

dr sc Meliha Zejnilagić-Hajrić
Prirodno-matematički fakultet Univerziteta u Sarajevu

UDK 371.214

Važnost planiranja u nastavi

Sažetak

Učenje za poučavanje je kompleksan proces i nije isti za iskusne nastavnike i nastavnike-početnike. Poučavanje ima naučne osnove koje mogu biti vodilje u nastavnoj praksi.

Uloga nastavnika je kompleksna. Od nastavnika se očekuje da ima adekvatnu pripremu i da podjednako demonstrira svoje znanje iz predmetne materije i pedagogije.

Naučne osnove o poučavanju su, faktički, uglavnom učenje kroz studijska istraživanja i mudrost prakse koja se akumulira nastavnim radom.

Iz naučnog znanja, pouzdani principi i propozicije poučavanja proizlaze iz najbolje prakse poučavanja. Principi bazirani na istraživanjima ne mogu se prevesti direktno u određene recepte i formule, koje će biti valjane za svo vrijeme. Dobri nastavnici razvijaju repertoar nastavnih metoda i vještina.

Istraživači su ustanovili koliko je znanje nastavnika strukturirano u posao i koliko se plan rada može razlikovati između nastavnika-početnika i iskustva nastavnika-stručnjaka. U njihovim istraživanjima ističe se kako iskusni nastavnici i nastavnici-početnici razmišljaju različito o problemima i kako koriste različite obrazovne strategije, metode i postupke za rješavanje problema. Njihova istraživanja

sugeriraju da informacije, koje su korisne za iskusnog nastavnika, nemaju isto značenje i za nastavnika-početnika.

Planiranje je vrlo važno u nastavnoj praksi, kako za iskusne nastavnike – tako i za nastavnike-početnike. U upotrebi su dva modela planiranja, i to racionalno-linearni model i nelinearni model planiranja.

Dobar nastavnik je onaj koji razumije znanje bazirano na poučavanju, koji upravlja repertoarom prakse, ima stavove i sposobnosti potrebne za odraz i rješenje problema i smatra učenje o poučavanju cjeloživotnim procesom – Life long Learning.

Ključne riječi: poučavanje, planiranje, iskusni nastavnici, nastavnici-početnici, racionalno-linearni model planiranja, nelinearni model planiranja.

Uvod

Od nastavnika kao moderatora nastavnog sata očekuje se da bude rukovodilac studentima i da koordinira raznovrsnim aktivnostima, zajedno radeći kako bi postigli akademske i društvene ciljeve studiranja. Izvršne funkcije nastavnika su presudne, jer ako studenti nisu motivirani da učestvuju i istraju u akademskim zadacima učenja, ili ako ti zadaci nisu efikasno izvedeni, svo ostalo poučavanje je uzaludno. Ipak, ove složene funkcije moraju se izvoditi u predavaonicama karakteriziranim visokim stepenom nepredvidivosti, za razliku od mnogih instruktivnih funkcija poučavanja, koje se mogu planirati unaprijed, jer mnoge izvršne funkcije zahtijevaju rasuđivanje na licu mjesta. Fokusiraćemo se na važnu funkciju vođenja, a to je planiranje.

Na pomenutoj funkciji nastavničkog vođenja nalazi se temeljita baza znanja, koja može biti vodič prema efikasnijoj praksi.

Također, postoji i značajno znanje i iskustvo koje su akumulirali nastavnici tokom godina rada tako da bi mogli pomoći nastavnicima-početnicima, uputivši ih

kako da počnu učiti planirati, da pronadu odgovarajuće izvore i da rade s grupama studenata.

Prateći literaturu, može se uvidjeti da izvršne funkcije poučavanja, koje obezbjeđuju vođenje u predavaonici, nisu jednostavne, i da se ne mogu svesti samo na obične upute.

Međutim, vođenje je usko povezano sa specifičnim fakultetima i vrstama studija i općenito se preporučuje – ne mora nužno funkcionirati u specifičnom slučaju.

Učiti prepoznavanje specifičnih situacija i djelovati u njima uspješno u stvarnim predavaonicama kroz refleksiju i rješavanje problema, jedan je od najvažnih izazova s kojim se suočavaju nastavnici početnici, a kad se savlada, to je jedna od najcjjenjenijih sposobnosti.

