

Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип
“Goce Delcev” University – Stip
Педагошки факултет
Faculty of Pedagogy

ГОДИШЕН ЗБОРНИК
ANNUAL MISCELLANEOUS
COLLECTION

Штип – Stip
2007 / 2008



Годишен зборник на Педагошки факултет

Издавач
Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип

За издавачот
Проф. д-р Саша Митрев

Главен и одговорен уредник
Проф. д-р Блаже Китанов

Редакциски одбор
Проф. д-р Блаже Китанов
Проф. д-р Емилија Петрова-Ѓорѓева
Доц. д-р Снежана Јованова-Митковска
Доц. д-р Соња Петровска
Асс. м-р Кирил Барбареев
Асс. м-р Трајче Стојанов

Лектура
Даница Гавриловска-Атанасовска

Компјутерска подготовка
Славе Димитров

Адреса
Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип
Педагошки факултет
Булевар „Гоце Делчев“ бр. 89
2000 Штип



СОДРЖИНА

Д-р Блаже Китанов Повторно воскреснување на Гоце Делчев.....	7
Доц. д-р Снежана Јованова-Митковска Постапки и инструменти за собирање на податоци – Тестирање и тестови на знаења	11
Д-р Снежана Ставрева-Веселиновска, вонреден професор Ѓокиќ Милена, помлад асистент Како да им помогнеме на децата да ја разберат и да ја почитуваат природата?	23
Доц. д-р Владо Петровски Мултикултурализмот, глобализацијата и образованието	31
Доц. д-р Снежана Мирасчиева Комуникациската парадигма на наставата	41
М-р Трајче Стојанов Информација за реализираниот студиски престој на Московскиот педагошки државен универзитет	53
М-р Кирил Барбареев Детето и драмската уметност	57





Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип, Педагошки факултет - Штип

Доц. д-р Снежана Мирасчиева

КОМУНИКАЦИСКАТА ПАРАДИГМА НА НАСТАВАТА

- експертиза на дидактичките теории на комуникација -

Апстракт

Трудот го третира прашањето на определување на теориските рамки на комуникациската парадигма на наставата. Имајќи го предвид интердисциплинарниот и мултидисциплинарниот аспект на комуникацијата и поставувањето на комуникациската парадигма на наставата, трудот е насочен кон анализа и определување на теориските дидактички рамки на наставната комуникација.

Клучни зборови: комуникациска наставна парадигма, дидактички теории

Вовед

Повеќеслојноста, хоризонталната и вертикалната сложеност на проблемот на комуникација во наставата, во континуитет ја држи актуелноста на проблемот. Комуникациската парадигма во наставата, развиена до степен на практика и потврдена со бројни емпириски истражувања, своите основи ги наоѓа во бројни теориски размислувања. Поаѓајќи од фактот дека наставата е предмет на дидактички проучувања, во расветлувањето на проблемот на комуникациската парадигма во наставата, значаен придонес имаат дидактичките теории. Дидактичките теории, во своите концепции, одговараат на прашањата: „Што, како и зошто мораме и можеме да поучуваме, денес и утре?!“. Во нивното проучување во текстот што следи се определивме за учењата на В.Клапки, Р.Винкел и дидактичките теории на структурализмот, затоа што сметаме дека најсилно се рефлектираат врз предметот на нашиот интерес.

Дидактичката теорија на Волфганг Клапки

В.Клапки (Wolfgang Klafki, 1970) ја развива критичко-конструктивната теорија која содржи елементи од духовно-научната педагогија и е хибрид на позитивистичките и критичките сфаќања. Критичко-комуникативната теорија на Клапки е фокусирана врз поимот образование и неговата содржина. За значењето на образованието и потребата од образование, Клапки вели: „Не е пожелно, ниту е потребно да се откажеме од поимот образование, затоа што тоа може да има опасни последици. Основна категорија, како што е образованието,



