

ЖАНА П. БОЛОВИЋ¹
ДАЛИБОРКА С. ПУРИЋ²
УНИВЕРЗИТЕТ У КРАГУЈЕВЦУ
УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ У УЖИЦУ

УПОРЕДНА АНАЛИЗА КЛАФКИЈЕВОГ И ХАЈМАНОВОГ МОДЕЛА ДИДАКТИКЕ

САЖЕТАК. Упоредна анализа Клафкијеве дидактике, засноване на теорији образовања и Хајманове дидактике, засноване на теорији поучавања и учења, показала је да се баве наставом у њеној укупности. Оба аутора истичу улогу садржаја, метода, поступака и средстава за материјално и формално образовање, а као полазиште узимају антрополошку и социјалну стварност. Према Клафкију, средства, поступци и методе су у стању зависности, где је значајно знати шта треба учити и зашто, док Хајман исте елементе види у форми независности.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: дидактичка теорија, методе, поступци, средства, зависност, међузависност.

¹ rzjzboj@ptt.rs

² daliborka.puric@gmail.com

Рад је примљен 11. марта 2016, а прихваћен за објављивање на састанку Редакције Зборника одржаном 22. августа 2016.

Шездесетих година двадесетог века, у европском региону са немачког говорног простора истовремено настаје више дидактичких праваца који преферирају еманципацију уместо образовања, процес интеракције и разумевања уместо дидактичког описивања и анализе, циљ уместо садржаја, а што је знатно допринело развоју дидактичке теоретске мисли. Њихов развој је у великој мери био условљен постигнутим резултатима у оквиру различитих херменеутичких, емпиријских и критичких методолошких приступа и оријентација. Поистовећивање појмова „васпитање” и „образовање” довело је до запостављања васпитања, односно до преображавања васпитања у образовање. Различито или алтернативно схватање појмова васпитање и образовање постајало је смерница у одређењу концепције дидактике.

Руководећи се различитим смерницама, заступници сваке оријентације одређивали су предметно поље дидактике сходно подручју истраживања и обиму тог истраживања. Увид у разлике у критеријумима подручја истраживања у дидактици послужио је немачком дидактичару Волфгангу Клафкију (Wolfgang Klafki) да 1971. године груписа дефиниције дидактике на основу четири становишта (према: Вилотијевић, 1999, стр. 14):

- као науку о поучавању (Долх, 1959);
- као теорију образовања (Венигер, 1960; Клафки, 1967);
- као теорију обучавања (Хајман, 1962; Шулц, 1965);
- као кибернетичку дидактику (вон Кубе, 1965; Франк, 1969).

Груписање дефиниција према заједничком именуитељу показало је да је скала у одређивању предметног подручја дидактике широка, врло мозаична и донекле контроверзна. Кад бисмо покушали да нађемо тачку пресека за ова четири становишта, приметили бисмо и одређене супротности међу њима.

КЛАФКИЈЕВ МОДЕЛ ДИДАКТИКЕ

Концепција дидактике Волфганга Клафкија засноване на теорији образовања, израсла је из духовно-научне оријентације коју карактерише практично сазнајни интерес и позната је као „дидактика у ужем смислу”. У конципирању дидактичке теорије образовања из шездесетих година XX века Клафки (Klafki) полази од постулата јединства формалног образовања, под којим се подразумева складан и хармонијски развој личности и материјалног

образовања које тежи обухватити културне садржаје (према: Мусић, Лалић, 2011, стр. 71). Клафки се ове теорије држао од 1960. до 1980. године, да би касније, осамдесетих година ХХ века конципирао теорију наставе о развоју аутономне личности. Његова првобитна концепција дидактике, представљена у облику „дидактичких анализа”, практична и јасна, нашла је своје место у наставном раду, првенствено као помоћ наставницима у планирању наставе.

