki, pravljenje voćnih sokova, uređivanje školskog vrta, izrada različitih predmeta, šivanje i slično, što su neka od obilježja pedagoških ideja Deweya, Freineta i Petersena (Dewey, 1985; Achim i Teigerler, 1992; Peteresen, 2001). Tako učenici na zanimljiv način uče nešto što će im biti korisno za život.

Mi imamo izvannastavnu aktivnost širokog spektra. Obilježavamo prigodne dane i datume izradom plakata, dramskim igrama, uređivanjem školskih prostora i panoa, pripremanjem školskih priredbi, izlaskom u prirodu, okoliš škole, šumu, selo, promet... (učiteljica)

Navedene aktivnosti mogu se povezati s Freinetovom parolom „Kroz život – za život – kroz rad“ (Achim i Teigeler, 1992; Dietrich, 1995). Različite izvannastavne aktivnosti moguće je povezati i s teorijom izvannastavnih aktivnosti Bognara (1982) koji je naveo značajan broj izvannastavnih aktivnosti vezanih uz područne škole. Izvanškolske aktivnosti kao što su izleti, škola u prirodi i slično organiziraju se s matičnom školom kako bi broj učenika bio dovoljan za realizaciju takve nastave, što samo potvrđuje neke prijašnje spoznaje o područnim školama i kombiniranim odjelima (Bognar, 1982; Lučić i Matijević, 2004; Petrović, 2010; Sušac, 2015).

Nedostatak nastave u kombiniranom razrednom odjelu područne škole je nemogućnost različitih motiva prilikom nastave likovne i glazbene te medijske kulture. U školi postoji prazna učionica u kojoj učenici jednog razreda mogu gledati npr. neki film, dok ostali učenici mogu nesmetano raditi na drugim nastavnim sadržajima. Najčešće se takav slučaj provodi u četvrtom razredu jer se smatra da je taj sadržaj previše opsežan za ostale razrede. Ako postoje sadržaji koji su primjereni za sva četiri razreda, gleda se jedan film koji se zatim problemskom nastavom analizira, ovisno o dobi učenika. Jedno od prednosti takvog načina je što stariji učenici rade zahtjevnije zadatke, a mlađi učenici jednostavnije. Kada je riječ o nastavi likovne kulture, motivi su obično jednaki, ali su likovne tehnike i likovni problemi drugačiji, ovisno o odgojno-obrazovnim ciljevima nastave pojedinog razreda. Spomenute prednosti i nedostaci su slični onima koja su pokazala i druga istraživanja (Sušac, 2015).

Nastava je što je više moguće organizirana primjerenim didaktički (ne)oblikovanim materijalom. Tako se, naprimjer, kod učenja slova izrađuju najprije slova iz plastelina, a prilikom učenja zbrajanja i oduzimanja sve se najprije radi uz pomoć štapića, bojica ili nečeg sličnog. Kod nastave prirode i društva odlazi se izvan škole te se promet ili promjene u prirodi što je više moguće organiziraju u izvornoj stvarnosti. Sve spomenuto su neki od didaktičkih elemenata sličnih Freinet i Jena plan škola (Achim i Teigeler, 1992; Petersen, 2001).

Tijekom sustavnog promatranja za vrijeme stručno-pedagoške prakse zapažen je i kvalitetan rad s učenicom s poteškoćama u razvoju. Naime, učiteljica

je individualizirano pristupala njegovim potrebama. Izmjenjivala je različite aktivnosti kako bi zadržala pažnju, koristila zanimljive radne listiće primjere ne njegovim potrebama. Pobrnila se za adekvatno uređenje školskog prostora koji mu je omogućavao kvalitetan boravak. U učionicu je dopremljen kauč koji je učeniku omogućavao odmor prije organizacije različitih aktivnosti. Učiteljica je uredila različito vrijeme pismenih provjera, što je pridonosilo njegovom boljem funkcioniranju. Uz značajno zalaganje i individualizaciju rada ostvarena su optimalna obrazovna postignuća.

