

MENTORSKA NASTAVA U OSNOVNOJ ŠKOLI

Milan Matijević

Filozofski fakultet, Zagreb

UDK 373.321

373.213.3

Stučni rad

Primljeno: 10. 11. 1995.

U današnjoj osnovnoj školi u Hrvatskoj dominira frontalna nastava u razredno-predmetno-satnom sustavu. Ta je nastava više orijentirana na učitelja negoli na učenika. Tu je važno što radi učitelj i kako se realizira program, a učenici uglavnom, sjede, slušaju i gledaju. Autor je proučavao deset godina kakav je u takvoj nastavi položaj djece s posebnim edukativnim potrebama – i djece s teškoćama u razvoju kao i djece u koje je uočena natprosječnost u svim područjima ili talentiranost za neku aktivnost. Proučeno je 95 slučajeva djece s teškoćama u razvoju i 25 natprosječnih i talentiranih učenika. U priloženim su tablicama osnovni podaci samo za 20 slučajeva djece s teškoćama u razvoju i 10 slučajeva iznadprosječne i talentirane djece. Sustavnim promatranjem u nastavnim situacijama, proučavanjem školske dokumentacije i učeničkih radova te intervjuiranjem djece, roditelja i učitelja, analizirani su načini pružanja instruktivne pomoći takvim učenicima, odnosno nastavne metode i strategije. Svakako je najprimjerenije osiguranje mentorske pomoći takvim učenicima. Autor prikazuje narav takve nastave i upozorava na teškoće koje prate pokušaje učitelja da mentorski vode i usmjeravaju učenike s posebnim edukativnim potrebama u uvjetima zajedničke nastave.

U osnovno i obvezno školovanje uključuju se djeca s različitim odgojnim posebnostima, odnosno djeca s posebnim odgojnim potrebama. Učitelji se za osnovno i obvezno školovanje pripremaju na nastavničkim fakultetima gdje uče kako organizirati nastavni sat u uvjetima razredno-predmetno-satne nastave s trideset i više učenika u jednom razrednom odjelu. U takvim uvjetima dominira tzv. frontalna direktna nastava, gdje se nastavnik priprema za rad s jednim razrednim odjelom. Učenici najveći dio vremena u školi provode sjedeći, slušajući i gledajući što radi učitelj. Učitelj obično odmjerava zahtjeve za učenike prema nekom zamišljenom prosječnom učeniku kakvih obično u

odjelu nema. Svi su ili iznad ili ispod prosjeka. Jednima su zadaci koje učitelji pripremaju prelagani, a drugima preteški. Neki se u vrijeme zajedničkih nastavnih aktivnosti dosađuju jer olako i brzo rješavaju sve postavljene zadatke, a drugi su nemotivirani i nedisciplinirani jer ne mogu riješiti ništa od postavljenih zadataka.¹

Brojni su razlozi zbog kojih neki učenici ne mogu sudjelovati u svim zajedničkim aktivnostima. Ponekad su uzroci psihosomatske naravi, a kadšto je riječ o odgojnoj ili obrazovnoj zapuštenosti, no najčešći je slučaj kombiniranih uzroka (bio-psiho-socijalni, pa i odgojni uzroci).

U osnovnu i obveznu školu u većini država upisuju se sva djeca u koje nisu uočene veće teškoće u psihofizičkom razvoju. Sva su djeca obično obvezna pohađati školu do navršene šesnaeste godine starosti. Školski stručnjaci su obvezni definirati školske programe i nastavne strategije uz koje će se sva djeca moći normalno razvijati i napredovati. To znači da se treba osloniti na didaktičku i pedagošku koncepciju "pedagogije uspjeha za sve", a to uz dominaciju zajedničkog frontalnog poučavanja nije moguće postići.

NASTAVNE STRATEGIJE U OSNOVNOJ ŠKOLI

Moguća su brojna didaktička rješenja za organizaciju učenja i poučavanja u uvjetima razredno-predmetno-satnog sustava. Mnogi nastavnici, nažalost, najčešće pribjegavaju organizaciji tzv. frontalne nastave, koja je orijentirana na nastavnika a ne na učenika (njem. Schülerorientierter Unterricht). U takvoj je nastavi važno što i kako radi nastavnik ispred zajednice učenika, a učenici sjede, slušaju i gledaju. Ponekad im se daje vrijeme za samostalan rad u kojem svi učenici dobivaju iste zadatke koje trebaju riješiti u određenom vremenu. Oni koji prvi završe, trebaju se nasloniti i mirno čekati da istekne predviđeno vrijeme ili da i posljednji učenik završi rješavanje.

Više je razloga da u nastavi dominira prikazana frontalna nastavna strategija. Na nastavničkim fakultetima pedagoško-psihološki sadržaji su marginalizirani, a i u malo vremena koje se posvećuje osposobljavanju za organizaciju nastave obično se upoznaje nastava koja dominira u školama. Na taj se način čuva postojeće stanje. Novi nastavnici dolaze u školu osposobljeni za rad prema

1

Npr. na uzorku od tri zagrebačke osnovne škole (N=4593 učenika) izdvojeno je 313 učenika ili 6,32%, u kojih su uočene različite teškoće u učenju i ponašanju. Polovica od ovog izdvojenog uzorka su pedagoški zapušteni učenici (odgojni i obrazovni deficit), u 9,9% su registrirane razne organske teškoće, u 2,55% intelektualna insuficijencija, u 13,4% kombinirane lakše smetnje, u 9,9% tjelesna oštećenja i kronične bolesti, dok za jednu petinu promatranih učenika (19,5%) nisu do kraja definirane teškoće, uglavnom zbog nezainteresiranosti roditelja ili davanja otpora da se ova djeca kategoriziraju kao učenici s teškoćama u razvoju (Majica i dr., 1992, str. 103).

modelu koji je godinama predmetom pedagoške kritike. Ova procjena ponajviše se odnosi na nastavnike koji se osposobljavaju za rad u predmetnoj nastavi. Istodobno didaktička znanost i nastavna praksa u svijetu poznaju dovoljno didaktičkih rješenja za rad u malim skupinama učenika ili za individualni rad učenika (više kod Reece & Walker, 1994.), a također i boljih rješenja za rad s čitavim razrednim odjelom od frontalne predavačke nastave.