Заговорник критичко-конструктивне и еманципаторне дидактике Клафки (Klafki, 1980) истиче да је општи наставни циљ пружање помоћи ученицима како би развили своје способности самоодређења и солидарности, тј. способности да радно обликују сопствене односе према природној и друштвеној стварности, а у складу са постављеним наставним циљевима, што је предуслов аутономног развоја ученика (Klafky, 1994, стр. 16). Постулати критичко-конструктивне дидактике представљају спој циљева из двеју различитих теоријских оријентација у један генерални постулат, према коме је циљ образовања развијање хармонијске личности ученика на културним садржајима, помоћу којих припремамо ученика за пуну и садржајну садашњост, за будућност и стварамо предуслове за општу културу (образовање).

Клафкијеву дидактику конципирану на теорији образовања оштро су критиковали представници дидактике засноване на теорији учења (Хајманов „берлински модел”), али сам Клафки није продубљивао спор, истичући да се ове две концепције не искључују, него су у односу нужног међусобног допуњавања. Схватио је да његова дидактика у „ужем смислу” (стара концепција) није довољна, него да мора постојати обухватна дидактика која ће интегрисати дидактику конципирану на теорији образовања и дидактику засновану на теорији учења. За своју *Дидактичку анализу* он узима елементе из „берлинског модела”. Своју нову концепцију образовања заснива на три постулата: (а) духовно-научном, (б) емпиријско-аналитичком и (в) критичком. Означава је као критичко-конструктивну теорију. Ова концепција из 1980. године битно се разликује од претходне, јер обухвата не само духовно-научне већ и друге научнотеоријске поставке – позитивистичке и критичке. Клафки је био свестан да своју теорију мора мењати и допуњавати у складу са променом историјских околности. Он је увидео да су средином педесетих година ХХ века, уз духовно-научну педагогију и даље као доминанту, све више до изражаја долазила и два круга схватања: емпиријско и

друштвено-критичко. У своју нову концепцију укључује и ове две поставке, јер методски релевантно приступају васпитној стварности. Клафки сматра да је најслабија карика духовно-научне педагогије њена методичка наивност, јер је сузила херменеутику једино на интерпретацију текстова, и то само оних насталих у њеном окриљу, тако да се не сагледава целовито актуелна васпитна стварност. Он не тражи да се херменеутско истраживање замени емпиријским, већ да се обе методе споје. То образлаже тиме што херменеутско тумачење обухвата само менталну страну дидактичке реалности, која није идентична са целином ове реалности у коју спадају чињенице, процеси, институције, па у све то треба обухватно увести и емпиријске методе истраживања. Херменеутика тражи подршку емпирије и обрнуто. Свако емпиријско испитивање захтева да се постави проблем и кад тај проблем треба објаснити и образложити, то је већ херменеутска рационална интерпретација. Емпиријски прикупљени подаци постају схватљиви тек ако се проникне у њихове међусобне везе и односе, а то је опет херменеутика.

Повезивање духовно-научног и критички усмереног истраживања у дидактици, Клафки сматра нужношћу. Дидактичка реалност израста из делотворних друштвених околности и односа који се могу разјаснити само помоћу критичке теорије. Духовно-научна херменеутика није се тиме давала, па јој је помоћ критичке теорије неопходна. Клафки својом новом критичко-конструктивном дидактиком, обједињује три поставке:

- а) ону коју заступа дидактика заснована на теорији образовања;
- б) критичку, која не прихвата постојеће околности онако како су дате (што је карактеристика дидактике засноване на теорији образовања), већ се критички испитује;
- в) конструктивну, која не остаје на критичком опису стања, већ припрема предлоге да се оно педагошки смишљено мења.

Духовно-научна дидактика, настала из праксе, била је подређена практичним потребама. Задатак практичара био је да буде одговоран према појединцу, а друштвени задатак није био у видном пољу ове дидактике. Нова концепција узима у обзир и једно и друго. Критички концепт тражи да однос према појединцу буде еманципаторски. Задатак дидактике је да упорно критикује све околности које у дидактичком процесу ометају еманципа-