Planiranje

Iako su planiranje i odlučivanje o vrsti poučavanja vrlo zahtjevni procesi, koji traže sofisticirano razumijevanje i vještine, nastavnik-početnik se ne mora plašiti.

Planiranje poučavanja može biti kompleksnije, ali vještine koje nastavnici posjeduju mogu poslužiti kao temelj na kojem treba graditi te vještine.

Kao što je poznato, u procesima planiranja i odlučivanja, obrazloženje i baza znanja planiranja praktično utječu na poučavanje studenata, na cjelokupan tok nastavnog sata. Iskustvo nekih nastavnika je pokazalo da planiranje daje bolje rezultate.

Danas se izražava veliko povjerenje u vlastite sposobnosti za kontrolu događaja kroz sofisticirano planiranje. Značaj dat planiranju ilustriran je na mnogim pravilima koja su stvorena za tu svrhu.

Razmišljanje i provođenje istraživanja o nastavnikovoj ulozi kao planera steklo je pažnju u obrazovanju. Planiranje i odlučivanje su vitalni u poučavanju i u

interakciji su sa svim drugim izvršnim funkcijama nastavnika. Klark i Jinger (Clark i Yinger, 1979) navode da nastavnici procjenjuju da provedu između 10-20 % svog radnog vremena svake sedmice na planiranju nastavnih aktivnosti.

Značaj planiranja je ilustriran i na drugi način, kao što su opisali Klark i Lampert (Clark i Lampert, 1986). Nastavničko planiranje je glavna odrednica šta se treba poučavati u nastavi. Svaki nastavnik je odgovoran za sve predmete koje obuhvata njegova oblast i treba planirati šta će poučavati, koliko dugo se posvetiti svakoj temi i koliko praktičnog rada osigurati za svaku temu.

Drugi aspekti nastavničkog planiranja uključuju nalaženje vremena za konsultacije pojedinaca i grupa studenata, organiziranje dnevnih, sedmičnih i semestralnih rasporeda, nadoknađivanje propuštenih termina predavanja i komunikaciju s ostalim nastavnicima. Također je važno koji je dio kurikuluma izuzetno važan da studenti nauče i kako ga se može prezentirati kroz različite aktivnosti u nastavnom procesu.

Planiranje – tradicionalni pogled

Planiranje nastavnog procesa u svim poljima, uključujući i obrazovanje, opisano je i proučavano od mnogih istraživača i teoretičara. Dominantna perspektiva koja se nalazi u većini mišljenja i radova na ovu temu odnosi se na racionalno-linearni model. Ova perspektiva se fokusira na ciljeve i objekte kao prvi korak u narednim procesima. Načini radnji i specifične aktivnosti su odabrane iz dostupnih alternativa, kako bismo ostvarili specifične ciljeve. Također se ističe da je socijalno okruženje, za koje su planovi sačinjeni, nešto vremenski statično i ta informacija može biti uspostavljena da pokaže stepen za koje ciljeve i objekte je postignuta.

CILJEVI → AKCIJE → REZULTATI

Shema 1. Racionalno-linearni model planiranja

Data Shema 1 ilustrira osnovni linearni model planiranja. Ovaj model duguje teoretsku osnovu planerima i misliocima u mnogim poljima.

U obrazovanju, osnovni koncepti su povezani s nastavnim planom ranijih teoretičara i planera, kao što su: Tajler (Tyler, 1950), ili kasniji Pophem i Bejker (Popham and Baker, 1970), te Brigs (Briggs, 1979). Za obje grupe planera, dobro obrazovno planiranje je okarakterizirano specifičnim ciljevima, aktivnostima poučavanja i strategijama kreiranih da promoviraju propisane ciljeve i pažljiva mjerenja rezultata pojedinih studentskih dostignuća.

Planiranje – alternativna perspektiva

Tokom zadnje decenije, mnogi istraživači su ispitivali da li racionalno-linearni model tačno opisuje planiranje u stvarnom svijetu. Na primjer, Veik (Weick, 1979) je istraživao organizacijske ciljeve i ciljno planiranje. Njegov model planiranja i veze ciljeva i akcija je ilustriran na Shemi 2.

