

Љиљана С. Јерковић*
Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет
Миле Ђ. Илић*
Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет

ИНКЛУЗИВНА НАСТАВА ГРАЂАНСКОГ ОБРАЗОВАЊА У ИЗМИЈЕЊЕНОМ ДРУШТВЕНОМ КОНТЕКСТУ

Апстракт: Аутори полазе од научних сазнања да су крупне промјене у објективној стварности (геолошки и климатски процеси и катастрофе) и у нашој цивилизацији (домети и изазови информатизације и дигитализације, економске кризе, пандемије заразних болести и сл.) условиле измијењен друштвени контекст на локалном, националном и свјетском нивоу. У том смислу научна, стручна и шира јавност у све већој мјери прихвата идеје инклузије у друштву и образовању у оквиру којег је и настава грађанског образовања.

У раду је дато појмовно одређење инклузивне наставе грађанског образовања. Наведене су синтетизоване теоријске основе такве наставе изграђене на достигнућима хуманистичке психологије, савремених дидактичких парадигми, посебних теорија васпитног дјеловања, теорија наставе и принципима Универзалног дизајна учења. Истакнуте су дидактичко-методичке специфичности инклузивне наставе грађанског образовања. Идентификоване су нове функције и компетенције наставника за планирање, извођење и вредновање такве наставе.

Приказан је ток синхронизоване диференцијације и интеграције активности индивидуалног и заједничког учења и комплементарног поучавања у стимулативном амбијенту, у операционализацији таквих теоријских основа у тимској изради уџбеника и приручника за инклузивну наставу, те у креирању и остваривању новог програма онлајн обуке наставника за имплементацију, евалуацију и унапређивање наставе грађанског образовања.

Кључне ријечи: *инклузивна настава, грађанско образовање, теоријске основе, компетенције.*

* ljiljana.jerkovic@ff.unibl.org

* mile.ilic@ff.unibl.org

УВОД

Рјешавање заједничких егзистенцијалних проблема човјечанства у измијењеном друштвеном контексту није могуће без максимално развијених грађанских компетенција свих појединаца у генерацијама младих. Такве компетенције најуспјешније се развијају у савременој инклузивној настави грађанског образовања.

Све чешће су пандемије заразних болести (попут актуелног вируса ковид-19), климатске промјене (загријавање наше планете, суше, земљотреси, поплаве), ратни сукоби и миграције становништва, економске кризе (заустављање привредног раста, неравномјерна распоређеност и неправедно кориштење природних богатстава, повећање јаза између мањине богатих и већином сиромашних, те пораст броја сиромашних и гладних), организовани класични и сајбер криминал, непринципијелна примјена међународног права, глобализацијске противрјечности и други цивилизацијски изазови, који карактеришу радикално измијењени друштвени контекст у којем је повећан морталитет, угрожено јавно здравље, наглашена међусобна отуђеност и сегрегација, појачан страх, егоизам и неједнака конкуренција, а запостављено истинско залагање за заједничко добро, као што су праведност, једнакост за све, истинољубивост, интернационализам, патриотизам и интеркултурализам и емпатија, мирно рјешавање проблема у заједници, заштита природне околине, гаранција права и слобода сваком појединцу, продуктивност и креативност, грађански и политички активизам у изградњи праведнијег и хуманијег друштва у стварној (а не формално-процедуралној) демократији итд.

За сталну посвећеност свих појединаца и социјалних група заједничком добру у заједници неопходна су трајно функционална грађанска знања, грађанске вјештине и грађанске врлине. Те компетенције не могу се стицати у традиционалној настави у којој ученици претежно „сједе, слушају и гледају” предавачко-приказивачке активности наставника (Матијевић, 2017: 19). Развој грађанских компетенција сваког ученика у инклузивној настави грађанског образовања стимулисан је у пријатном наставном амбијенту у којем доминирају мисаоно-критичке, конструктивистичко-творачке, интерактивне, индивидуализоване, колективне, симулацијске, илустративне, презентацијске, искуствено-учеће и друге синхронизоване разноврсне активности ученика подржане и евалуиране комплементарним, дјелотворним и оптимизованим водитељско-поучавалачким ангажовањем наставника.