U ovoj područnoj školi dominira suradnja škole s obiteljima učenika te lokalnom zajednicom, što bitno pridonosi odgojno-obrazovnoj dobrobiti učenika, a što je u određenoj mjeri u skladu s Deweyevim idejama embrijske zajednice (Dewey, 1985). U prostorima škole održavaju se kulturno-umjetnička događanja kulturno-umjetničkog društva. Jednako tako, prostor škole koristi se za okupljanje lokalne zajednice, jednom godišnje, u vrijeme proslave dana samog mjesta gdje se nalazi škola. Kod takvih događanja uključuju se ponajprije učenici škole s učiteljicom te roditelji, ali i ostali mještani. Samim time razvija se pozitivno i demokratsko ozračje te kvalitetna suradnja s roditeljima. Jednako tako, učenici razvijaju znanja, vještine i vrline predviđenim kurikulumom. Mještani sudjeluju pri uređenju školskog prostora i cijele zajednice. Nekoliko puta tijekom godine organiziraju se akcije čišćenja u kojima mogu sudjelovati i djeca i odrasli. U vrijeme sata razredne zajednice ili nastave prirode i društva, učiteljica odvodi djecu u šetnju selom. Tako po dogovoru s mještanima učenici obilaze poljoprivredna domaćinstva njihovih susjeda te uče nešto novo. Nastavne sadržaje vezane uz životinje (krave, konji, kokoši, patke, purice, svinje itd.) na selu je primjereno učiti u izvornoj stvarnosti onoga što im mještani mogu pružiti. Jednako tako, obilazi se poljoprivredna domaćinstva mještana lokalne zajednice u različitim godišnjim dobima. Bitno je djeci pružiti da uživo vide ono što mogu jer će tako najlakše naučiti. Spomenute aktivnosti slične su didaktičkim elementima Freinetovih Jena plan škola, kao i pedagoškim ideja Deweya (Achim i Teigeler, 1992; Dewey, 1985; Dietrich, 1995; Petersen, 2001).

Interpretacijom i elaboracijom dobivenih rezultata istraživanja studije slučaja razvidno je kako je riječ o nekoliko načelno zajedničkih segmenata Deweyeve, Freinetove i Petersenove teorije nastave i škole, a koji se naziru i u didaktičkoj, kurikulumskoj i školskoj organizaciji i djelovanju kombiniranog razrednog odjela u područnoj školi. Iako svaka pojedina koncepcija nastave i škole, bila ona Freinetova, Deweyeva ili Petersenova, ima vlastitih autentič-

nih didaktičkih i školskih obilježja, ipak je moguće apstrahirati im zajedničke elemente. Prvenstveno se to odnosi na segmente didaktičkih i kurikulumskih načela organizacije nastave i učeničkog života u školi, uređenje okoline učenja, što je u područnim školama manifestirano, između ostalog, i pedagoškim standardom, komunikacijom učitelja i učenika, tj. razrednom klimom, kao i suradnjom škole i roditelja (i lokalne zajednice), a što je nerijetko manifestirano izvannastavnim, izvanškolskim i izvanučioničkim aktivnostima. U pogledu didaktičkih aranžmana nastave vidljivo je da je u kombiniranom razrednom odjelu (i djelovanju) područne škole moguće organizirati nastavu usmjerenu na učenika, što je imanentni element Deweyeve, Freinetove i Petersenove koncepcije nastave i škole. U tom pogledu prepoznaje se izvanučionička, suradnička, istraživačka i praktična nastava. S druge strane, karakteristično za Petersenovu koncepciju, upravo su kombinirani razredni odjeli. Nadalje, u kombiniranom razrednom odjelu prepoznaje se demokratska razredna klima i dvosmjerna komunikacija između učitelja i učenika. Važnost područne škole i kombiniranog razrednog odjela, primjereno je didaktičko uređenje okoline učenja, što je nerijetko definirano pedagoškim standardom, ali i kreativnim inicijativama učitelja koji rade u takvim školama i razrednim odjelima. Upravo je optimalno uređenje okoline učenja usmjerene na učenika značajno obilježje Deweyeve, Freinetove i Petersenove teorije nastave i škole. U konačnici, i suradnja škole s roditeljima i lokalnom zajednicom imanentna je Deweyovoj, Freinetovoj i Petersenovoj teorij i nastave i škole.

Valja ukazati kako su ovi rezultati dobiveni konkretnom studijom slučaja jedne škole. Ali i druge različite dosadašnje studije (Bognar, 1982; Lučić i Matijević, 2004; Petrović, 2010; Sušac, 2015) prepoznaju, iako ih često tako ne etiketiraju, podosta didaktičko-metodičkih elemenata Freinetove i Jena plan škole te Deweyove pedagoške ideje kao bitne karakteristike nastave u kombiniranim razrednim odjelima područnih škola.