Tako se engleski, američki i njemački studenti osposobljavaju za organiziranje istraživačke i projektne nastave, za mentorski rad, korištenje igre i simulacije u nastavi, učenje proučavanjem slučajeva (*Case Study*), organiziranje "brainstorminga" i drugih kreativnih tehnika proizvođenja ideja (Bognar/Matijević, 1993., Reece/Walker, 1994.). Takvo je osposobljavanje teško provoditi bez mikronastave i odgovarajuće videotehnike te u seminarskim skupinama koje broje i preko pedeset studenata na nastavničkim fakultetima.

Uz većinu novih nastavnih programa za osnovnu školu postoje i ciljevi koji upućuju da učitelj treba učenike osposobljavati za samostalno učenje, za traženje i selekciju informacija, za istraživanje prirodne i društvene sredine te za kreativno djelovanje. Osim toga, suvremena nastava treba omogućiti zadovoljavanje raznovrsnih razvojnih djetetovih potreba (pripadanje, ljubav, sigurnost, samoaktualizacija). Ove ciljeve nije moguće ostvariti uz naglašenu dominaciju frontalne predavačke nastave i orijentacije učitelja na rad s razrednim odjelom a ne s pojedinim učenikom.

Projektna nastava, problemska nastava i učenje putem istraživanja omogućuje učeniku da stječe znanja ali, osim toga, oni će naučiti i puteve dolaženja do znanja (osposobljavanje za samostalno učenje), a pojačat će se i njihovi interesi za samostalno proučavanje vlastite okoline (motivacija). Igra i simulacija omogućuju zadovoljavanje i nekih drugih edukativnih dječjih potreba od samog stjecanja znanja. Predmetom je pedagoškog djelovanja i afektivno područje razvoja ličnosti te stjecanje različitih socijalnih kompetencija. U igri dolaze do izražaja i neke kreativne djetetove osobine te socijalne kompetencije. Igra će poslužiti, dakle, kao strategija za ostvarivanje nastavnih ciljeva, odnosno kao strategija za zadovoljavanje razvojnih djetetovih potreba (npr. pripadanje, sigurnost, ljubav).

Uz takvu nastavu očekuje se mentorski stil komuniciranja učitelja s učenicima. Da bi to mogao, učitelj-mentor treba temeljito poznavati svakog učenika ili barem one učenike kojima je nužna specifična instruktivna i pedagoška pomoć. Tom će zahtjevu svakako lakše udovoljiti učitelji razredne nastave koji svoje ukupno radno vrijeme posvećuju odjelu koji ima tridesetak učenika nego li učitelj predmetne nastave koji katkad svoje radno vrijeme mora odraditi u desetak razrednih odjela (oko 300 učenika!!).

U mentorskoj nastavnoj strategiji učitelj se priprema za rad s konkretnim učenikom a ne s imaginarnim prosječnim učenikom nekog razrednog odjela.

To će moći visoko motivirani učitelji koji žele svakom učeniku omogućiti odgovarajuću pedagošku pomoć i poticati njegov razvoj. Mentorska nastava može biti promatrana kao niz međusobno povezanih nastavnih epizoda koje učeniku trebaju omogućiti da ostvari neki svoj cilj (da radi na projektu, da nauči pisati ili računati, da realizira neki istraživački zadatak, da usavrši neku vještinu itd.). Prije svake mentorske nastavne epizode učitelj analizira već postignuto, utvrđuje dostignuti stupanj te predviđa nove primjerene zadatke i "dozira" instruktivnu pomoć. Potrebna instruktivna pomoć može učeniku biti pružena u obliku kratke usmene upute prije nastavnog sata, prije radnog dana ili prije početka nekog školskog ili izvanškolskog rada. Instrukciju ili mentorski poticaj može učitelj pružiti učeniku usmeno ili pismeno, zatim telefonom (više kod Flink, 1975.), pismom ili kompjuterom (nastava na daljinu). Neki će učenik primiti od učitelja permanentnu instruktivnu pomoć tijekom školovanja, a neki će učenici takvu pomoć trebati samo povremeno, prilikom rada na nekom projektnom zadatku (Matijević, 1991.).

MENTORSKI RAD S DJECOM U KOJE SU UOČENE TEŠKOĆE U RAZVOJU

Mnogi će vam učitelj u razgovoru o učenicima iz razrednog odjela ponajprije govoriti o nekom učeniku koji jako odstupa od razrednog prosjeka i u kojega su registrirane neke teškoće u razvoju. Prednost će u razgovoru dati takvim učenicima, čak i kada u odjelu postoji neki izrazito uspješan ili talentiran učenik (koji također dosta odstupa od razrednog prosjeka). Takvi učenici obično traže veću individualnu i specifičnu pedagošku pomoć učitelja. Uspjeh odnosno napredovanje takvih učenika najčešće ovisi o osposobljenosti i motiviranosti učitelja da im posvete više vremena i pozornosti od ostalih učenika (jer su nesamostalni, nesposobni, nespretni, sporiji itd.; više kod Staničić, 1985. i Zovko, 1993.).

Radi proučavanja mogućnosti pružanja individualne pedagoške pomoći djeci s uočenim teškoćama u razvoju, nekoliko su godina proučavani slučajevi takvih učenika u školama na području Hrvatske. Podatke je prikupljao autor ovog teksta i studenti studija razredne nastave i pedagogije Filozofskog fakulteta u Zagrebu u razdoblju od 1985. do 1995. godine. Podaci su prikupljeni za 95 slučajeva takvih učenika, a metode prikupljanja podataka bile su sljedeće: sustavno promatranje u nastavnim situacijama, intervjui (učenici, učitelji i roditelji) te proučavanje učničkih radova i službene školske dokumentacije. Zbog opsežnosti prikupljena materijala, ovdje donosimo kraći prikaz samo dvadeset proučenih slučajeva (vidi tablicu 1).

Osnovna pitanja na koja su u ovom istraživanju traženi odgovori bila su:

a) koliko su učitelji motivirani i osposobljeni za pružanje odgovarajuće pedagoške pomoći takvim učenicima,

b) kako je ostvarena integracija takvih učenika u razredni odjel te

c) koja didaktička i metodička rješenja primjenjuju učitelji razredne i predmetne nastave u radu s takvim učenicima.