AKCIJE → REZULTATI → CILJEVI

Shema 2. Nelinearni model planiranja

Treba napomenuti da je Veikov model suprotan racionalno-linearnom modelu. On zagovara nelinearni model u kojem ono što planeri stvarno rade jesu akcije koje, na kraju, vode do rezultata i, konačno, sumira i objašnjava njihove radnje u dodjeljivanju zadataka. Protivnici ovoga modela planiranja smatraju da planovi ne služe neophodno kao vodiči radnji, ali, umjesto toga, postaju simboli i opravdanja za ono što je već urađeno.

Kao što će biti kasnije pokazano, ovaj model vjerovatno opisuje način kojim se mnogiiskusni nastavnici približavaju nekim aspektima planiranja. Iako su ti nastavnici postavili ciljeve i teže usmjeriti sebe i svoje studente, njihovo planiranje je ciklično, a ne strogo linearno, s velikim udjelom „pokušaja i pogreški“ utkanih u

proces. Zaista, iskusni nastavnici obraćaju pažnju na oba pogleda planiranja: i na linearne i na nelinearne aspekte planiranja i oba primjenjuju.

Istraživanje o planiranju nastavnika i donošenju odluka je znatno i značajno se povećalo u protekle tri decenije. To obezbjeđuje nastavnički uvid u efekte planiranja na studente, a također daju i važnu informaciju o tome kako iskusni nastavnici pristupaju planiranju, te kako okruženje utječe na njihove odluke. Osim toga, oni ilustriraju složenost nastavničkog planiranja, kao i kako neke vrste planiranja mogu proizvesti nepredviđene i iznenađujuće rezultate.

Posljedica planiranja

I teorija i zdrav razum sugeriraju da planiranje bilo koje vrste aktivnosti poboljšava rezultate. Istraživanja su također naklonjena planiranju događaja i aktivnosti, ali se može uvidjeti da neki tipovi planiranja mogu dovesti i do neočekivanih rezultata. Literatura na polju menadžmenta i obrazovanja predlaže da planiranje koje vodi do podijeljenih razumijevanja i prihvatanje jasnih i dostupnih ciljeva povećavaju performanse uposlenika ili studenta.

Mekleland (McClelland, 1958,1961,1965) i njegove kolege, koji su dugo proučavali motivaciju, zauzimaju stav da su svi ljudi, uključujući i djecu, motivirani prema radnji koja traži da ispuni tri osnovne potrebe: potrebu da se stekne utjecaj, iskusi druženje s drugima i dostignuće. Čini se da je dostignuće dominantna motivacija, naročito u našem društvu, pa je najviše i proučavano.

Također, jedna od najvažnijih diskusija je nastavničko planiranje, jer je potreba za dostignućem zadovoljena kod studenata kad radom dosegnu izazovne, ali dostižne ciljeve.

Proces planiranja iniciran od strane nastavnika može dati, i studentima i nastavnicima, smisao za pravcem, a pomoći studentima kako da steknu svijest ciljeva koji su jasni u zadacima učenja. Dvije važne studije, urađene gotovo u isto vrijeme, ističu efekte planiranja na nastavnikovo ponašanje i njegove posljedice po

studente. Dačestel i Braun (Duchastel i Brown, 1974) bili su zainteresirani za efekte instrukcionih ciljeva kod učenja studenta. U vrijeme njihovog proučavanja, prethodni rezultati istraživanja bili su kontradiktorni. Istraživači su slučajno odabrali studente koji su slušali kurs o komunikacijama na Florida Univerzitetu. Studente su podijelili u dvije grupe. Od ispitanika se tražilo da proučavaju nekoliko nastavnih jedinica na temu o gljivama. Dvadeset četiri cilja su bila navedena za svaku jedinicu, a specifičan predmet testa bio je napisan kako bi odgovarao zadacima. Studentima u grupi 1. je dato od 12 od 24 zadatka da se koriste kao vodičima u učenju. Studentima u grupi 2. nije bio dat ni jedan od zadataka kojim bi se vodili, ali im je rečeno da uče koliko je moguće više iz materijala o gljivama. Kad su studenti kasnije testirani, istraživači su našli da su obje grupe postigle iste rezultate u ukupnom testu.