е неопходна поради опасноста од распаѓање на педагошките напори во конгломерат на поединечни неповрзани активности. Неопходноста е изразена и во тоа што иако некои современи дидактичко-критички теории поимот образование го заменуваат со поими како еманципација, способност за самоопределување, сепак не го отстрануваат, затоа што и тие поими ја имаат истата цел како и поимот образование. Овие поими, всушност, ги означуваат центрираните, подредени критериуми на ориентација и вреднување на сите поединечни педагошки мерки. Кон овие аргументи може да се додаде и историскиот. Поимот образование е општествено-критички поим. Критичкиот момент, денес треба да се искристализира и, така развиен, да се примени на историски променетите сегашни услови и на развојните можности во иднина. Ако таквата продуктивна промена на поимот образование е успешна, нема потреба да го напуштиме поимот образование, како средишна категорија и соодветна концепција на планирањето на наставата”(2). Категоријата образование е истовремено насочена категорија која дејствува и насочува на активност. Оттука, Клафки говори за вредносниот аспект на категоријата образование и нејзината аксиолошка поставеност.

Ваквата определба на поимот образование бара соодветна концепција на наставата, истакнува Клафки. Во конципирањето на наставата, Клафки за основен постулат ја зема целта на наставата. Во таа смисла, основната цел ја определува како „еманципација на индивидуата, еманципација сфатена како способност за самоопределување и солидарност, изразена во комуникациската компетентност, која не значи само способност за пишување и говорење, туку самоусловеност, солидарност и учество во демократското одлучување”. Целта ќе се постигне преку знаењето, затоа што „ќе му овозможи на човекот поврзување со светот”. Поаѓајќи од целта, Клафки го нагласува единството меѓу материјалното и формалното образование. Формалното образование има цел - психофизички развој на секоја индивидуа, а материјалното образование - усвојување на образовни содржини, односно изучување на културно-значајните содржини, што овозможува формирање на добро развиена личност. Оттука Клафки ја определил примарната функција на образованието како „продукција на личности, способни за живот во постојните општествени структури”.

Од определувањето на поимот образование и дефинирањето на целта, јасно се наметнува тенденцијата на Клафки, ученикот да се набљудува и прифаќа како субјект во наставата. „Впрочем, наставата постои заради младата личност и нејзиниот развој, ќе истакне Клафки. А, задачата на наставата е да ги утврди барањата кои се поставуваат пред неа и истите да ги претвори во облици на однесување, кои ќе му овозможат на ученикот самостојно дејствување. Таа задача ќе може да ја реализира со постапка на истражувањето на поврзаноста меѓу современите и историските педагошки проблеми и процеси. Значи, на крајот, заклучува Клафки, наставата не е само процес кој се однесува на ученикот, туку и општествен настан”.

Понудениот модел на Клафки за планирање на наставата содржи четири елементи: значење на наставната содржина, тематско структурирање на



содржината, можност за пристапување и претставување, како и методско структурирање. Значењето на содржината, авторот го објаснува од аспект на сегашноста и од аспект на иднината. Прашањето за значењето на сегашноста се однесува и на односите и на значењата што децата и младите ги доживуваат и практикуваат во својата средина. Имено, секојдневниот живот на децата и младите, кој се одразува во нивните интереси, доживувања и вреднувања, е посредуван со одредени услови на социјализација. Во таа смисла, содржините во наставата можат да влијаат различно врз нивниот когнитивен и емоционален развој. Слично е и со претпоставеното значење на содржините. Значењето на содржините од аспект на иднината може да биде сосема поинакво, не само за секој ученик посебно, туку да се разликува кај наставниците и кај учениците. Ваквите поделби се поттик за критичко размислување за односите во општеството, можностите за избор и алтернативите на развојот.