торске тежње. Педагошка одговорност према ученицима, што је најважнија категорија духовно-научне педагогије, остаје и у критички-конструктивној теорији, али уз стално указивање на друштвени однос. Појам образовања Клафки и даље задржава, али му даје други квалитет. Посматра га као циљ (образовање као резултат) и као начин (образовање као процес). Главни циљ наставе је да се ученицима помогне да развију своје способности самоодређивања и солидарности, а један елеменат тога је способност самоодлучивања. У старој концепцији основни циљ био је „образовани лаик”, а у новој еманципација, што је узето из критичке теорије. Појам еманципације Клафки тумачи као способност за самоодређивање и солидарност. Вредност образовног процеса оцењује се према томе колико доприноси развоју ових способности. Задатак образовања је да утиче на однос према другима и да припреми за солидарно понашање.

Образовни процес у старој концепцији схватан је као сусрет ученика са стварношћу, а у новој као веза обуке и учења, тј. као интеракција у којој ученик, уз наставникову помоћ самостално усваја знања, сазнајне облике, суђење, вредновање и тако се припрема за сучељавање са историјско-друштвеном стварношћу. Поред сучељавања ученика са садржајима, што је карактеристика раније концепције, сада се велика пажња посвећује и проблему односа. Интенционалност има предност над свим другим елементима дидактичке стварности. Најважније је поставити циљ учења. Дидактика овим проширује свој предмет са садржаја на сва збивања у обуци и учењу. Укратко, критички конципирана теорија је хибридна, пошто обједињује духовно-научна, позитивистичка и критичка схватања.

Даљим развојем дидактичке теоретске мисли, осамдесетих година XX века издваја се један број критичких теорија које остају доследне у поштовању постулата херменеутичких емпиријских и критичких истраживања. Као најкарактеристичније теорије издвајају се: критичко-конструктивна дидактика (Wolfgang Klafki) као теорија образовања, дидактика као теорија поучавања (Wolfgang Šulc), кибернетичко-информацијска дидактика као теорија информација (Feliks von Kube), дидактика као теорија курикулума (Christine Moller) и дидактика као критичка теорија наставне комуникације (Rainer Winkel).

ХАЈМАНОВ ДИДАКТИЧКИ ТЕОРИЈСКИ МОДЕЛ ПОУЧАВАЊА И УЧЕЊА

У жељи да створи модел наставе који ће важити за сва времена и на било ком простору, Паул Хајман (Paul Heimann, 1901–1967) утемељује дидактички теоријски модел поучавања и учења, познат као Берлинска школа. Хајман се заносио идејом да створи модел безвременске структуре наставе, заснован на стабилним елементима који су по својој природи такви да остају као константе. Таква „формална структура” важи увек – у прошлом, садашњем и будућем времену – и свуда – на свим меридијанима глобуса. Овако наведени постулати Хајмановог модела наводе на закључак да је било који конкретан наставни час, одржан било кад и било где, само варијанта безвременске формалне структуре коју је поставила дидактика као теорија поучавања. Пажљивом анализом формална структура постаје заједнички садржалац било којег наставног часа. С обзиром на то да се појам учења дубоко укорењено и у психологији, Хајман ради разликовања задржава у својој дидактици појам поучавање, тежећи тако да истакне значај упућивања и помоћи ученику. Тражио је да дидактика буде спој теорије и праксе и тако се ослободи педагошког догматизма, а наставнику омогући да разликује суштину као нешто стално од променљивих елемената.

Хајман придаје посебан значај односима између посматрања и планирања, као централним појмовима наставног процеса. Целокупна настава утемељена је на два врста конститутивних елемената: на *подручју одлучивања* (интенција, садржај, метод и медији) и *подручју услова* (антрополошко-психолошке и социокултурне претпоставке) (Кнежевић, 1986, стр. 30–31, према Лазих, 2008).