Да бисмо одредили појам инклузивне наставе грађанског образовања, неопходно је одредити појам инклузивне наставе и појам грађанског образовања.

„Инклузивна настава је нови дидактички модел организованог поучавања и учења који обухвата, прихвата и интензивно укључује дјецу и младе са препрекама у учењу и учешћу, односно ученике са посебним образовним потребама (тј. са развојним тешкоћама и даровите, повратнике, досељенике,

припаднике националних мањина, сегрегираних група, оне који говоре различитим језицима) и све остале ученике у одјељењу (групи, тандему, школи) према њиховим индивидуалним потенцијалима, интересовањима и очекиваним исходима до личних максимума” (Плић, 2012а: 13).

У синонимном значењу термина грађанско образовање у различитим институцијама, регијама и државама користе се различити термин као што су: демократија и људска права, основи демократије, васпитање за демократију, едукација за демократију, дисциплинован живот и морално васпитање, друштвене структуре и животне вјештине итд.

У научно-стручној литератури, ипак, најучесталије се користи термин грађанско образовање које подразумемијева

„процес стицања грађанских знања, усавршавања грађанских когнитивних и партиципацијских вјештина и способности, формирања грађанских увјерења и демократских ставова, позитивних особина јавног карактера и грађанских врлина у циљу развијања личности информисаних, смјелих, активних и одговорних грађана демократског друштва” (Плић, 2012б: 13).

Инклузивна настава грађанског образовања је иновативни дидактичко-методички модел интерактивног, сарадничког и истраживачког учења и дјелотворног водитељског подржавања и поучавања који истински прихвата и укључује ученике са лаким оштећењем интелектуалног функционисања и/или са другим препрекама у учењу и учешћу и све друге ученике у одјељењу и интензивно их подстиче у усвајању грађанских знања, развијању когнитивних и партиципативних грађанских вјештине и ставова, грађанских врлина и позитивних особина јавног карактера за компетентно учешће у заједници ради заштите права и слобода појединаца и постизања добробити и благостања (заједничког добра) за све људе.

Развој основних грађанских компетенција сваког ученика у инклузивној настави, без обзира на различитост, углавном ће зависити од тога колико реализација садржаја концепата основа демократије задовољава сљедеће критерије инклузивности:

- обухваћеност или истинска прихваћеност сваког учесника без обзира на препреке у учењу и учешћу (тзв. посебне потребе) образована постигнућа, даровитост, етичку, религиозну, лингвистичку припадност или било коју различитост;
- угодност окружења, ненасилна комуникација и пријатност емоционалне атмосфере у настави те његовање пријатељства између ученика без обзира на различитости;
- равноправно, партнерско учешће свих ученика и наставника у одлучивању о битним питањима наставе;
- индивидуализација учења према нивоима и структурама знања, способностима и осталим потенцијалима ученика;

- додатна помоћ ученицима са препрекама у учењу и учешћу, даровитим и осталим ученицима у усвајању знања, усавршавању вјештина, његовању навика, развоју способности, социјализацији аутентичних индивидуалитета;
- дјелотворно поучавање планирано на темељним квалитетима рада ученика, на оптимализованим исходима учења у сфери трајног разумевања и прихватљивим доказима да су они остварени (Пић, 2012а).

Општи циљ наставе грађанског образовања је „формирана личност компетентног, посвећеног, слободног, активног и одговорног грађанина демократског друштва“ (Пић, 2012б: 88). Профил идеалног грађанина демократског друштва најинтензивније се развија у инклузивној настави грађанског образовања, јер ученици интерактивно, индивидуализовано, мисаоно-критички уче уз континуирану подршку наставниковог комплементарног дјелотворног поучавања и на тај начин у зони свог наредног развоја стичу трансферабилна грађанска знања, развијају когнитивне и партиципативне грађанске вјештине и формирају грађанске ставове и увјерења.