Прашањето за значењето на содржините се однесува и на наставниците, како одредена содржина влијае на неговите ставови, интереси, претстави за општеството, сега и утре, можности за развој и учество во него. Овие прашања, наставниците не можат да ги избегнат, затоа што секогаш се присутни различни интереси. Ако ваквата анализа е заедничка со учениците, „ќе им овозможи и на едните и на другите да станат свесни за перспективните промени на нашата природа, сфаќања, вреднувања”. Што се однесува до тематското структурирање на содржината, Клафки нагласува дека темата на наставата секогаш ги опфаќа постапките. Овде Клафки мисли на „методи” во поширока смисла на зборот, кои учениците мора да ги научат и со кои мора да се соочат, а можат и самите да бидат тема на наставата. Третиот чекор - достапност на содржините, го доведува во контакт со институционалната страна на наставата, односно колку постојните услови може да се променат во функција на доближување на содржините до ученикот. Анализата на условите и можните пречки, ќе покаже кои пристапи се можни. Според нашето мислење, особено е интересно прашањето за методско структурирање на наставата. Според Клафки, станува збор за комплекс од прашања кои во себе го вклучуваат прашањето за интеракциските облици во кои може да се одвива процесот на поучување и учење. „Методот на поучување и учење не е доволен да се анализира само како облик на учење и помош на наставникот, туку да се анализира во нивната функција на поттикнувач и посредник во процесот на социјално учење и како таков да се планира неговата примена во наставата”.

Клафки нагласува дека структурата на процесот на поучување и учење треба да се сфати како променлив концепт на нужни и можни облици на организација и реализација на учењето, но истовремено и како интеракциска структура и медиум на социјални процеси на учење. Така, наставата ја дефинира како интеракција во која ученикот со помош на наставникот стекнува знаења, го развива логичкото мислење, учи да вреднува подготвувајќи се на тој начин за средба со реалниот свет. Доколку „наставата е насочена кон ученикот”, дотолку поучувањето е помош и е интеракциски поврзано со учењето.



Може да се заклучи дека наставата е процес на интеракција, што упатува на фактот дека е социјален процес, но не само во димензија на наставните методи и социјалните облици на наставата, туку функционално, свесно насочен кон демократско воспитување, изразено во целта на воспитанието - комуникациска компетентност.

Дидактичка структурна теорија и учењата на П. Хајман, В. Шулц и Г. Ото

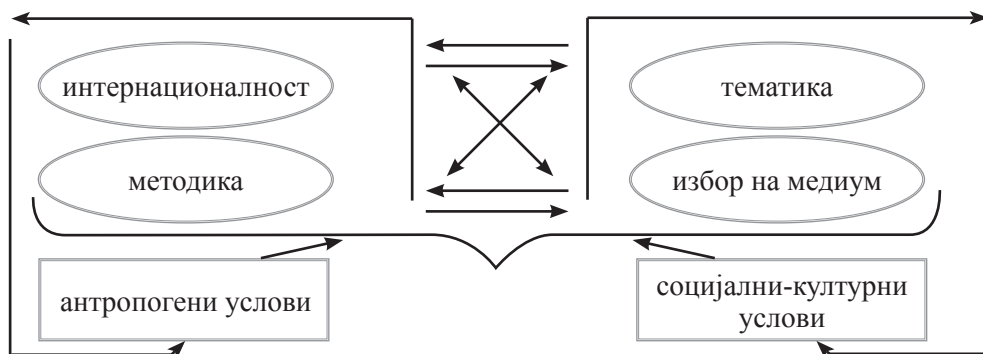
Во 60-тите години на XX век, во западен Берлин, Пол Хајман (Paul Neimann) со соработниците Волфганг Шулц и Гинтер Ото (W. Schulz и G. Otto), ги поставил темелите на дидактичката структурна теорија, позната како берлински модел кој, модифициран од Шулц во 80-тите години, се јавува како хамбуршки модел.

Дидактичката структурна теорија настанала како последица на настојувањето да се поврзат компонентите на наставата во една целина, односно да се откријат константните елементи и врската меѓу нив, создавајќи универзален модел на настава, модел даден еднаш засекогаш.