ZAKLJUČAK

Na temelju rezultata i znanstvenih činjenica dobivenih ovom studijom slučaja, te njihovom interpretacijom i komparacijom s prijašnjim rezultatima istraživanja ove problematike, moguće je formirati nekoliko razumijevanja i konkluzija o područnim osnovnim školama i nastavi u kombiniranim razrednim

odjelima. Područne škole i kombinirani razredni odjeli su specifični didaktičko-metodički i kurikulumski elementi školskog sustava, što ukazuju i prijašnja istraživanja ove problematike. Tako i ova konkretna područna škola djeluje na jedinstven institucijsko-organizacijski način. Bitna posebnost u područnim školama, tako i ove konkretne studije slučaja, i nastava je u kombiniranim razrednim odjelima koja je planirana optimalnim školskim, nastavnim i posebnim kurikulumima. Prvenstveno se to odnosi na kombinaciju i izmjenu nastavnih aktivnosti, individualizaciju rada, opremljene prostore učenja, suživot učenika u školi, suradničko učenje, izvanučioničke aktivnosti učenja i dr. Ova obilježja nastavnih aktivnosti moguće je smatrati nekim od razloga kvalitetnih školskih postignuća učenika iz kombiniranih razrednih odjela, što potvrđuju i prijašnje studije. U tim specifičnostima prepoznaju se pojedini didaktičko-metodički i kurikulumski elementi te pedagoške ideje Celestin Freineta, John Deweya i Petera Petersena, a koje se naziru i u znanstvenim spoznajama prijašnjih studija područnih škola i kombiniranih razrednih odjela. Kombinirani razredni odjeli su imanentni element Jena plan školama. Nadalje, nastava usmjerena na učenika, tj. istraživačka, praktična, suradnička i izvanučionička nastava, kao i učenje igrom, koje je karakteristično Deweyevim idejama te Freinetovim i Jena plan školama, uobičajeni su didaktički elementi i nastave u kombiniranim odjelima područnih škola. Evidentna je uska suradnja škole, učitelja i učenika s roditeljima i lokalnom zajednicom, što je obilježje i Jena plan i Freinet škola. U tome se prepoznaje i ono što je Dewey okarakterizirao embrijskom zajednicom, tj. društvenim djelovanjem škole. Odnosno, kako je Dewey ukazivao da su škola i obrazovanje život, i u tome prepoznao mogućnost ostvarivanja demokracije i društvene promjene obrazovanjem.

Doduše, nije opravdano konstatirati kako svaka pojedina područna škola i nastava u kombiniranom razrednom odjelu djeluje ili bi trebala djelovati prema koncepciji Freinetovih i Jena plan škola ili Deweyevim pedagoškim i didaktičkim načelima. Drugim riječima, moguće je rekapitulirati kako to nije pravilo, ali nije ni iznimka! Ali, na temelju ove studije slučaja i komparacije s rezultatima prijašnjih studija ove problematike, opravdano je ukazati kako područne osnovne škole i nastava u kombiniranim razrednim odjelima nude značajne prilike za implementaciju didaktičko-metodičkih elemenata Freinetove, Petersenove i Deweyeve teorije nastave, obrazovanja i škole. Stoga je moguće poentirati kako područne osnovne škole i nastava u kombiniranim razrednim odjelima mogu reinkarnirati, u najmanju ruku, neke didaktičke i

kurikulumske ideje John Deweya, Celestin Freineta i Petera Petersena. Dapače, moguća je implementacija i drugih didaktičkih elemenata proizašlih iz reformne pedagogije od prije više od stotinu godina, kao što teorija nastave Marije Montessori, Rudofla Steinera, Helen Parkhurst, Martina Wagenscheina ili bilo koje druge koncepcije alternativne pa i slobodne škole.

U konačnici, iako ovo istraživanje studije slučaja metodološki i epistemološki nudi značajna inovativna znanstvena objašnjenja i razumijevanja istraživačke problematike, valja kazati kako bi bilo poželjno organizirati opsežna i sistematizirana istraživanja na problematici područnih škola i nastave u kombiniranim razrednim odjelima. Time bi se dobile sustavne, detaljne i holističke znanstvene spoznaje, kao i mogućnost redefiniranja teorija nastave, obrazovanja i škole, a posebice one usmjerene na područne škole i nastavu u kombiniranim razrednim odjelima.