У оквиру интенционалности циљ наставе је споља одређен, јер га планира и одређује друштво, а наставни процес почива на сарадњи ученика и наставника. У том контексту Хајман истиче три аспекта интенционалности (Лазих, 2008): (1) прагматичко-динамичке педагошке интенције (утичу на вештине, навике и хтења ученика); (2) когнитивно-активне педагошке интенције (утичу на развој мишљења ученика од рецептивног, преко смисаоног до извесног сазнања); и (3) педагошке интенције одговорне за емотивни развој ученика – жеља, доживљај, уверење (Вилотијевић, 1999, стр. 67, према: Лазих, 2008). Садржај као део поља одлучи-

вања јавља се у три основна облика: као наука (теорија), као техника (вежбање елемената) и као пракса (примена). Као и све димензије интенционалности, тако се и сви облици садржаја међусобно прожимају. Трећи елемент поља одлучивања јесу методе. Своја сазнања о методама Хајман је систематизовао у форми начина или пута остваривања наставе и учења кога карактерише: одређивање основних поступака за реализацију наставне јединице; рашчлањавање садржаја на мање секвенце (артикулација); облици наставе; методичке активности ученика и наставника; повратна информација о раду.

Последња одлика поља одлучивања јесу медији, који обухватају класична и савремена средства за пренос и проналажење информација, како би ученик имао подршку у савладавању садржаја, али и могућност контроле истог. Иако елементе наставног процеса поставља у положај међузависности са акцентом на изграђивању структуре у току саме наставе, ова теорија још није потврђена у пракси. Њене предности огледају се у слободи одлучивања наставника у дефинисању циљева наставе, међутим и овај модел поставља ученика у положај објекта, јер намере, наставни садржаји и поступци нису подређени ученику.

Поучавање у настави биће педагошки ефикасно када наставник „схвати да је његова основна улога помоћи ученицима у учењу; када је пронашао у потребе, интересовања и жеље својих ученика, тј. када је спреман и способан упознати своје ученике; када је учење процес у којем ученици делом потврђују, а делом развијају своје индивидуалне животне снаге, тј. када је учење активни, а не пасивни процес; када су ученици мотивисани за учење, тј. када су свесни потребе стицања знања и нивоа својих стечених знања, способности и вјештина; када су ученици добро упознати са оним што треба да науче и на који ће начин добивати повратне информације о својим постигнућима и свом напредовању” (Slatina, 2005, према: Ilić, 2015, стр. 12).

Концепција Берлинске школе темељи се на структурализму – структуром се утврђује целина односа који су стални и у разним променама, што је Хајману послужило као платформа да постави три задатка: (1) да одреди елементе за структуру свога модела, што је учинио тако што је уместо дидактичког троугла (ученик, наставник, садржаји) из кога је искључио наставника, поставио шестоугао (интенционалност, садржај, медији, метод, плус антрополошко-психолошки и социо-културни услови); (2) да утврди односе између елемената модела, што он и његов сарад-

ник Шулц нису разрадили; (3) да свој теоријски модел претвори у праксу, односно да објасни како га треба претворити у праксу, што, такође није разрадио. Свој модел је осавременио постављајући га као отворен систем подложен утицајима из окружења, усавршавању сопствене структуре, отворен према другим наукама и пракси. Ипак, и поред бројних слабости, берлински дидактички модел је популаран код практичара. Разлога за то има више. Он је у пракси примењиван у редукованој форми. Узимана је само прва половина – „структурна анализа” наставе, која је једноставна за примену; шема коју модел даје не обухвата наставу у свој њеној сложености; берлински модел је политички неутралан, па га без ризика могу прихватити и позициони и опозициони политичари; уопштен је и подједнако примењив за све наставне предмете, даје практичну шему за праћење планираног тока часа; почетницима изгледа погодан за планирање наставе.

Садржаје наставе (програме) одабирали су дидактичари и стручњаци за наставне предмете, узимајући оно што је битно. Значајно је и то што је Берлинска школа у својој концепцији поставила и практично проводила да се и непосредна интеракција ученик – садржај (рачунари, машине за учење, програмирани материјали) реализује уз примену наставних метода. У суштини, берлински модел може врло мало да користи у планирању и припремању наставе, али је врло употребљив у разматрању услова за планирање наставе, за анализу писмених припрема за наставни час и анализу одржаног часа.