Учењето на Хајман има широка филозофска и методолошко-теориска основа. Филозофските корени потекнуваат од позитивизмот и емпиризмот. Од структурализмот го издвојува поимот структура и го користи единствено како методолошки конструкт, односно соодветен модел за осмислување и реализација на теориските ставови. Хајман сметал дека со структурата, како основа, се утврдува целокупноста на односите кои се инваријантни при некоја трансформација (3). Во таа смисла, наставата како повеќеслојно противречно подрачје на општествениот живот, претставува структура со свое поле на педагошко дејствување. Интенционално, Хајман настојува да ја поврзе теоријата и практиката. Оттука, наместо аксиолошките категории во духовно-научната теорија, поаѓа од реалноста, поточно од секојдневните основни прашања, кои произлегуваат од природата на наставата. Таквите поими кои, всушност, се одговор на прашањата, се елементи на структурата. Прашањата се: *Зошто, што, како, со што, каде и кој?* Првите четири прашања се однесуваат на главните компоненти на наставата, а тие се: цел, содржина, метод и средства, кои го сочинуваат полето на одлучување. Тие не можат да опстанат, бидејќи на нив влијаат различни надворешни услови, кои се опфатени во последните две прашања и се поделени во две групи, антрополошко-психолошки услови и социјално-културни услови. Тие го сочинуваат полето на одлучување. Антрополошко-психолошките услови се однесуваат на ученикот, неговите диспозиции, способности, искуства, возраст и сл. Во таа смисла, Хајман инсистира на почитување на антрополошко-психолошките карактеристики на ученикот. Втората група, социјално-културните услови, се однесува на семејството, одделенската заедница, врсниците или, со еден збор, потесната и пошироката околина. Во ваквата определба, во берлинскиот модел, Хајман поаѓа од општопознатиот став



дека меѓу училиштето - наставата и општествената средина, постои меѓусебна поврзаност и условеност. Мерка на ваквата меѓусебна зависност е анализата на норми, факти и форми како научна филтрација на меѓусебното влијание на двете полиња, полето на одлучување и полето на услови. Моделот на настава на Хајман е шематски прикажан на Слика 1.



Сл.1 Шема на наставата, според Хајман

Од сликата се гледа дека наставникот, поаѓајќи од целите, преку содржините, со помош на методите и средствата, одлучува каква ќе биде наставата, а социо-културните услови ги зема како претпоставки кои ја определуваат неговата одлука. Моделот е целосен и практично потврден со постојана анализа на фактите, кои се наоѓаат меѓу полето на одлучување и полето на услови. Елементите на наставната структура се меѓусебно зависни и влијаат едни на други.

Со тоа што шесте основни компоненти ги дели во две полиња, Хајман ги прифаќа и двата поима - учење и поучување. Го задржува поимот поучување, со цел да го истакне значењето на насочувањето и помошта на ученикот во процесот на учење. Оттука, наставата ја определува како процес на поучување и учење, процес насочен кон развојот на личноста на ученикот. Затоа, оваа теорија е теорија на поучување и учење.

Замислата на Берлинската школа и учењето на Хајман е создавање на мета - модел на настава, модел со стабилни константни елементи, одвоени од практиката, но кои ќе се издигнат над емпиријата и со својата општост ќе имаат теориска универзалност. Во концепцијата на берлинскиот модел, творецот Хајман прави обид да создаде теориско заснован и практичен модел на настава, односно ќе се обиде да ја објасни суштината на наставата и процесот на настава. Според Хајман, целта на наставата е определена еднадвор и ја диктира општеството. Од друга страна, наставата е процес чии темели лежат на интеракцијата меѓу ученикот и содржините. Хајман својот модел го поставил како отворен систем, подложен на влијание на средината, со што го поттикнал



неговиот соработник Шулц на натамошно усовршување и модифицирање.