Tablica 1

Izbor reprezentativnih analiziranih slučajeva učenika s teškoćama u razvoju u osnovnoj školi

Br. PODACI O UČENIKU	TEŠKOĆE U RAZVOJU I UČENJU
1. Štefanija K., 4. razred, Koprivnica (1994.) ²	Laka mentalna retardacija, odgojna i obrazovna zapuštenost, prilagođeni program za matematiku, hrvatski jezik te prirodu i društvo.
2. Mihaela M., 4. razred, Koprivnica (1994.)	Laka mentalna retardacija, specifične teškoće u čitanju i pisanju, radi po prilagođenom programu, introvertirana.
4. Dora, 3. razred, Zagreb, Vrbani, (1995.)	Teškoće u izgovoru L, V, R, dyslalia, spora, teškoće u koncentraciji, intelektualne sposobnosti u granicama normalnog.
5. Petar, 3. razred, Zagreb, Vrbani (1995.)	Epilepsia, obiteljska situacija nesređena (otac - epilepsia, alkoholizam, nezaposlen), agresivan, nervozan, odgojna zapuštenost, posebne teškoće u nastavi tjelesne kulture.
6. Andrea, 3. razred, Zagreb, Vrbani (1995.)	Strabizam, "gledanje u križ", kratkovidnost, nosi naočale, dobar učenik.
7. Tomislav K., 3. razred Zagreb (1994.)	Prebolio cerebralnu paralizu, u 1. razred pošao s navršениh 8 godina, smetnje u motorici, govoru i pisanju, prilagođeni program u nastavi TZK, intelektualne sposobnosti u granicama normalnog.
8. Marko E., 4. razred, Zagreb, Stenjevec (1994.)	Disfunkcija CNS, ispodprosječne intelektualne sposobnosti, ponavlja 4. razred, odgojna za puštenost, nezainteresiran za nastavne aktivnosti, slabo prihvaćen u kolektivu učenika.
9. Ante R., 4. razred, Zagreb, Stenjevec (1994.)	U 4. godini života doživio tešku prometnu nezgodu (fraktura lubanje, nagnječenje mozga), intelektualne sposobnosti na granici donjeg prosjeka, spor, brzo se umara, slaba koncentracija.
10. Iva G., 2. razred, Zagreb (1995.)	Prilagođeni program za matematiku, hrvatski jezik te prirodu i društvo. Na nastavi nemirna, nezainteresirana.

11. Goran R., 4. razred, Zagreb (1995.) Radi po prilagođenom programu od 1. razreda. U djetinjstvu često bolestan i hospitaliziran, emotivno nestabilan. Rječnik oskudan, govor usporen.
12. Davor, 7. razred, Krapinske Toplice (1989.) Laka mentalna retardacija, elementi autizma, dyslalia, dyslexia, disgraphia, rad po prilagođenom programu.
13. Perica, 8. razred, Krapinske Toplice (1989.) Poremećaji u ponašanju, negativizam prema školskim obvezama i aktivnostima, nesocijaliziran, agresivan.
14. Ivica, 5. razred, Krapinske Toplice (1989.) Govorni negativizam, slab nervovegetativni sustav. Ima brata od 4 godine koji još nije progovorio. S učenicima razgovara, ali odbija govoriti pred nastavnicima. S nastavnicima komunicira pismeno.
15. Krno, 6. razred, Krapinske Toplice (1989.) Mucanje, poremećen tempo i ritam govora. Teško definirati uzroke mucanja. Kada treba govoriti, u njega se javljaju grčevi, grimase, strah od govorenja i sl.
16. Boris, 6. razred, Krapinske Toplice (1989.) Slabovidnost. Uz korekcijska stakla oštrina vida iznosi 40%. Koristi udžbenike s uvećanim slovima za slabovidnu djecu.
17. Željka, 8. razred, Krapinske Toplice (1988.) Potpuni gubitak vida. Do sedme godine života bila je učenice prisutna samo slabovidnost, a onda je potpuno izgubila vid. Uz pomoć Saveza slijepih Hrvatske učenica je dobivala posebne nastavne materijale i uspješno napredovala u osnovnoj školi.
18. Tomo K., 3. razred, Zagreb (1991.) Dijagnosticirana organska disfunkcija središnjeg živčanog sustava, neurotske teškoće i obrazovna zapuštenost. Vidljivi problemi koncentracije u vrijeme nastave. Majka napustila obitelj kada je dječak imao 5 godina. Radi po prilagođenom programu.
19. Krunoslav L., 4. razred, Zagreb (1990.) Do 15 mjeseci razvija se normalno, a onda zbog upale pluća provodi dva mjeseca u bolnici. Od tada je prestao govoriti sve do dvije i pol godine. Kasnije išao na govorne vježbe u SUVAG. Ispodprosječne intelektualne sposobnosti, slaba koordinacija pokreta, pokreti usporeni. Od posebnih metodičkih rješenja uključivan samo u dopunsku nastavu.
20. Zoran H., 1. razred, Zagreb (1990.) Ispodprosječne intelektualne sposobnosti. Majka ga je rodila kao maloljetnica, a otac mu je istodobno i njen otac (incest). Otac je osuđen na kaznu zatvora, gdje je izvršio suicid. Govorne poteškoće, usporeni i nekoordinirani pokreti.

Svi proučavani slučajevi, kako je već istaknuto, dosta odstupaju od prosječnih učenika razrednog odjela i za njih je potrebna posebna individualizirana pedagoška pomoć.

Mihaela i Štefanija su učenice 4. razreda u Koprivnici i nalaze se u istom razrednom odjelu (vidi tablicu 1). U obje učenice registrirana je laka mentalna retardacija. Uz razumijevanje i veliko zalaganje učiteljice obje učenice su napredovale i prihvaćene su u razrednom odjelu od drugih učenika. Učiteljica ulaže dosta napora u izradu nastavnih listića za individualizirani rad ovih učenika. Posebno su motivirane raditi uz lijepo ispisane te crtežima i slikama u boji ilustrirane nastavne listiće, uz često pohvaljivanje i poticanje.