УПОРЕДНА АНАЛИЗА КЛАФКИЈЕВОГ И ХАЈМАНОВОГ МОДЕЛА ДИДАКТИКЕ

Заједничка карактеристика Клафкијеве дидактике, у ужем смислу, и Хајманове дидактике, у ширем смислу, јесте тежња да се баве наставом у њеној укупности. И један и други говоре о садржајима, намерама, поступцима и средствима, а као основа им служи антрополошка и социјална стварност (шема 1). Клафки, полазећи од своје дидактике у ужем смислу, подразумева да је предмет дидактике одлучивање само о намерама и садржајима. Поступке и средства која треба применити у настави мора утврдити методика, али, у односу на њу, дидактика има примат. Намере и садржаји одређују поступке и средства. Јасно је да су по-

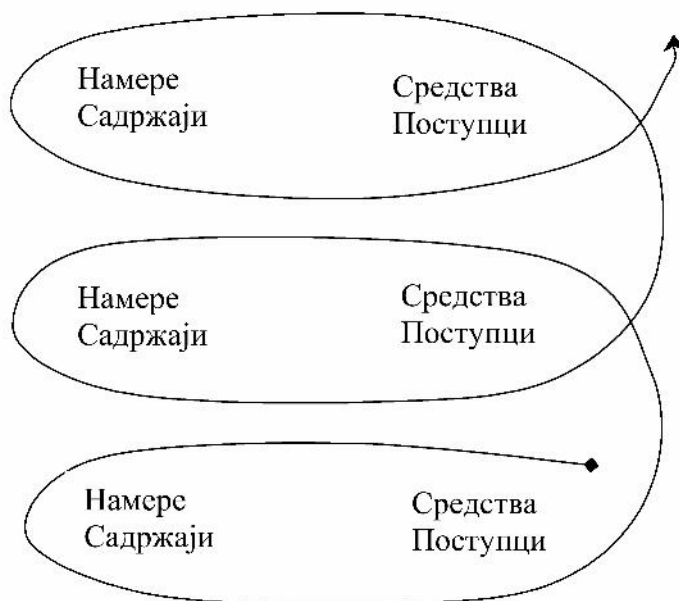
ступци и средства у стању зависности (*гејенденције*, dependence). По Клафкијевом концепту, прво се одлучује *шта* треба учити и *зашто*, па тек онда, зависно од тога одлучује се *како* и *чиме* учити. Дакле, постоје две области: а) циљеви и садржаји и б) сам процес наставе. Одлуке о било којој од њих могу се у време припреме (процес рефлексije) кориговати. Друга област (поступци и средства) не утичу на прву (циљеви и садржаји).



ШЕМА 1: ЗАВИСНОСТ И МЕЋУЗАВИСНОСТ САДРЖАЈА, МЕТОДА, ПОСТУПАКА И СРЕДСТАВА, ПРЕМА КЛАФКИЈЕВОЈ ТЕОРИЈИ (ВИЛОТИЈЕВИЋ, 1999, СТР. 58)

Код Хајмана није тако. Он у својој теорији тврди да су сви елементи који чине наставни процес међузависни (*интергејенденцијни*). Елементе који конституишу наставу Хајман види као међузависне, обострано зависне. Ако се неки елемент (категиорија) мења у било чему, мора доћи до промена у свим осталим елементима. На тој основи, процес планирања би се могао представити спиралом (в. шему 2).

Хајманов концепт је доста сложен и његова ефикасност није практично доказана. Чак и они аутори које Хајман наводи као своје присталице – користе Клафкијеве наставне примере. Интердепенденција (међузависност) свих категорија које чине наставни процес – не постоји. Хајманова тврдња о међузависности не може се доказати. Несумњиво је тачно да поступци зависе од садржаја, јер исти поступак није погодан за тумачење сваког садржаја, али обрнуто не важи, пошто поступци не диктирају избор садржаја. У првом Хајмановом концепту није било принципа интердепенденције (међузависности) већ је накнадно додат, тако да наставник мора одлучити са којим *намерама*, на којим *садржајима* и уз примену којих *метода* и *медија* треба остварити планирање у наставном процесу. Доследно наставно планирање веома је отежано поступком који Хајман примењује у својој категоријалној анализи. Он преводи „лаичко описивање” феномена наставе у шест категоријалних одредница (Табела 1).