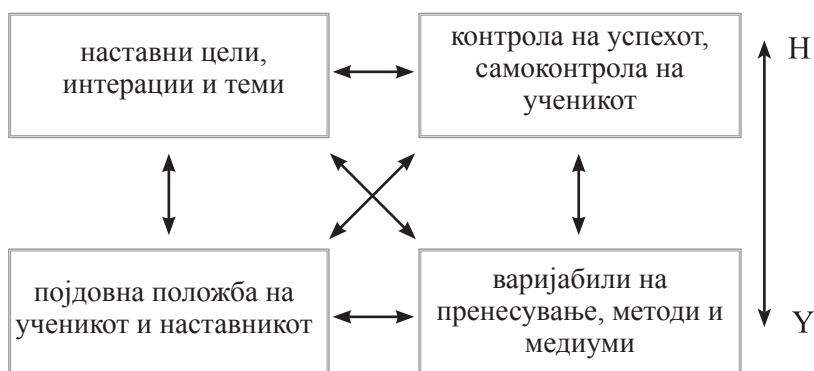
Појавата на хамбуршкиот модел на настава, според авторот (Schulz, 1980) е оправдана од неколку причини:

- Прво, моделот на настава е само концепт, но не и рецепт за настава, затоа што еден модел може да биде успешен и да дејствува само под одредени услови. Промената на условите, подразбира промена на моделот. Од друга страна, еден модел на дејствување не може да ги содржи сите елементи, туку се ограничува на она што е битно, кон што и го насочува вниманието на оној кој дејствува.

- Второ, развојот на младата личност бара интенционална педагошка интеракција, правилна, редовна и институционализирана.

- Трето, моделот ги интерпретира условите врз основа на реконструкција на социјалното дејствување кое има дијалогски карактер. Имено, наставниците треба да бидат упатени кон нивните интеракциски партнери-учениците, со цел самите ученици да ги сфатат и прифатат намерите, условите, насочувањата и активностите на наставникот. Тогаш, учениците ќе бидат носители на наставата, а наставата ќе биде насочена кон диспозициите на ученикот. Вака сфатена, интеракцијата во наставата е можна доколку нејзината сопственост е претпоставката дека воспитанието и образованието се процес на дијалог помеѓу наставникот и ученикот како субјект. Во таквата настава и ученикот и наставникот се антрополошки суштества, слободни, рамноправни, со право на самореализација. Тоа е настава каде наставникот и ученикот се упатени еден кон друг и имаат целосна меѓусебна одговорност.

Врз овие претпоставки Шулц го гради моделот на настава, шематски прикажан на Слика 2.



Сл.2 Шема на наставата, според Шулц

Во моделот на Шулц (Слика 2) се гледа јасно дека наставните цели секогаш содржат одредени интенции кои се реализираат низ одредени содржини. Интенциите, кои Шулц ги определува како компетенција, автономија и солидарност, предизвикуваат промени кај личноста на ученикот, когнитивно, афективно или



психомоторно димензионирани. За таа цел, потребно е континуирано поттикнување за активно учество на ученикот во наставниот тек, со што ученикот не е изолиран објект во процесот на настава, туку партнер во тој процес.

Колку наставата ќе ја постигне својата цел, покажува контролата и дисциплината која постепено преминува во самоконтрола, самокритика и самодисциплина. Критичкото прифаќање на себеси и на средината, доследност во сопствената ориентација и ставови и дисциплинираност во дејствувањето, со еден збор, се нарекува образование.

Под варијабли на пренесувањето, Шулиц подрабдира методи и средства во наставата. Методите се знаци на облици на однесување и облици на организирање. Облиците на однесувањето произлегуваат од проценката на учесниците во наставата, како субјекти способни за акција. Низ интеракцијата меѓу наставникот и ученикот може да се обликува ученикот на достоин начин. Организираните облици овозможуваат да се расчлени наставата според времето, место на учење и социјалната организација (групна настава, индивидуална работа). Овие облици различно се однесуваат кон одлучувањето на ученикот, учеството во самопродукцијата, односно степенот на самостојност во располагањето со самиот себе.