МЕТОД

Проблем нашег теоријског проучавања је могућност заснивања инклузивне наставе грађанског образовања на дидактичким парадигмама, теоријама васпитног дјеловања и теоријама наставе, те идентификација компетенција наставника и специфичности тока инклузивне наставе грађанског образовања у измењеном друштвеном контексту.

Предмет проучавања је заснивање обиљежја инклузивне наставе грађанског образовања на синтетизованим елементима савремених дидактичких парадигми и теорија васпитног дјеловања и наставе, принципима концепта вишеструког учења и поучавања те идентификација педагошко-психолошких и дидактичко-методичких компетенција наставника у инклузивној настави и специфичности тока такве наставе.

Циљ теоријског проучавања је утврђивање заснованости обиљежја наставе грађанског образовања на поставкама савремених дидактичких парадигми и теорија васпитног дјеловања и наставе, те идентификација компетенција наставника за инклузивну наставу грађанског образовања, дидактичко-методички заснованог тока инклузивне наставе грађанског образовања у измењеном друштвеном контексту.

Задачи теоријског проучавања су:

- идентификовати обиљежја наставе грађанског образовања у измењеном друштвеном контексту која су утемељена на елементима савремених дидактичких парадигми;

- утврдити дидактичко-методичке специфичности наставе грађанског образовања које су засноване на елементима посебних теорија васпитног дјеловања, теорија наставе и принципима вишеструког концепта учења и дјелотворног поучавања;
- идентификовати компетенције наставника за планирање, припремање, извођење и евалуацију инклузивне наставе грађанског образовања у измијењеном друштвеном контексту;
- установити ток синхронизоване диференцијације и интеграције активности индивидуалног и заједничког учења и комплементарног поучавања у инклузивној настави грађанског образовања и начин операционализације таквих теоријских поставки у тимској изради уџбеника и приручника за инклузивну наставу грађанског образовања у измијењеном друштвеном контексту.

У расвјетљавању постављених задатака примјењена је метода теоријске анализе и синтезе.

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

У оквиру наредна четири подналова експлициран је циљ и расвијетљени су задаци теоријског проучавања.

Утемељеност наставе грађанског образовања у измијењеним друштвеним токовима на поставкама савремених дидактичких парадигми

Наставу грађанског образовања уопште, а нарочито инклузивну наставу грађанског образовања у измијењеним друштвеним токовима није могуће теоријски утемељити без ослањања на савремене дидактичке парадигме.

Парадигма (грч. *paradeigma* – образац, модел, план) се у Платоновој теорији идеја помиње као „образак по коме су начињене ствари појавног свијета” (*Лексикон образовних термина*, 2014: 555). Дидактичка парадигма је „општи методолошко-дидактички став и полазни концепт рјешавања одређене класе проблема, те полазиште и образац за планирање и реализацију истраживачких и развојно-иновативних пројеката у настави и образовном процесу” (Јерковић, 2018: 318).

Рудакова (2005) издвојила је три врсте дидактичких парадигми: 1. конзервативна, 2. рационалистичка и 3. феноменолошка.

Поред поменутих дидактичких парадигми за расвјетљавање заснованости инклузивне наставе грађанског образовања у радикално измијењеним цивилизацијским приликама, узећемо у разматрање и конструктивистичку дидактичку парадигму, која није саставни дио класификације Рудакове.

Обиљежја инклузивне наставе грађанског образовања није могуће засновати на поставкама конзервативне дидактичке парадигме. У настави утемељеној на конзервативној парадигми ученици претежно слушањем, гледањем и запамћивањем стичу углавном готова вербално-репродуктивна знања. У фокусу ове парадигме је водећа улога наставника. Наставник не уважава индивидуалне потребе и потенцијале ученика, а настава коју организује је једнака за све ученике.