ШЕМА 2. ЗАВИСНОСТ И МЕЃУЗАВИСНОСТ САДРЖАЈА, МЕТОДА, ПОСТУПАКА И СРЕДСТАВА, ПРЕМА ХАЈМАНОВОЈ ТЕОРИЈИ (ВИЛОТИЈЕВИЋ, 1999, СТР. 59)

Лаичко описивање наставе	Основне категоријалне одреднице
У школској настави очигледно је увек реч о томе да треба...	Свака настава очигледно је тако обликована да садржи елементарне структуре...
... неке предмете (повод, прилика за учење)...	... садржаје...
... са одређеном намером (циљ учења)...	... интенционалне...
... и у одређеним ситуацијама...	... ситуационо-социјално-културне...
... довести на сазнајни, доживљајни и делатни хоризонт <i>деце и младих</i> антрополошко-психолошке...
... при чему се одређеним начинима <i>испитујућа</i> методски...
... и медијима...	... и медијски условљене...
... служимо...	... врсте...

ТАБЕЛА 1: КАТЕГОРИЈАЛНА АНАЛИЗА

Из ових категоријалних одредница Хајман је заменом добио основне категорије своје дидактике: садржајност наставних токова, интенционалност итд. Лаичко описивање даје могућности за нову класификацију у којој се појављују: предмети, ученици и

медији као супстанце; хоризонти сазнања, доживљавања и делатности као „одређени” модалитети и намере и начини поступања као релације између супстанци. Предмети и медији делују на ученике са одређеном намером у одговарајућем процесу, што је неприхватљиво, јер поставља ученика у положај објекта. Обрнут приступ је оправданији – намере, поступци и предмети треба да буду подређени развоју ученичких потенцијала.

Од структурне анализе се не очекује да даје ставове о дидактичким консеквенцама. Сам Хајман је тврдио да структуре које је описао представљају неку врсту матрице за могуће практично деловање, што наводи на закључак да је Хајманова теорија створена да подучава у теоретисању.

Ова теорија једино обавезује на необавезност, што подстиче произвољност у наставном процесу. Пошто је планирање необавезно, морају се тражити друге могућности да се то питање реши. Теорија о настави мора да се ствара у самој настави, што подразумева да се наставни процес води на принципу покушаја и грешке, а то је најнижи облик учења. Последице носе ученици. Да до тога не би дошло, мора се планирати унапред, пре реализације, а не у току реализације.

Хајман је свакако заслужан што својом универзалном теоријом временски спаја постављање и реализацију циљева и што се залаже да циљеве постављају судионици наставе који их остварују, а не неки надређени органи. Персонално раздвајање на оне који постављају и оне који реализују циљеве омогућује не само да се легализује педагошка регулатива и егзекутива која нема слуха за потребне промене, него и да се избегне одговорност за слабе резултате. Његова теорија, такође, има и прагматичан карактер. Хајман тежи да његове категорије буду убедљиве, да помогну наставнику да делује рационално и успешно, да га ослободи традиционалности и дидактичке догматике. Поступак за који се он залаже у својој теорији непремостива је препрека да се ове намере и остваре. То је највећа мана ове теорије.

По Клафкију, у образовном процесу истовремено се усвајају садржаји и развијају телесне и духовне снаге ученика. Садржај ученику служи као медијум за сусрет са културном стварношћу. Зато је избор садржаја веома важан. Клафки своју дидактику засновану на теорији образовања назива теоријом образовних садржаја, њихове структуре и избора. Овде је посебан нагласак на одредници „образовних”, јер нису сви садржаји образовни, већ само они који одговарају захтевима теорије образовања.

Код Хајмана садржај се јавља у три основна облика и то: као наука, као техника и као пракса. Он сматра да су технике најважнији део садржаја. Када је у питању садржај, наставник мора да води рачуна о следећем: у ком облику ће изложити наставне садржаје (као науку, технику или као праксу), којој димензији ће дати предност (когнитивно-активној, прагматично-динамичној или патичко-афективној) и на ком степену ће бити достигнут квалитет реализације (шта ће ученици постићи).