Средствата се конкретни медијатори во разбирањето на наставното дејствување, различно се погодни и не се секогаш употребливи во иста мера. Но, потребни се како помошно средство за секаква наставна комуникација. Јазикот, мимиките и гестовите овозможуваат непосредно разбирање.

Појдовната положба на ученикот ја определува наставната цел, интенции и тема, варијаблите на пренесување и начинот на контрола.

Од шематскиот приказ на наставата (Слика 2) на Шулиц, се гледа дека меѓу наставникот и ученикот постои меѓусебна поврзаност преку наставата, како институционализиран облик на педагошко дејствување. Еден од облиците на педагошко дејствување е планирањето. Во рамките на моделот на дидактичко дејствување, Шулиц разликува четири нивоа на планирање: перспективно планирање кое се однесува на подолг временски период кое ги надминува одделните наставни единици; грубо планирање на одделни наставни единици; процесно планирање и корективно планирање, кое е тековно и се применува доколку се јави потреба. Планирањето на наставата преку партнерство меѓу наставникот и ученикот значи воспоставување на демократски односи.

Ако направиме споредба на берлинскиот модел и еволуционираните хамбуршки концепт, може да се забележи:

- во двата модела, наставата е условена од антрополошко-психолошките и социокултурните услови на личната состојба на ученикот и историско-духовната ситуација и појдовната положба на ученикот;
- во берлинскиот модел, полето на одлучување е определено од полето на услови, за разлика од хамбуршкиот, каде меѓу нив постои меѓусебна зависност;
- постапките и средствата, односно варијаблите, се друга структурна компонента на наставата, застапени во двата модела;



- основен поим во берлинскиот модел не е поимот образование, туку конкретните содржини во конкретно време, поврзани со одредено социјално милје. Во хамбуршкиот модел, образованието е централен поим кој е меѓусебно зависен и условен од другите наставни компоненти;
- прогресивноста на моделот на Шулц е изразена во компонентата-контрола на успехот и самоконтрола. Таа овозможува управување односно автоуправување со процесот на учење, корекција на процесот на поучување и учење врз основа на познавање на грешките и можните причини;
- наставата е интеракција во која ученикот е субјект, а нејзина цел е да го еманципира ученикот. Оваа тенденција, својствена за учењето на Шулц, уште повеќе е изразена во неговото инсистирање на поттикнување на наставната интеракција затоа што учениците во неа пронаоѓаат еквилибрација меѓу вистинските, личните и групните интереси;
- теориското учење на Шулц е мешовита теорија со тенденција на критичност, без признавање на монопол, туку меѓусебна зависност на димензиите, услови и тема, со што структурната теорија се димензионира како целосна и апликативна теорија, поставувајќи нови теориски основи и пронаоѓајќи начини за промена на постојната наставна практика.

Критичко-комуникативната теорија на Рајнер Винкел

Определувањето на еманципацијата, како цел на воспитанието, е карактеристична за учењето на Р. Винкел. Тој не ја прифаќа стварноста, туку перманентно настојува да ја поправи и пренесе во дадените вредности. Во таа насока, наставата учествува во креирањето на стварноста, во отстранување на постојните дефекти. Со цел да ја надмине ограниченоста од училишното секојдневие, авторот истакнува дека планирањето на наставата произлегува од анализата на моментната состојба, со што теоријата сè повеќе се приближува кон реалноста. Ваквиот став го оправдува атрибутот - *критична*. Вториот атрибут - *комуникативна* има две нивоа на значење.