I pored preporuka da se u istom razrednom odjelu ne treba nalaziti više od jednog učenika s izrazitijim teškoćama u razvoju, u praksi se to ne poštuje. Tako su već spomenute Mihaela i Štefanija smještene u isti odjel, a također Dora, Petar i Andrea pohađaju nastavu u istom odjelu jednog trećeg razreda. Sve troje imaju različite teškoće u razvoju (dislalija, epilepsija, strabizam i slabovidnost). Pored ostalih učenika razrednog odjela učiteljica mora dosta pozornosti i fleksibilnosti pokazivati u radu s ovim učenicima u uvjetima razredno-predmetne nastave. Iako ima pomoć stručnjaka (psihologa, logopeda i pedagoga), ova je učiteljica prisiljena svakodnevno pripremati prilagođenu instruktivnu pomoć za ove učenike. Posebnu pozornost u vrijeme nastave tjelesne kulture posvećuje Petru, koji boluje od epilepsije. U vrijeme ostale nastave ovaj učenik također traži posebnu učiteljičinu pozornost jer je Petar ponekad agresivan, asocijalan i nestrpljiv te ometa rad drugih učenika. Budući da Dora ima poteškoća u pismenom izražavanju, učiteljica prednost daje usmenom provjeravanju znanja. Za Doru također učiteljica priprema posebno atraktivno priređene nastavne listiće (crteži, slike, zanimljivi sadržaji). Andreja je odlična učenica, ali učiteljica posvećuje dosta pozornosti stvaranju pozitivne klime u razredu kako bi je ostali učenici bolje prihvaćali (ponekad joj se rugaju zbog gledanja "u križ").

Za Tomislava K., učenika 3. razreda, učiteljica pored prilagođenog programa priprema i individualiziranu pedagošku pomoć u različitim pedagoškim situacijama. Budući da je učenik prebolio cerebralnu paralizu te da ima poteškoća u motorici, učiteljica ga na nastavi tjelesne kulture oslobađa napora koji bi negativno utjecali na njegovo zdravstveno i emocionalno stanje. Ali istodobno učiteljica nastoji pronaći takve aktivnosti kojima on, u skladu sa svojim zdravstvenim stanjem, može udovoljiti. Zbog teškoća u motoričkom razvoju, učiteljica je uložila dosta napora, uz mentorsko vođenje, kako bi Tomislav svladao tehniku pisanja. Njegove intelektualne sposobnosti su u granicama normale te ga učiteljica u kognitivnom području nastoji tretirati jednako kao i ostale učenike razrednog odjela.

Marko i Ante pohađaju jedan odjel 4. razreda zagrebačke osnovne škole. Svaki od njih treba specifičnu pedagošku pomoć u uvjetima razredno-pred-

metne nastave. Obojica imaju poteškoća s koncentracijom na nastavne aktivnosti, pa učiteljica mora stalno obraćati pozornost na narav i dinamiku njihove uključenosti u nastavne aktivnosti. Učiteljica za njih povremeno organizira dopunsku nastavu kako bi se mogla intenzivnije posvetiti njihovu poučavanju. S Markom su posebno izražene teškoće jer je neuredan, lijen i nezainteresiran za nastavne aktivnosti. Ante zbog bolesti često izostaje s nastavnih aktivnosti, pa to još više komplicira učiteljčina nastojanja da mu pomogne u učenju.

Iva, učenica 2. razreda jedne zagrebačke škole, zadaje dosta problema svojim učiteljicama. U vrijeme promatranja razrednu učiteljicu je zamjenjivala jedna početnica koja nije bila motivirana za dodatne napore u pružanju instruktivne pomoći ovoj učenici, pa bi je jednostavno poslala na šetnju ili nešto slično kada ne bi imala ideja za rješavanje njenih potreba.

Goran je učenik 4. razreda i ima učiteljicu koja pokazuje dosta razumijevanja za njegove probleme (prilagođen program, siromašan rječnik, slabo pamćenje). U vrijeme frontalne nastave učiteljica često čini digresije kako bi mu pomogla u koncentraciji i shvaćanju. Emocionalno je nestabilan i često reagira histerično pa učiteljica posvećuje pozornost stvaranju razredne klime u kojoj će takvi ekscesi biti rijetki.

Proučavajući problem pružanja mentorske pedagoške pomoći učenicima s teškoćama u razvoju u osnovnim školama uočili smo velike razlike u osposobljenosti učitelja za odgovarajući pedagoški tretman takvih učenika te u pozornosti koja se u školama posvećuje tom obliku pedagoškog djelovanja. Tako postoje škole u kojima nije učinjeno ništa ili gotovo ništa za osposobljavanje učitelja za pedagoški tretman takvih učenika, ali i škole u kojima se učiteljima pruža odgovarajuća stručna pomoć ili se realiziraju programi (pedagoške radionice, seminari, individualno osposobljavanje) koji pomažu učiteljima da povećaju svoju stručnost u mentorskom vođenju učenika s teškoćama u razvoju u redovitim razrednim odjelima. U škole u kojima je odgovarajuća pozornost posvećivana pedagoškom tretmanu učenika sa specifičnostima u razvoju svakako spada i škola u Krapinskim Toplicama (vidi primjere u tablici 1: Davor, Perica, Ivica, Kruno i Boris). U prikazanim primjerima ostvarena je zadovoljavajuća integracija učenika u razredni kolektiv, a uz odgovarajuću instruktivno-pedagošku pomoć učenici su uspješno napredovali tijekom školovanja (npr. slijepa učenica Željka). Ali i učitelji ove škole imali su pojedinačne slučajeve za koje su teško nalazili rješenja (npr. Perica iz 8. razreda). Ipak, učitelji su na učiteljskim sastancima analizirali svaki slučaj (pa i Pericu) te dogovarali zajedničku pedagošku strategiju. Tako je npr. zaključeno da u Peričinom slučaju prijetnje, kritike ili omalovažavanje nemaju nikakva utjecaja na promjenu njegova ponašanja, pa su takve verbalno-pedagoške mjere izbjegavane. Učitelji izbjegavaju pokazati ljutnju i iznerviranost njegovim čestim ispadima jer, zaključili su, "ljutitog učenika ne može umiriti iznerviran i ljutit učitelj".