На питање какви би требало да буду створени садржаји и теме наставе, Клапки одговара да „као наставни садржаји у обзир долазе само образовни садржаји (садржаји који имају образовну вриједност), а то могу бити искључиво образовни садржаји, тзв. елементарне” (Peterssen, 2000, стр. 378-379).

Циљ припреме наставе према Клапкију, као што је већ истакнуто, јесте „плодоносни сусрет” између ученика и наставних садржаја као образовних. Пред наставника се притом постављају многа питања. Једно од најважнијих је: каква је природа или нарав садржаја који треба пренети ученицима? У истраживању дидактике, односно схватања поучавања и учења познати су, на пример, ови одговори: према неким ауторима наставни садржаји по својој природи понајпре су научни; према другим ауторима природа садржаја је културног карактера (уметност, право, економија); специфично педагошки (дидактички) одговор јесте да се природа наставног садржаја понајпре огледа у његовој специфичној структури, његовом одабиру и обради у настави с обзиром на његову намеру. Дакле, основно питање је који садржаји, односно њихови аспекти доприносе образовању ученика, тј. на темељу којих критеријума одаберемо научне и друге садржаје и тиме потврђујемо њихову образовност. У припреми за наставу наставник заузима двоструко становиште:

- 1) Он заступа образовног лаика – са тог становишта наставник наступа као демократски грађанин који је одговоран за друштво (добродит друштва) или као активни члан неке заједнице, или као „потрошач” који уме да одабере она искуства и облике из подручја културних добара који се могу доказати као образовно ваљани. У идеалном смислу неки аутори заступају став да наставник може одабрати и реализовати неке садржаје као образовне само ако је способен да их покаже, објасни и уверљиво заступа на властитом примеру.

- 2) Он заступа самог ученика, младог човека, узимајући у обзир све његове појединачне (латентне) могућности – сва питања наставник треба да обухвати из перспективе младог човека, његове специфичне ситуације и свих његових квалитета, те да при томе преиспита могућности даљег образовања за ту особу.

Термином *настава* Хајман означава и учење и поучавање, што подразумева процес усмерен на развој личности. У основи Хајманове дидактичке теорије је тежња за свестрано развијеним појединцем који радно и садржајно живи. Образован човек својим живљењем треба да покаже да је образован. Бивствовање (живљење) је најважнија димензија интенционалности, а технике су највиши садржајни облик који треба савладати. Дидактика треба да буде спој теорије и праксе и тако се ослободи педагошког догматизма, а наставнику омогући да разликује суштину као нешто стално од променљивих елемената.

ЗАКЉУЧАК Место и улогу садржаја, метода, поступака и средстава у настави могуће је објаснити кроз различите контексте:

- као разлику између садржаја образовања и образовне вредности, и/или језгра садржаја – садржаја образовања (Клафки, 1964);
- полазећи са становишта које се односи на тезу интердепенденције – повезаности тематике – методе и медија унутар дидактике као теорије поучавања (Хајман).

Клафки истиче дидактику као теорију образовања, а посебно наглашава појам *контрадијалног образовања*. У појму овог образовања лежи и *метафора сусрећа* (човека с културном стварношћу). Објашњење појма *образовни сусрећ* повезано је с разликовањем теорије материјалног и формалног образовања. Категоријално образовање значи остварење обе теорије образовања. У теорији материјалног образовања преовладава гледиште да ученик у процесу образовања усваја садржаје са којима се суочава и као резултат тог процеса стиче опште знање. Да би се постигли ови циљеви, то учење мора бити засновано на учењу путем открића, учењу у коме ће се инсистирати на разумевању наученог, што се постиже путем репродуковања стеченог знања, понављањем наученог и кроз праксу (Jank, Meyer 1991, стр. 137). У теоријама формалног образовања преовладава гледиште да ученицима суочавање са садржајима служи само за обликовање и увежбавање

њихових снага и функција. Образовање је, према Клафкију, истовремено и материјално и формално.