На првото ниво, Винкел се повикува на комуникацијата. Комуникацијата е одлика на човечкиот живот. Во наставата учествуваат луѓе, па аналогно на тоа, наставата е комуникациски процес кој се темели на единаесет аксиоми. Тие се: перманентност (не може да не се комуницира); однос (секоја содржина на комуникација воспоставува одреден однос); определеност (во секоја комуникација учесниците ги определуваат улогите во кои во одреден момент комуницираат); економичност (партнерите се однесуваат економично со оглед на ризикот и трошоците на комуникација); институција (комуникацијата тежи кон востановување, по пат на службена или полуслужбена институционализација); очекуваност (во секоја комуникација постои очекување поради утврдување на општествениот идентитет); правила и улоги (комуникацијата е означена или со рамноправност на партнерите-симетрична или со нивната различност- комплементарна); содржина и односи (во секоја комуникација се соопштува нешто



на одреден начин, па од ситуацискиот контекст произлегува дали пораката е содржина на комуникацијата или одредениот однос меѓу комуникаторите); контрола (сите комуникации содржат упатства, желби, совети, мислења ... со кои учесниците меѓусебно се обезбедуваат); пречки (секоја човечка комуникација подлежи на пречки, кои можат да се движат дури до болни однесувања); средство или сопствена цел (комуникацијата може да има повеќеинструментален или консумирачки карактер). Второто ниво се однесува, не само на тоа што наставата е комуникациски процес, туку и на тоа дека поучувањето и учењето мора да станат комуникативни, односно да бидат повеќе насочени кон ученикот, покооперативни, потранспарентни, каде учениците ќе можат повеќе да одлучуваат за наставата и за себеси.

Структурата на наставата, според Винкел (R.Winkel, 1980) графички е прикажана на Слика 3.



Сл.3 Шема на наставата, според Винкел

Според шемата на Винкел, наставата има четири аспекти. Првиот аспект, аспект на посредување, ги опфаќа сите воспитно-образовни постапки како чин на учење, презентација, медиуми, наставни методи, артикулација на наставата (комуникативни модели) и организација на наставата (внатрешни и надворешни околности). Содржинскиот аспект е одговор на прашањето: „Што е предмет на изучување во наставата?“. Третиот аспект ја осветлува структурата на односите. Наставата не е само процес на поучување и учење, туку и процес што тече во одредени односи и ги создава тие односи. Тој процес се однесува на елементите на социјална интеракција, како: формирање ставови, упатување, насочување, помагање. Аспектот на нарушување се однесува на определување на видовите, насоките, последиците и причините за пречки во наставата.



Критичката анализа на наставата овозможува развој на планирањето. Чекорите во планирањето се постапни. Повеќето, во кој се движат, започнува од напуштање на авторитарните облици на однесување, сè до обидите да се воспостави симетрично влијание. Тогаш, планирањето е прогресивно и коплементарно. Вака планираната настава е насочена кон ученикот, а учењето е кооперативно. Ученикот е партиципиент и рамноправен (се разбира, иако е различно компетентен) учесник во процесот на наставната комуникација.

Наставата, заклучува Винкел, е процес со кој треба да се постигне еманципација, односно спој на социјални односи и наставни содржини кои ја поттикнуваат еманципацијата. Винкел го нагласува интеракцискиот карактер на наставата и еманципацијата како цел. Поучувањето и учењето ги определува како акти на човечката еманципација, односно како ослободување од незнаење и погрешно знаење во правец на целта - демократизација и хуманизација на севкупниот живот.

Слободно може да се рече дека:

- наставата ја определува како процес на комуникација, а поучувањето и учењето како составни елементи на наставниот процес се акти на наставната комуникација;
- инсистира на интеракција во наставата;
- во моделирање на наставата, поаѓа од отвореноста на наставата изразена во сообразност на посредување и интеракција;
- инсистира на симетрична комуникација во наставата;
- говори за содржинската страна на наставата, но ја нагласува структурата на односите во неа.

Учењето на Винкел, концентрирано околу социјалниот аспект на наставата, е ориентирано кон критичката теорија и е обид за надградување на претходните теориски поставки.