Podjednak interes je da su studenti bez ikakvih zadataka, kao pomoći u učenju, nadmašili svoje oponente na temama vezanim u drugih 12 zadataka. Dačestel i Braun zaključili su da zadaci učenja imaju fokusirajući efekat i na studente koji vode preporuci da nastavnici čine studente svjesnim zadataka koje imaju na svojim časovima. Istraživači upozoravaju nastavnike na oprez, pošto je istraživanje pokazalo kako previše usmjerenosti na zadatke može ograničiti u učenju drugih važnih stvari.

Džon Zahorik (John Zahorik, 1970), radeći u isto vrijeme kao i Dačestel i Braun, bio je zainteresovan za efekte planiranja na nastavnikovo ponašanje, naročito planiranje ponašanja koje je u vezi s identifikacijom zadatka, dijagnosticiranjem učenja i odabirom strategije za poučavanje. Želio je saznati jesu li nastavnici koji su planirali časove manje osjećajni prema učenicima, nego nastavnici koji nisu planirali.

Zahorik je proučavao 12 nastavnika u četiri nivoa iz četiri prigradske škole u blizini Milvokija. Dvanaest nastavnika je slučajno podijeljeno u dvije grupe, one koji su planirali i one koji nisu planirali. Nastavnicima iz grupe koja je planirala dat je plan lekcije sa zadacima i detaljnim temama. Od njih je traženo da to koriste sa

svojim razredima. Od nastavnika iz druge grupe je traženo da rezerviraju jedan čas kako bi iznijeli neke nepoznate zadatke. Sve lekcije su snimljene i nastavnikova ponašanja su bila kodirana koristeći sistem kreiran za kategorizaciju nastavničke senzitivnosti prema učenicima. Zahorik je uočio značajne razlike između nastavnika koji su planirali i onih koji nisu. Nastavnici koji su planirali bili su manje senzitivni prema učeničkim idejama i činilo se da traže svoje vlastite ciljeve, bez obzira šta učenici misle ili kažu.

Nastavnici koji nisu planirali predstavili su veći broj verbalnog ponašanja koje je ohrabrivalo i razvijalo učeničke ideje. Zahorik je zaključio da ciljno planiranje može kočiti nastavnike da budu osjećajni prema učenicima onoliko koliko bi mogli biti. Pitanje koje iz ovoga proizilazi je: ako ciljno planiranje čini nastavnika manje osjećajnim prema učenicima, treba li ukinuti planiranje? Zahorik zaključuje: očigledno ne! Ukidanje planiranja može također donijeti nasumično i neproduktivno učenje.

Dačestelova, Braunova, kao i Zahorikova istraživanja su zanimljiva, jer pokazuju važnost ciljnog planiranja, ali oni također upozoravaju da ovaj tip planiranja može odvesti do nepredvidivih posljedica koje nisu uvijek poželjne. Kako bi riješili ovu dilemu, Zahorik preporučuje da nastavnici uspostave ciljeve koji se fokusiraju na njihovo ponašanje.

On ističe, zajedno s tipičnim planom koji može biti opisan kao plan za učeničko učenje, razvitak plana učenja koji identificira tipove i oblike nastavničkog ponašanja koji bi se koristili za vrijeme časa.

Važno je istaknuti da su istraživanja u obrazovanju u posljednje tri decenije otkrila kako je planiranje ključ u eliminaciji najvećih problema u vođenju razreda. Početnici koji dobro planiraju smatraju da ne trebaju biti policajci, jer su njihovi časovi okarakterizirani laganim protokom ideja, aktivnosti i interakcije.

Planiranje i iskusni nastavnik

Novo istraživanje, koje je procvjetalo tokom proteklih nekoliko godina, fokusira se na procese planiranja i donošenja odluka korištenih od strane iskusnih nastavnika. Iako to istraživanje ne obezbjeđuje jasnu uputu za nastavničko planiranje, ono osigurava mnoge poglede i izazovna polja za proučavanja i refleksiju. Brojnim godinama, istraživači poput Džojisa i Hartuniana (Joyce and Hartoonian, 1964) pokušali su razumjeti ponašanje nastavničkog planiranja i odlučivanja i bili posebno zainteresirani da li, ili ne stvarno životno ponašanje iskusnih nastavnika odgovara procesu planiranja propisanog u racionalno-linearnom modelu. To istraživanje pokazuje samoograničeno pridržavanje modelu i pokazuje da se, umjesto fokusiranja na zadatke, nastavnici često fokusiraju na sadržaj onoga što bi se trebalo učiti, kao i na specifične aktivnosti poučavanja. Samo u rijetkim slučajevima, iskusni nastavnici su razmatrali te zadatke.