Izrazito velike teškoće uočene su u učenika Tome, koji pohađa 4. razred jedne zagrebačke osnovne škole (organska disfunkcija središnjeg živčanog sustava, slaba koncentracija, odgojna i obrazovna zapuštenost, emocionalna nestabilnost, agresivnost itd.). Učiteljica mu često zadaje individualne zadatke, ali ih on isto tako često ne ispunjava. Uključen je u dopunsku nastavu, a tijekom zajedničke nastave u svim nastavnim predmetima učiteljica vodi brigu o njegovim posebnostima i mogućnostima. Zahvaljujući nastojanjima razredne učiteljice u učenika je uočljiv napredak, ali zbog izostanka odgovarajućih aktivnosti u obitelji (bez majke), učenik nije napredovao u skladu s mogućnostima.

Krunoslav je učenik 4. razreda i zbog naravi i složenosti njegovih razvojnih teškoća, treba prilagođenu pedagošku pomoć u svakodnevnim nastavnim situacijama. Nažalost, učiteljica mu pruža tek povremenu prilagođenu instruktivnu pomoć u obliku dopunske nastave, a u vrijeme ostale zajedničke nastave tek ga povremeno upozorava na neprilagođeno ponašanje i kritizira njegove slabe rezultate. U ovom slučaju izostaje i odgovarajuća pedagoška pomoć u obitelji, pa se ne može govoriti o optimalnim uvjetima za razvoj ovog učenika.

Svakako nije jednostavno primijeniti odgovarajući pedagoški tretman za Zorana, koji u vrijeme našeg promatranja drugi put pohađa prvi razred osnovne škole (ispodprosječne intelektualne sposobnosti, teškoće u govoru, motorički problemi, emocionalni problemi). Učiteljica pokazuje dosta razumijevanja za njegovo psihofizičko stanje i nastoji u uvjetima zajedničke nastave pokazati odgovarajuću brigu za njegovo individualno napredovanje. Također, ova učiteljica ulaže odgovarajući napor za stvaranje odgovarajuće razredno-nastavne klime u kojoj bi njegove teškoće manje dolazile do izražaja.

Ovdje prikazani, a i drugi analizirani slučajevi, koje smo zbog ograničenog opsega ovog rada izostavili, ukazuju na to da većina učitelja pokazuje želju da pruži odgovarajuću individualnu pedagošku pomoć te da u uvjetima razredno-predmetne nastave osigura odgovarajuću klimu za optimalan razvoj učenika u kojih su registrirane određene teškoće u razvoju. Većini učitelja ipak nedostaju određene spoznaje i sposobnosti iz područja psihologije, psihijatrije, didaktike i metodike. Posebno je uočena nedovoljna osposobljenost učitelja za individualni i individualizirani tretman ovakvih učenika koji su integrirani u redovite osnovne škole.

MENTORSKA NASTAVA I NADARENI UČENICI

Već je istaknuto da se više pozornosti u školama posvećuje djeci s teškoćama u razvoju negoli nadarenima (talentima, darovitim učenicima). Tome je više razloga. Ovi učenici redovito nisu "problematični", odnosno ne traže da im učitelj stalno bude "pri ruci". Samostalniji su i snalažljiviji te često svoje edukativne potrebe rješavaju samostalno. Zbog zanemarenosti brige o nadarenima u desetak godina praćenja osposobljenosti i motiviranosti učitelja za prilagođeni

pedagoški tretman takvih učenika u uvjetima razredno-predmetno-satnog sustava, nismo mogli pronaći veći broj takvih slučajeva koji zaslužuju posebnu pozornost. U više smo škola bili zatečeni informacijom da se s takvim učenicima ništa sustavnije ne radi. Tako smo za ovu priliku od promatranih i proučavanih 25 slučajeva odabrali 10 koji su reprezentativni za nastavnu praksu u osnovnim školama (vidi tablicu 2).

Tablica 2

Analizirani slučajevi nadarenih učenika koji pohađaju osnovnu školu

Br. PODACI O UČENIKU	NADARENOST I DRUGE RAZVOJNE POSEBNOSTI
1. Tomislav F., 2. razred, Sesvete (1990.)	Nadarenost u usmenom i pismenom izražavanju. Piše pjesme i prozu. Ističe se u pamćenju datuma i povijesnih događaja. Aktivan u dramskoj i recitatorskoj sekciji.
2. Maja Š., 1. razred, Velika Mlaka (1991.)	Već s četiri godine naučila čitati. Bogat rječnik, razvijena mašta, znatiželjna. Poseban interes za matematiku. Uspješno rješava zadatke iz višeg razreda.
3. Ivan D., 3. razred, Zagreb (1995.)	Izrazito duhovit, bogat rječnik, informiran, znatiželjan, daleko sposobniji u svim nastavnim područjima od ostalih učenika, rado se angažira na dodatnim zadacima koje mu priprema učiteljica.
4. Tomislav Š., 4. razred, Zagreb (1995.)	U matematici, hrvatskom jeziku i znanosti o prirodi i društvu mnogo sposobniji od ostalih učenika u razredu. Rječnik bogat. Piše pjesme i prozu, pohađa dopunsku nastavu iz matematike. Izvan škole bavi se plivanjem i informatikom.
5. Dolores G., 4. razred, Bedekovčina (1994.)	Sustavnim praćenjem tima stručnjaka identificirana kao nadarena za matematiku. Tijekom zajedničke nastave osigurana individualizirana pomoć, dobiva individualizirane zadatke za domaću zadaću, uključena u posebne oblike dodatne nastave.
6. Tatjana K., 4. razred, Zagreb (1991.)	U razrednom odjelu najbolji učenik u svim nastavnim područjima. Izvan škole pohađa osnovnu glazbenu školu (klavir) i školu stranih jezika (engleski). Nešto veći interes za prirodne znanosti te likovnu i glazbenu kulturu. Radoznala i zainteresirana za istraživačke aktivnosti.
7. Mirko P., 2. razred, Klanjec (1991.)	Najbolji je učenik u razrednom odjelu. Izrazito bogat rječnik, radoznao, visok smisao za humor, raspolaže s mnogo informacija. Izvan škole mnogo čita, uči engleski i svira. Stručni tim škole predložio akceleraciju preskakanjem razreda, ali roditelji nisu prihvatili.