У настојању да анализира, опише и доведе у интеракцијски однос што више чинилаца који учествују у настави, Хајман је заједно са Шулцом развио *мејамодел*, чију структуру чини шест елемената разврстаних у подручја одлучивања (интенција или циљ, садржај наставе, наставни метод, наставна средства) и подручја услова (антрополошко-психолошки и социјално-културни услови). Под утицајем критичко-комуникативне дидактике, даље се развија теорија учења. Дистанцира се поучавање и учење, а акценат се ставља на учење које поспешује аутономију личности ученика; наглашава интеракцију између циљева учења - компетенције, аутономије и солидарности и садржаја наставе, уместо између ученика и наставних садржаја; уместо „модела дидактичкој одлучивања” преферира „модел дидактичкој деловања”.

Хајманова теорија тешко је примењива у пракси. Она више подучава теоретисању. Код Хајмана је планирање необавезно, што води произвољности у наставном процесу. У његовом теоријском концепту добро је што се залаже да циљеве постављају наставници који их и реализују, а не неки надређени органи. Највећа мана његове теорије је непрактичност.

- ЛИТЕРАТУРА Вилотијевић, М. (1999). *Дидактика – дидактичке теорије и теорије учења*. Београд: Народна књига, Учитељски факултет.
- Werner, J., Meyer, H. (1991). *Didaktische Modelle*. Cornelsen Scriptor Frankfurt a. M. Преузето са www.tep-online.info/didak/klafki -7 06-16.
- Илић, М. (2015). „Учење и поучавање у ефикасној настави”. *Учење и настава* 1 (1), 11–30.
- Klafki, W. (1980). Die bildungstheoretische Didaktik. *Westermanns Pad. Beitrage* 32 (1).
- Klafki W. (1994). „Didaktika kao teorija obrazovanja u okviru kritičko-konstruktivne znanosti u odgoju”. U: H. Gudjons, R. Teske, R. Winkel (prir.), *Didaktičke teorije*. Zagreb: Educa.
- Лазич, Б. (2008). „Интенционалност образовања у контексту дидактичких теорија”. *Норма* 13 (3).
- Musić, H., Lalić, M. (2011). Odnos između učenika i nastavnika u svjetlu Klafkijeve kritičko-konstruktivne didaktičke teorije. *Sportski logos* 9 (16/17).
- Peterson, K. (2000). *Teacher Evaluation: A Comprehensive Guide to New Directions and Practices*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

ŽANA P. VOJVIĆ
DALIBORKA PURIĆ
UNIVERSITY OF KRAGUJEVAC
TEACHER TRAINING FACULTY OF UŽICE

SUMMARY

COMPARATIVE ANALYSIS OF KLAFKI AND HEIMANN'S DIDACTIC MODELS

A comparative analysis of Klafki's didactic thinking which is based on an analysis of different kinds of theories on the nature of education and Heimann's didactic which is based on the theory of teaching and learning shows that both are dealing with teaching in its entirety. Both authors emphasize the role of contents, methods, procedures and resources for material and formal education and both use anthropological and social reality as their starting point. According to Klafki, resources, procedures, and methods are in form of dependency where it is important to know what and *why* should something be learnt, whereas Heimann sees the same elements in the form of interdependency. Each of the didactic conceptions, from their point of view, define the position of goals and tasks in education as well as how to achieve them. Determination and formulation of objectives is a complex, responsible, and very difficult task, and a goal must be clearly defined, because it emanates the guidelines for the preparation of didactic methodology educational programs and their planning. The selection of content in didactic methodology scenarios of education and learning, are only possible if the knowledge, skills and abilities that are necessary for a student to develop are explicitly indicated. The question of educational goals is the main problem of didactics for only a clearly defined objective implicates the selection of appropriate methods and means for its achievement, and it should be a permanent task of the current didactic conception now and in the future.

KEY WORDS: didactic theory, methods, procedures, resources, dependency, interdependency.