LITERATURA

- ACHIM, H., P. TEIGELER. (ur.). (1992). *Montessori-, Freinet-, Waldorf pädagogik. Konzeption und aktuelle Praxis*. Weinheim i Basel: Beltz Verlag.
- BARBETTA, G. P., G. SORRENTI, G. TURATI. (2018). *Multigrading and child achievement*. Zurich: University of Zurich. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3108554>
- BARTZ, H. (ur.). (2018). *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-07491-3>
- BATINIĆ, Š. (2014). *Povijesni razvoj i recepcija reformne pedagogije u Hrvatskoj*. Doktorski rad. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- BIRCH, I., M. LALLY. (1995). *Multigrade teaching in primary schools*. Bangkok: UNESCO Principal Regional Office for Asia and the Pacific.
- BOGNAR, L. (1982). *Rad u područnoj školi*. Zagreb: Školska knjiga.
- CINDRIĆ, M., D. MILJKOVIĆ, V. STRUGAR. (2010). *Didaktika i kurikulum*. Zagreb: IEP-D2
- COHEN, L., L. MANION, K. MORRISON. (2018). *Research methods in education*. London i New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- CORNISH, L., M. JOYCE TAOLE. (2022). *Perspectives on multigrade teaching: Research and practice in South Africa and Australia*. Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-84803-3>
- CRESWELL, J. W., C. N. POTH. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- DEWEY, J. (1985). *Democracy and education*. Carbondale i Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- DEWEY, J. (2009). *How we think*. Milton Keynes: Lightning Source UK Ltd.
- DEWEY, J. (2010). *The school and society and The child and curriculum*. Overland Park: Digireads.com Publishing.
- DIETRICH, I. (ur.). (1995). *Handbuch Freinet-Pädagogik*. Weinheim i Basel: Beltz Verlag.
- DUBOVICKI, S., T. TOPOLOVČAN. (2020). Through the looking glass: Methodological features of research of alternative schools, *Journal of Elementary Education*. 13 (1): 55-71. <https://doi.org/10.18690/rei.13.1.55-71.2020>
- FREY, K. (2012). *Die Projektmethode. Der Weg zum bildenden Tun*. Weinheim i Basel: Beltz Verlag.
- GRDIĆ, V. (1991). *Nastava bez školskog zvona*. U: Puževski, V. (ur.). *U potrazi*

- za suvremenom osnovnom školom. (91-96). Zagreb: Kratis.
- HYRY-BEIHAMMER, E. K., T. HASCHER. (2015). Multigrade teaching in primary education as a promising pedagogy for teacher education in Austria and Finland. U: Craig, C., L. Orland-Barak (ur.). *International Teacher Education: Promising Pedagogies (Part C). Advances in Research on Teaching* (89–113). Bingley: Emerald. <https://doi.org/10.1108/S1479-368720150000022005>
- IDEL, T.-S., H. ULLRICH. (ur.). (2017). *Handbuch Reformpädagogik*. Weinheim i Basel: Beltz. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07491-3_36
- KHAZAEI, L., P. AHMADI, S. MOMENI FAR, F. RAHMANI, H. BAKHS-HI, A. ALI FAT, J. GHOLIPOUR, R. HOSSEINPOUR. (2016). Challenges and disadvantages of multigrade teaching: Qualitative research, *Science and Education*. 12 (1): 135-141. <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2016-12-24>
- KLASSEN, F. T., E. SKIERA, B. WACHTER. (1990). *Handbuch der reformpädagogischen und alternativen Schulen in Europa*. Baltmannsweiler: Verlag Burgbucherei Schneider.
- KOERRENZ, R., W. LÜTGERT. (ur.). (2001). *Jena-Plan. Über die Schulpädagogik hinaus*. Weinheim: Beltz Verlag.
- KRAUL, M. (2015). *Private Schulen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-07735-8>
- LINCOLN, Y. S., S. A., LYNHAM, E. G. GUBA. (2018). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. U: Denzin, N. K., Y. S. Lincoln (ur.). *The SAGE handbook of qualitative research* (108-150). Thousand Oaks, CA: Sage.
- LITTLE, A. W. (ur.). (2006). *Education for All and Multigrade Teaching: Challenges and Opportunities*. Dordrecht: Springer. <https://doi.org/10.1007/1-4020-4591-3>
- LUČIĆ, K., M. MATIJEVIĆ. (2004). *Nastava u kombiniranim odjelima. Priručnik za učiteljice i učitelje*. Zagreb: Školska knjiga.
- MARTINKO, L. (2023). *Pedagoška i didaktičko-metodička organizacija područne škole: studija slučaja*. Diplomski rad. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- MATIJEVIĆ, M. (2001). *Alternativne škole. Didaktičke i pedagoške koncepcije*. Zagreb: Tipex.
- MULRYAN-YYNE, C. (2004). Teaching and learning in multigrade classrooms: What teachers say, *The Irish Journal of Education*. 35 (1): 5-19.