8. Franjo, 4. razred, Zagreb (1992.) Akceleracija iz prvog u treći razred. S 4 godine čitao i počeo učiti strani jezik. Učenik je u 1. razredu postigao bolje rezultate od najboljeg učenika u 2. razredu u čitanju, pisanju, računu i općoj informiranosti. Posebno se ističe u matematici.
9. Nikolina Š., 5. razred, Kotoriba (1984.) Akceleracija iz 3. u 4. razred. Ambiciozna i uporna. Uključena u pjevački zbor, literarnu, ritmičku i recitatorsku grupu te dodatnu nastavu iz materinskog jezika. Na testu inteligencije iznad prosječni rezultati.
10. Darja N., 4. razred, Selo kraj Zagreba, (1993.) Najbolja učenica u jednoj seoskoj školi. Kreativna, smisao za humor, samostalna. Individualizirana pomoć tijekom nastave te dodatna nastava iz matematike i hrvatskog jezika. Slabe mogućnosti za zadovoljavanje edukativnih aspiracija izvan nastave i škole.

Darovitost za pisanje pjesama i literarnih tekstova u Tomislava, učenika 2. razreda, uočila je učiteljica. Tu njegovu natprosječnost potiče u zajedničkoj nastavi, pruža mu priliku da se afirmira na temelju svojih kvaliteta. Uključila ga je u dramsku i recitatorsku skupinu učenika kako bi se družio s učenicima koji imaju slične interese i dalje razvijao svoje sposobnosti. U učenice Maje Š. očit je da se radi o iznadprosječnom djetetu, ali prilikom promatranja u školskoj situaciji i proučavanja slučajeva nije uočeno da se primjenjuju odgovarajući individualizirani pedagoški postupci. Osim što se razmatra mogućnost akceleracije preskakanjem razreda, ne primjenjuju se neki drugi posebni metodički postupci niti individualizacija učenja tijekom zajedničke nastave. Osim toga, djevojčica živi u manjem prigradskom naselju tako da nema velikih mogućnosti uključivati se u neke izvanškolske programe.

Ivan D. iz Zagreba ima sreću da živi u velikom gradu te da je u odjeljenju učiteljice koja je uočila njegove iznadprosječne sposobnosti i koja posvećuje odgovarajuću pozornost njegovu individualnom napredovanju. Ipak, njegova učiteljica smatra da je dosta vremena trebalo da ga "smiri". Naime, ona je reprezentativan predstavnik velike većine učitelja koji smatraju da je dobar učenik onaj koji je miran i koji se u cjelini prilagođava ustaljenim normama ponašanja ("Sjedi, slušaj i odgovaraj samo kad te pitaju!"). Učiteljica podržava njegovu znatizeljnu i potiče ga na individualni rad (čitanje, istraživanje i sl.).

Za Tomislava Š. učiteljica obvezno priprema posebne zadatke i brine za njegovu individualno napredovanje. Njegova se natprosječnost ogleda u svim nastavnim područjima, ali je posebno uočljiv talent u literarnom izražavanju. Za ilustraciju prilažemo njegov rad koji je nastao prigodom Valentinova, na temu ljubavi.

LJUBAV

*Ljubav između javora i breze
nije bez veze.*

*Oni su rasli u jednom gaju,
kao u raj.*

*Ispreplitali su grane i ljubav gajili,
čak i kad su se u peći sjajili.*

Tomislav, 4. razred

Dolores G. iz Bedekovčine ima potporu roditelja i učitelja za osobni razvoj. U školi za nju učiteljica svakodnevno priređuje individualizirane zadatke, zatim posebne diferencirane zadatke za domaći rad. Ona je također uključena u dodatnu nastavu za napredne matematičare.

Tatjana K. živi u Zagrebu i koristi pogodnosti velegrada te pohađa osnovnu glazbenu školu i tečaj engleskoga jezika. Njen pojačan interes za prirodu i društvo potiče učiteljica i pomaže joj da putem samostalnih istraživačkih projekata (izrada referata) zadovolji vlastitu istraživačku znatiželju.

Mirko, koji pohađa 2. razred u Klanjcu, ima također razumijevanje i potporu razredne učiteljice. Ova za njega uvijek pripremi dodatne zadatke koje on rješava dok ostali učenici svladavaju redovni program.

Franjo, učenik 4. razreda, imao je učiteljicu koja je posvećivala dosta pozornosti zadovoljavanju njegovih edukativnih potreba. Uz obradu literarnih tekstova on je dobivao posebne zadatke da ilustraciju teksta opiše svojim riječima, uz nastavnu jedinicu "Naše tijelo" dobio je zadatak da u literaturi potraži odgovore na pitanja "zašto i kako nam raste kosa", u matematici dobiva zadatke koji su primjereni njegovim mogućnostima, a u području likovne kulture za Franju se pripremaju posebni zadaci (npr. kada je dobio zadatak da prikaže pokret crtežom, on je nacrtao drvo koje se njiše na vjetru i s kojeg opada lišće).

Među stručnjacima se stalno vode rasprave o opterećenosti učenika školskim obvezama. Uvijek je teško pronaći neku optimalnu mjeru opterećenja učenika tijekom školovanja. Svi se ipak slažu da je taj fenomen (opterećenost) individualno uvjetovan. Ono što je za neke učenike preteško ili nedostižno, za druge će učenike biti prelagano i premalo. Tako je i za Nikolinu, učenicu 5. razreda, redovni školski program sa svim obvezama nedovoljan da zadovolji njene natprosječne edukativne potrebe. Zato joj učitelji i roditelji pomažu da te svoje natprosječne potrebe zadovolji u raznim izvanškolskim i izvannastavnim aktivnostima. Nikolina je uključena u školski pjevački zbor, literarnu, recitatorsku i ritmičku skupinu učenika te u dodatnu nastavu iz hrvatskog jezika. Učiteljica hrvatskog jezika prati i potiče njeno individualno napredovanje.