„Настава која се темељи на поставкама конзервативне дидактичке парадигме претежно је: шематизована, нефлексибилна, поучавалачка, једносмјерна, дехуманизована, дезалијенацијска, деперсонализована, нереспонсибилна, неиндивидуализована, неинклузивна и врло често етикетирајућа” (Јерковић, 2018: 320–321).

Таква настава је у супротности са суштином инклузивне наставе грађанског образовања у којој ученици активно и интерактивно конструишу и концептуализују грађанска знања, развијају грађанске вјештине и врлине и примјењују их у стварном контексту свог друштвеног окружења.

Према рационалистичкој дидактичкој парадигми ученик до сазнања претежно долази самоактивношћу која је прожета наставниковим дјелотворним комплементарним поучавањем. У инклузивној настави грађанског образовања наставник стваралачки изналази начине најприкладнијег и најстимулативнијег представљања садржаја грађанског образовања (фокус) и укључивања ученика са препрекама у учењу и учешћу, даровитих и свих осталих у процес самосталног или интерактивног (па и стваралачког) стицања грађанских знања, развијања грађанских вјештина и формирања грађанских ставова и увјерења.

Конструктивистичка дидактичка парадигма „полази од чињенице да особе уче, стварају или долазе до нових разумијевања, путем сложене интеракције постојећег знања и вриједности са новим идејама, догађајима и активностима у које су укључени. У том процесу постојеће или претходне сазнајне структуре дјелују као филтери и креатори нових идеја и искустава, а и оне саме могу се измијенити током наредног процеса учења” (Костовић, Ољача, Ђерманов, 2008). У фокусу конструктивистичке дидактичке парадигме је активно учење, тј. конструкција знања. Полазно становиште конструктивизма јесте да је учење контекстуално, јер обухвата цјелину фактора који могу чинити унутрашњи и спољашњи контекст настанка мисаоних процеса (Влаховић, 2012: 85). У инклузивној настави грађанског образовања обезбјеђује се повољан унутрашњи и спољашњи контекст учења. Наставник у инклузивној настави грађанског образовања објективном методологијом и властитим

настојањем треба да проникне у „свијет квалитета” (Glasser, 2005) индивидуе и добије вриједне информације за креирање контекста учења, планирање синхронизованих активности индивидуалних и/или интерактивних активности, индивидуализацију средстава мотивисања и начина вредновања резултата активности свих ученика, без обзира на различитости. У инклузивној настави грађанског образовања наставник континуирано и врло флексибилно ослушкује унутрашњи контекст, како би мијењао вањски контекст и учинио процес учења што прикладнијим за сваког ученика. У таквој настави ученици не само да развијају грађанске компетенције, него у процесу „конструкције знања”, сигурно интензивније него у другим наставним предметима, поспјешују учење учења. Ученици су мотивисани за учење јер су заштићени од нежељених последица иницијалних неуспјеха. Поставке конструктивистичке парадигме на којима се темеље обиљежја инклузивне наставе грађанског образовања су: холистички приступ, знање се открива и конструише, индивидуализација учења, дефинисани очекивани исходи, формативна евалуација и самоевалуација, унутрашњи локус контроле (Ђукић, Шпановић, Ђерманов, 2008, према: Шпановић, 2013).

У фокусу феноменолошке дидактичке парадигме је личносно оријентисана настава. Кључна идеја ове дидактичке парадигме је личносно образовање.

Научно поуздана и стручно инструктивна утемељења инклузивне наставе грађанског образовања у оквиру противрјечних друштвених процеса налазимо у теорији развијајуће наставе Лава Виготског, у феноменолошкој теорији личности Карла Роџерса и хуманистичкој теорији Абрахама Маслоуа. У основи свих наведених теорија је холистички приступ личности. Појединац перципира свијет на свој аутентичан или посебан начин. Те перцепције чине његов феноменални свијет или феноменално поље (Fulgosi, 1987: 277).

„Да би се искусило како дјеца опажају свијет, како рјешавају проблеме, како се развијају итд., није довољно скривати се иза стакла иза кога посматрач не види, нити се ограничити претходно датом мрежом или протоколима посматрања. Истраживање овдје значи учествовати у унутрашњој перспективи дјетета, тачније: пратити га, спријатељити се с њима, створити повјерење, заједно се играти и пустити га да приповиједа” (Lippitz, 1986: 7, према: Gudjons, 1994: 41).