Peterson, Marks i Klark (Peterson, Marx and Clark, 1978) proučavali su proces planiranja iskusnih nastavnika u kontroliranom laboratoriju i njihove studije su postale općeprihvaćene, kao potvrde mnogih ranijih pretpostavki i nalaza.

Planiranje i nastavnik-početnik

Istraživači i edukatori su se složili oko pitanja zašto se čini teškim nastavnicima-početnicima da nauče neke važne vještine planiranja. Jedno shvatanje, uvriježeno tokom nekoliko proteklih godina, jeste da je teško učiti od iskusnih nastavnika, ne zbog toga što različito misle o planiranju, nego što pristupaju planiranju i donose odluke različito.

Housner i Grifi smatraju da iskusni nastavnici planiraju više adaptacije koje bi mogle biti potrebne tokom časa i bili su više zabrinuti od neiskusnih nastavnika koji su utvrđivali pravila za aktivnosti. Međutim, neiskusni nastavnici su posvetili veliki procenat svog planiranja tipu verbalnih instrukcija koje bi koristili. Iskusni

nastavnici su bili više pažljivi prema učeničkim performansama i radili naporno da zadrže učenike fokusirane na ciljne sposobnosti.

Neiskusni nastavnici posvećivali su se više učeničkom interesu i zadržavanju učenika na zadatku uopće.

Leinhart (Leinhart, 1989) je povezao sličnu studiju i uporedio je s planiranjem i izvođenjem vještina na času kod iskusnih i neiskusnih nastavnika. On smatra da su iskusni nastavnici imali mnogo potpunije programe u poređenju s neiskusnim nastavnicima. Oni su također radili i koristili mnogo više provjera da vide jesu li učenici razumjeli gradivo, nego što su to radili neiskusni nastavnici.

Zaključak

Nastavnik kao moderator nastavnog procesa treba posvetiti posebnu pažnju planiranju i načinu rada i, zajedno sa studentima, realizirati nastavu koja vodi ka efikasnijem učenju. Zato je potrebna solidna baza znanja, potom iskustvo koje su nastavnici stekli u svom radu i primjeni adekvatnih metoda i postupaka. Iskusni nastavnici također mogu pomoći savjetima nastavnicima-početnicima. Kroz refleksiju i rješavanje problema u specifičnim situacijama, iskusni nastavnici i nastavnici-početnici stječu dragocjeno iskustvo i, ujedno, podstiču studente na aktivno učešće u realizaciji nastavnog procesa.

Bolonjski proces na našem Univerzitetu zahtijeva da se podrži poboljšanje i budući razvoj aktivnosti fakulteta na polju planiranja i razvoja aktuelnih obrazovnih metoda poučavanja i da se pojača aktivnost na razvoju cjeloživotnog obrazovanja. U sklopu toga, trebali bismo osigurati bolji kvalitet poučavanja u visokom obrazovanju. Iako smo prihvatili Bolonjski sistem rada i studiranja, još uvijek mnogi nastavnici nisu u svom radu promijenili stari način „ex cathedra“ predavanja i još uvijek su malo primijenjene aktivne metode poučavanja. Smatra se da nastavnici trebaju planirati svoje nastavne aktivnosti, bilo planiranjem na racionalno-linearni,

ili nelinearni model, za primjenu odgovarajućih obrazovnih strategija, nastavnih metoda i postupaka, zasnovanih na novim principima studiranja.

Literatura

Arends, R. I (1994), *Learning to Teach*, McGraw-Hill Inc. New York

Clark, C. M. and Yinger, R. J (1979) *Three Studies of Teacher Planning, East Lansing Mich.*, Institute for Research on Teaching, Michigan State University.

Clark, C. M. and Lampert, M (1966) *The Study of Teacher Thinking: Implications for Teacher Education*. *Journal of Teacher Education*, 37, 27-31

Duchastel, P. C. and Brown, B. R (1974) *Incidental and Relevant Learning with Instructional Objectives*. *Journal of Educational Psychology*, 66, 481 – 485.