I učiteljica jedne Darje, koja pohađa četvrti razred seoske škole, potiče njen individualni razvoj. U redovnoj nastavi postavlja pred nju teže zadatke u odnosu

na ostale učenike, a zadaje joj i diferencirane zadatke za domaći rad. Na dodatnoj nastavi iz područja matematike Darja rješava nešto teže zadatke i priprema se za natjecanje. Učiteljica potiče njeno kreativno izražavanje u likovnom i literarnom području. Budući da Darja živi u seoskoj sredini, to su slabe šanse za izvanškolsku potporu njenoj natprosječnosti.

ZAKLJUČCI I PREPORUKE

Višegodišnje praćenje i proučavanje stila komuniciranja i dominantnih nastavnih strategija u području osnovnog školstva pokazuje da u učitelja razredne i predmetne nastave nije u dovoljnoj mjeri razvijen senzibilitet za individualne edukativne potrebe učenika. Također ni sposobnosti za individualizaciju učenja u uvjetima razredno-predmetno-satne nastave nisu dovoljno razvijene. Uočljiva je težnja u većine učitelja da sve učenike dovedu na razinu prosječnosti, a ideal dobrog i podnošljivog učenika za većinu učitelja je mirno dijete koje sjedi i sluša, te ne pita i ne dosađuje učitelju. Jedna od intervjuiranih učiteljica tu je činjenicu slikovito izrazila riječima: "Imala sam problema dok i toga (natprosječnog, napomena naša) učenika nisam smirila."

Dok je, primjerice, u alternativnim školama koje rade prema koncepciji Celestina Freineta, Petera Petersena ili Marije Montessori, uočljivo da djeca mnogo rade individualno, mnogo istražuju i rješavaju raznovrsne probleme te mnogo razgovaraju, u većini državnih škola dominira sjedilačko-slušalačkogledalačka zajednička nastava u kojoj nisu poželjna individualna odstupanja. Učenici koje smo opisali (jednako daroviti i oni s nekim teškoćama u razvoju) javljaju se u takvim uvjetima kao "problematični učenici". Oni trebaju drugu vrstu instruktivne pomoći i bitno izmijenjenu narav nastavne komunikacije. Usmjeravanje takve komunikacije prema mentorskom stilu komuniciranja jedno je od boljih didaktičkih rješenja (više kod Matijević, 1991.). Uz takvu komunikaciju i pripadajuće nastavne strategije moguće je usmjeravati učenike na one sadržaje i aktivnosti u kojima oni mogu zadovoljavati svoje razvojne i edukativne potrebe. U većini alternativnih škola ističe se da djeca ne uče samo glavom već i srcem i rukama. Upravo je u "konfekcijskim" državnim školama zanemareno učenje srcem i rukama. Mnogi hendikepirani ali i izrazito natprosječni učenici mogu svoje razvojne potrebe zadovoljiti u raznovrsnim praktičnim aktivnostima. To učitelj može i treba procijeniti i usmjeravati svoje učenike na takve aktivnosti. Poznato je npr. da je Marija Montessori uočila da neka hendikepirana djeca lakše uče slova uz praktičan rad s raznovrsnim materijalima (žica, karton, spužva i sl.), odnosno da informacije o svijetu koji ih okružuje lakše primaju putem taktilnih osjetila.

Mnogi učenici koji na intelektualnom planu bitnije odstupaju od razrednog prosjeka pokazuju određene teškoće na emotivnom planu, odnosno u području afektivnog razvoja (agresivnost, nametljivost, emotivna nestabilnost, in-

trovertiranost ili pretjerana ekstrovertiranost, nezdrave ambicije te brojna druga odstupanja koja imaju bio-psiho-socijalnu ili odgojnu podlogu; više kod Zovko, 1993.). Izborom odgovarajućih strategija za nastavne aktivnosti može se takvim učenicima pomoći u uvjetima razredno-predmetno-satne nastave. Igre i simulacije te raznovrsni oblici projektnog učenja uz mentorsko usmjerenje mogu i ovdje pomoći. Poznato je npr. da igre kao nastavne strategije pomažu u prevladavanju problema introvertiranosti ili ekstrovertiranosti te raznih drugih oblika poremećaja u ponašanju (više u Bognar/Matijević, 1993. i Pithcer i dr. 1984.).

Kada su u pitanju talentirani učenici u osnovnim školama, uočili smo da se nedovoljno koriste mogućnosti biblioteka i bibliotečno-informacijskih centara te školskih specijaliziranih učionica. I ovdje je više problem u nedovoljnoj metodičko-didaktičkoj osposobljenosti osnovnoškolskih učitelja razredne i predmetne nastave i bibliotekara negoli u objektivnim uvjetima (prostor i oprema). Bibliotečno-informacijski prostori i školski laboratoriji mogu biti talentiranim učenicima dostupni tijekom čitava dana a ovi (učenici) mogu u tim prostorima samostalno istraživati uz mentorsko vođenje svojih razrednih ili predmetnih učitelja. Primjerice, takav učenik može dok ostali učenici s teškoćom svladavaju redovni nastavni program raditi individualno na projektima uz mentorsko vođenje nekog učitelja. Takvi učenici mogu dio nastavnog vremena provoditi u bibliotekama, ali također i dio izvannastavnog vremena, naravno ukoliko je takva biblioteka opremljena odgovarajućom stručnom literaturom (priručnici, enciklopedije, kompjuterski i video software i sl.).

Na učiteljskim fakultetima se u programu didaktičko-metodičke izobrazbe ne upoznaju raznovrsni oblici nastave na daljinu kao ni mentorskog pomaganja učenikova napredovanja putem medija koji omogućuju daljinsko komuniciranje (pisma, telefon, faks, elektronska pošta). Učeniku koji individualno radi na nekom projektu ili razvijanju vlastitih sposobnosti mnogo znači ako može pravodobno dobiti povratnu informaciju o rezultatima samostalnog rada. Zato bi takvu učeniku mnogo značilo da povremeno može telefonom nazvati svoga učitelja – mentora, ili da mu učitelj može predati neku poruku. Nažalost, takva praksa traži odgovarajuću motiviranost, zainteresiranost te objektivne mogućnosti učitelja i učenika.