У инклузивној настави грађанског образовања наставник улази у феноменални свијет ученика како би га могао истински прихватити. Само тако може разумјети његове намјере, понашања, поступке, осјећања, односе према другима, али и понудити прикладне активности у настави грађанског образовања које су у његовом феноменалном пољу које могу допринијети развијању грађанских компетенција ученика у зони њиховог наредног развоја. Маслоу сматра да је „циљ или сврха живота актуализација људских потенцијала или могућности, односно самоактуализација појединца” (Fulgosi, 1987: 249). Инклузивна настава грађанског образовања обезбјеђује услове за самоактуализацију личности ученика јер се у таквој настави ученик прихвата као цјело-

вито, интегрисано и стваралачко биће, које може максимално ангажовати своје потенцијале уколико се садржаји, начини и амбијенти учења и стимулативног поучавања прилагоде и уколико му се омогући учешће у активностима у подржавајућој атмосфери.

У реализацији поставки феноменолошке парадигме у инклузивној настави грађанског образовања важну улогу има наставник који дијагностикује индивидуалне особености сваког ученика у способностима за учење, навикама и техникама учења, доминирајуће стилове учења, темпо учења, али и могуће препреке у учењу и учешћу или развојне сметње. На темељу таквих спознаја наставник ће припремити прикладне заједничке, разноврсне синхронизоване индивидуалне или интерактивне активности за ученике са препрекама у учењу и учешћу и за остале ученике, стимулативно окружење за учење, начине презентације и заједничке подјеле рјешења те евалуације њихових постигнућа. Повремено самостално реализујући индивидуализоване задатке, ученик са препрекама у учењу и учешћу ће продубљивати своја искуства и стицати елементарна грађанска знања, вјештине и врлине. Неки ће преферирати стимулативне невербалне вјежбе (избор и редање слика, текстова, симулације, покрете тијела, скицирање), а другима ће истовремено више одговарати наставникова објашњења, читање текста, усмени одговори на питања. Такво индивидуализовано учење неопходно је интензивније прожимати социјализацијским активностима, као што су интерактивно (тандемско, групно, одјељењско) учење, презентација рјешења задатака; размјена искустава, информација и докумената; чиме се развијају вјештине ненасилног комуницирања, удруживања, толеранције другачијих увјерења, постизања компромиса, преферирање заједничког добра. Такви исходи незаобилазни су у развијању грађанских компетенција младих неопходних за њихову сталну укљученост у заједничко превладавање препрека у остваривању људских права свих појединаца и социјалних група у локалној друштвеној заједници, на националном и међународном плану.

У инклузивној настави грађанског образовања развијају се грађанске вјештине учешћа, а обезбјеђује се и оптимална социјализација аутентичних индивидуалитета личности ученика. Олпорт наглашава да је човјек „јединствено дјело сила природе” (Olport, 1969: 12). Инклузивна настава грађанског образовања обезбјеђује услове за подржавање таквог јединства. У таквој настави компетентан наставник настоји да помогне сваком ученику да у што већој мјери оствари и конструктивно покаже ту своју аутентичност у слободном времену, професионалном испољавању, грађанском и политичком активизму.

Сходно претходним интерпретацијама можемо закључити да је инклузивна настава грађанског образовања у контексту друштвених процеса, противријечности и изазова полипарадигматски заснована. Теоријске основе такве наставе настају функционалним повезивањем тематски релевантних елемената рационалистичке, конструктивистичке и феноменолошке парадигме.

Примјери парадигматко-теоријски заснованих уџбеника за ученике и приручника за наставнике у инклузивној учионици тимски су креирани у оквиру пројеката Цивитас-а БиХ под насловом *Прилагодба уџбеника и приручника за наставу демократије и људских права у инклузивној учионици*¹.