Заклучок

Добиените сознанија од експертизата на дидактичката теорија на структурализмот, критичко-комуникативната и критичко-конструктивната теорија, говорат дека:

- Основите на теориските поставки на критичко-комуникативната и критичко-конструктивната теорија, се конципирани на одредена наставна компонента. Клафки во основата на своето учење ја зема целта на наставата, а Винкел - социјалниот аспект на учење. Со право, за овие теории говориме како компонентни теории. За разлика од нив, теоријата на структурализмот е целосна теорија и ги опфаќа сите елементи, фактори и услови на наставата. Таа прави обид да укаже на нивната поврзаност, прифаќајќи и развивајќи ја основната теза - тезата на меѓусебна зависност.
- Централна категорија во критичките теории е историјата. Во секој период од историјата на човекот, личниот идентитет е негов продукт и како таков



сам по себе се разликува. Историзирањето не значи дека историјата гарантира развој во насока на подобро општество. Од тие причини критички ја испитува сегашната состојба

(Клапки тоа го прави преку анализа на сегашната општествено-културна средина, а Винкел преку структурната анализа на постојната настава), како услов за понатамошен прогресивен развој.

- Во сите теориски учења, работата е основен принцип. Низ работата и активноста секој човек го формира својот идентитет, идентитет изразен во самоспознавање, постојан, стабилен и рационален начин на однесување и внесување во светот оклу себе.
- Поаѓајќи од тој принцип, се определува целта на воспитанието, а со тоа и задачата на наставата, како оспособување на ученикот за активно учество во обликувањето на сопствените односи кон природната и општествена стварност, односно еманципација. Во таа смисла, авторите инсистираат на активно учество на ученикот во планирањето и реализирањето на наставниот процес.
- Планирањето на наставата е составен дел на интеракцијата (Шулц) и одговор на прашањето: *За што служи образованието?* (Клапки). Со вклучување на ученикот во планирањето на наставата, се напуштаат авторитарните форми на однесување (Винкел), а наставата станува партнерска (Шулц). Учесството на ученикот во планирањето на наставниот процес е индикатор на демократизацијата во наставата.
- Со вклучувањето на ученикот во планирањето на наставата се определуваат односите меѓу учесниците во неа. Ученикот е субјект, соработник и рамноправен партнер, а односите меѓу ученикот и наставникот се соработнички и партнерски.
- Структурната теорија и теоријата на Клапки израснуваат на исти темели. Овие теориски учења, првенствено, укажуваат на претпоставките за успешна настава. Антрополошко-психолошката и социјалнокултурната, односно индивидуалната состојба на ученикот и историско-духовната ситуација, се услови кои не треба да се исклучат, затоа што тие го определуваат планирањето на наставата во организациска и содржинска смисла и ја определуваат ефикасноста на наставниот процес. Во тој контекст е и инсистирањето на Винкел, бидејќи анализата на постојната состојба, овозможува надминување на недостатоците на наставата и зголемување на продуктивноста.
- Теориското учење на структурализмот на Шулц, Клапки и Винкел се единствени во поглед на определување на суштината на наставата. Наставата, пред сè, е процес на поучување и учење меѓу кои постои интеракциска поврзаност. Таа е социјален процес и спој на социјални односи во кој низ интеракцијата ученикот се субјективизира и еманципира и ја развива својата комуникативна компетенција. Винкел, во духот на своето учење, заклучува дека наставата, и поучувањето и учењето, како нејзини составни



делови се процеси на комуникација.

- -нагласувајќи го сфаќањето за поучувањето како насочување на ученикот и помош, а не наметнато раководење, Шулц, Клапки и Винкел се согласни дека наставата како отворен, сложен и повеќеслоен систем нема единствена теориска основа напротив, заради перманентно подобрување, постојано се менува и надградува.

Литература

1. Вилотијевиќ, М.(1997) Савремене дидактичке теорије, Београд: Учитељски факултет
2. Klafki W.,Schulz W. i dr.(1994). *Didaktičke teorije*, Zagreb: Educa
3. Knežević, V.(1986). *Strukturne teorije nastave*, Beograd: Prosveta