U školama je osviještena potreba izrade prilagođenih programa za djecu s teškoćama u razvoju, ali je veoma malo slučajeva gdje neki natprosječan ili talentiran učenik radi prema prilagođenom programu kojim se sustavno potiče njegov individualni razvoj odnosno napredovanje. Takav bi program trebali svakako raditi razredni učitelji ili predmetni učitelji za područje u kojem učenik postiže natprosječne rezultate. U tome im mogu pomoći stručnjaci koji se sustavnije bave pružanjem potpore nadarenim učenicima, ali realizacija odnosno pedagoško vođenje ostaje na kraju ipak na razrednim ili predmetnim učiteljima. Učenik najveći dio vremena u doba obveznog osnovnog školovanja

provodi u razrednom odjelu s vršnjacima i upravo u tom vremenu postoji mnogo prilika da se potiče i usmjerava njegov individualni razvoj odnosno talent. Naravno, to traži dodatnu edukaciju zaposlenih učitelja radi promjene stila komuniciranja i upoznavanja nastavnih strategija koje se u pravilu u proteklim godinama na nastavničkim fakultetima nisu proučavale niti uvježbavale (npr. mentorsko vođenje, poučavanje na daljinu, projektno i istraživačko učenje, učenje uz igru i simulaciju te raznovrsne tehnike kreativnog proizvođenja ideja; više o tome kod Bognar/Matijević, 1993., Buzan, 1983. i 1989., Pečjak, 1989. te Reece/Walker, 1994.).

LITERATURA

- Bognar, L. i Matijević, M. (1993.), *Didaktika*. Školska knjiga, Zagreb, 296 str.
- Buzan, T. (1983.), *Iskoristi svoj um*. Ljubljana: Dopisna delavska univerza UNIVERZUM, 156 str.
- Buzan, T. (1989.), *Use Your Head*, London: BBC, 217 str.
- Čudina-Obradović, M. (1990.), *Nadarednost: razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*. Zagreb: Školska knjiga, 167 str.
- Flink, R. (1975.), The Telephone as an instructional aid in distance education. A Survey of the literature. *Pedagogical Reports*, No 1. Lund: Department of Education University of Lund, 45 p.
- Majica, E., Marković, D., Ognjenović, S. (1992.), "Rizične skupine učenika u redovnim osnovnim školama Črnomerca – Grad Zagreb". *Život i škola* (Zagreb), br. 1, str. 101-105.
- Matijević, M. (1991.), "Mentorska komunikacija u početnim razredima osnovne škole", u: *U potrazi za suvremenom osnovnom školom*. Institut za pedagojska istraživanja, Zagreb, str. 43-49.
- Pečjak, V. (1989.), *Putevi do ideja*. Ljubljana: Vlastita naklada, 189 str.
- Pitcher, G.E., Feinburg, G.S. i Alexander, D. (1984.), *Helping Young Children Learn*. A.Bell & Howell Company, 330 str.
- Reece, I. and Walker, S. (1994.), *Teaching, Training and Learning: A Practical Guide*. Business Education Publishers Limited, New College, Durham, 510 pp.
- Stančić, V. (1985.), *Djeca s teškoćama u razvoju u redovnoj školi*. Zagreb: Savez slijepih Hrvatske, 158 str.
- Strugar, V. (1988.), *Nadareni učenici u procesu obrazovanja*. Zagreb: Zavod za PPS.
- Zovko, G. (1993.), *Odgoj izuzetne djece*. Zagreb: Katehetski salezijanski centar, 99 str.

MENTORSHIP TEACHING IN ELEMENTARY SCHOOL

Milan Matijević

Faculty of Philosophy, Zagreb

Currently, in elementary schools in Croatia, a type of frontal teaching dominates in a class-subject-lesson system. Such teaching is more teacher-oriented than directed towards school-children. It is important what the teacher is doing and how the curriculum is carried out, and the pupils mostly sit, listen and watch. The author has been studying for the past ten years the position, in such circumstances, of children with special educational needs – and children with developmental difficulties as well as very talented children in all or certain fields of activity. A sample of 95 children with developmental difficulties and 25 above-averagely talented pupils were analyzed. In the tables included, the basic data for 20 children with developmental difficulties and 10 very talented children are presented. Through systematic observation of the process of teaching, the examination of school documents and pupils' works, as well as through interviews with children, parents and teachers, the modes of providing instructive assistance to such children, in other words, teaching methods and strategies were analyzed. By far the most adequate path to follow is ensuring mentorship assistance for such children. The author explains the nature of such teaching and warns of the difficulties resulting from the teachers' attempts as mentors in leading and directing children with special educational needs in circumstances of communal teaching.

MENTORUNTERRICHT IN DER GRUNDSCHULE

Milan Matijević

Philosophische Fakultät, Zagreb

In den Grundschulen Kroatiens ist heute die frontale Unterrichtsweise dominierend. Diese Art des Unterrichts ist mehr am Lehrer als am Schüler orientiert: wichtig ist, was der Lehrer macht und wie das Unterrichtsprogramm realisiert wird, während die Schüler hauptsächlich stillsitzen, zuhören und zuschauen. Der Verfasser widmete sich zehn Jahre lang der Untersuchung von Kindern, die in edukativer Hinsicht besondere Bedürfnisse zeigen – Kindern mit Entwicklungsstörungen sowie solchen, die überdurchschnittliche Leistungen oder eine einschlägige Begabung aufweisen. Untersucht wurden 95 Kinder mit Entwicklungsstörungen sowie 25 überdurchschnittlich gute und begabte Schüler. Die beigefügten Tabellen enthalten wichtigste Informationen nur zu 20 Fällen mit Entwicklungsstörungen und 10 Fällen mit überdurchschnittlichen Leistungen und Begabungen. Durch systematisches Beobachten in konkreten Unterrichtssituationen, Durchsehen der Schulakten und der Schülerarbeiten, ferner durch Interviews mit Kindern, Eltern und Lehrern analysierte man die Möglichkeiten instruktiver Hilfeleistungen für solche Kinder, bzw. Unterrichtsmethoden und -strategien. Am angemessensten ist natürlich, wenn solchen Schülern die Hilfe eines Mentors zuteil wird. Der Verfasser stellt diese Unterrichtsform vor und verweist auf Schwierigkeiten, mit denen sich Lehrer auseinandersetzen haben in ihrem Bemühen als Mentor, Schüler mit besonderen edukativen Bedürfnissen zu leiten.