- OELKERS, J. (2004). Nohl, Durkheim, and Mead: Three different types of “history of education”, *Studies in Philosophy and Education*. 23: 347–366. <https://doi.org/10.1007/s11217-004-4449-9>
- OMČIKUŠ, M. (1981). *Odgojno-obrazovna i kulturno-prosvjetna funkcija područnih škola s malim brojem učenika*. U: Đ. Đurić (ur.). *Mala područna škola* (17–30). Zagreb: Suvremena škola.
- PETERSEN, P. (2001). *Der Kleine Jena-plan*. Weinheim i Basel: Beltz Verlag.
- PETROVIĆ, Đ. (2010). Poticanje kreativnosti u kombiniranom razrednom odjelu, *Život i škola*. 56 (24): 267–281.
- RÖHRS, H. (1980). *Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf in Europa*. Hannover: Hermann Schroedel Verlag Kg.
- RÖHRS, H. (1997). Progressive education in the United States and its influence on related educational developments in Germany, *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*. 33 (1): 45–68. <https://doi.org/10.1080/0030923970330103>
- SKIERA, E. (2010). *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart*. München: Oldenbourg. <https://doi.org/10.1524/9783486851328>
- SUŠAC, T. (2015). Analiza uspješnosti učenika koji pohađaju nastavu u kombiniranim odjelima, *Život i škola*. 61 (1): 153–162.
- TOPOLOVČAN, T. (2023). What is wrong with constructivist teaching? Elaboration, recapitulation and synthesis of theoretical and historical controversies, *Školski vjesnik*. 72 (1): 183–208. <https://doi.org/10.38003/sv.72.1.9>
- ULLRICH, H., S. STRUNCK. (ur.). (2012). *Private Schulen in Deutschland. Entwicklungen - Profile - Kontroversen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94247-6>
- VARGA, R, M. SABLJAK. (2020). Kombinirani razredni odjel: socioekonomska nužnost ili pedagoški izbor?, *Acta Iadertina*. 17 (2): 175–192. <https://doi.org/10.15291/ai.3209>
- VUKOVIĆ, N. (1995). Mogućnosti razvoja odgojno-obrazovne ekologije u područnoj školi, *Napredak*. 136 (1): 103–107.
- WIEDMANN, L., U. FIECHER. (2024). The didactics of autonomy in multigrade classrooms. U: Hangartner, J., H. Durler, R. Fankhauser (ur.). *The fabrication of the autonomous learner: Ethnographies of educational practices in Switzerland, France and Germany* (75–90). London i New York: Routledge.
- YIN, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

ŽLEBNIK, L. (1983). *Opšta historija školstva i pedagoških ideja*. Beograd i Gornji Milanovac: Prosvetni pregled i Dečje novine.

URL1: *Osnovne škole, kraj šk. g. 2021./2022. i početak šk. g. 2022./2023.* – Državni zavod za statistiku. <https://podaci.dzs.hr/2023/hr/58233>: Posjećeno 22. rujna 2023.

**BRANCH ELEMENTARY SCHOOL AND MULTIGRADE CLASSROOM:
A CASE STUDY.
REINCARNATION OF THE DIDACTIC IDEAS OF JOHN DEWEY,
PETER PETERSEN AND CÉLESTIN FREINET IN CROATIA**

Lucija MARTINKO

Kindergarten Balončica, Hum na Sutli

Tomislav TOPOLOVČAN

University of Zagreb, Faculty of Teacher Education

ABSTRACT

KEYWORDS:

*multigrade teaching,
elementary district school,
reform pedagogy, teaching,
qualitative methodology*

Branch elementary schools and multigrade teaching are specific in terms of school and didactic-methodical features. The aim of this ethnographic, naturalistic and phenomenological case study by triangulation of qualitative methods was to examine the characteristics of a branch elementary school and multigrade teaching and to investigate whether there are similarities with the didactic-methodical and educational ideas of Dewey's, Freinet's and Petersen's theories of teaching. It has been shown that in this researched multigrade teaching of the branch elementary school student-oriented teaching, extracurricular learning activities, individualized work, coexistence of students at school, cooperative learning, school cooperation with parents and the local community, combination of different teaching activities, and optimally equipped learning environment are often organized. These are precisely certain elements of Freinet's and Jena's school plans and Dewey's pedagogical ideas. Comparing the results of this case study with the results of previous studies on this research problem, it is justified to point out that branch elementary schools with multigrade teaching offer opportunities to organize teaching according to these concepts of education. Although it is not necessary that branch elementary schools and multigrade teaching follow any of these didactic and pedagogical concepts. It is possible to say that it is not the rule, but it is not the exception either. The research results are elaborated, explained, compared and interpreted in the study.