Заснованост наставе грађанског образовања у измијењеном друштвеном контексту на специфичним теоријама васпитног дјеловања и теоријама наставе

Инклузивна настава грађанског образовања у измијењеном друштвеном контексту може се засновати на теоријама које се разликују по свом степену општости. Тако Миле Илић наводи три групе теорија на којима се темељи инклузивна настава грађанског образовања:

1. опште теорије о процесима из ширег контекста инклузивне наставе;
2. посебне теорије о токовима и феноменима из ужег контекста инклузивне наставе;
3. специфичне теорије васпитног дјеловања, образовања и тангентних модела наставе (Пић, 2012а: 43–47).

У овом раду предност ћемо дати другој групи теорија, тј. посебним теоријама о токовима и феноменима из ужег контекста инклузивне наставе.

Инклузивну наставу грађанског образовања могуће је сагледати, планирати и остваривати респектујући опште поставке критичко-конструктивне дидактичке теорије Волфганга Клафкија (Wolfgang Klafki). „Општим одређењем наставног циља овде се сматра пружање помоћи ученицима како би развили своје способности самоодређења и солидарности, чији је момент способност самоодлучивања” (Klafki, 1994). Ове способности се у инклузивној настави грађанског образовања развијају у континуираној интеракцији процеса учења и поучавања. У таквој настави ученицима се обезбјеђују вишеструке (заједничке, индивидуалне и интерактивне) синхронизоване активности у којима се омогућује интензиван развој њихових грађанских компетенција. Наставници и ученици заједнички критички процјењују процес учења, анализирају могуће препреке и заједнички налазе начине њиховог ефикасног прева-

¹ У оквиру овог пројекта настало је неколико публикација: *Основи демократије и људска права* – уџбеник за ученике основне школе; *Основи демократије и људска права* – приручник за наставнике основне школе; *Демократија и људска права* – уџбеник за ученике средње школе; *Демократија и људска права* – приручник за наставнике средње школе; *Основи демократије у инклузивној учионици* – *Први кораци* – Водич за наставнике разредне наставе; *Програм Ја грађанин* – Приручник за ученике; *Програм Ја грађанин* – Приручник за наставнике. У оквиру овог пројекта, такође, развијени су програми онлине обуке наставника за инклузивну наставу грађанског образовања.

зилажења, како за ученике са препрекама у учењу и учешћу тако и за све остале ученике. С друге стране „у тако схваћеним процесима учитељи увијек поново пролазе процесе властитог учења” (Klafki, 1994). Односећи се критички и рефлексивно према процесима и резултатима инклузивне наставе грађанског образовања, наставник јача своје педагошко-психолошке и дидактичко-методичке компетенције и континуирано унапређује наставу.

Клапки у својој теорији апострофира „учење путем откривања или поновног откривања, смислено учење с разумијевањем којем је безусловно подређено чисто репродуктивно преузимање знања и све тренирање, вјежбање и понављање вјештина” (Klafki, 1994). У инклузивној настави грађанског образовања ученици индивидуално и уз повремену помоћ наставника или вршњака стичу трајније вриједна грађанска знања, вјештине и врлине које имају вриједност и изван учионице. Клапки наставу схвата као процес интеракције, односно социјални процес (Klafki, 1994). Инклузивна настава грађанског образовања оптимално осамостаљује ученика, јер он демократски партиципира у избору варијанти активности које су му најинтересантније и које ће га оптимално ангажовати.

Инклузивна настава грађанског образовања у измијењеним друштвеним приликама у својој суштини садржи сљедеће категорије демократске партиципације ученика и наставника: самоодлучивање, солидарност, суодлучивање, самоодређење, дјеловање, интеракцијски процес, разумијевање, учешће, настава усмјерена према ученику, настава схваћена као социјални процес, демократско социјално васпитање и сл. Грађанске компетенције могуће је стицати само у респонбилним процесима учења и поучавања у којима су прилике за учешће отворене за све без обзира на бројне различитости међу ученицима.

Инклузивну наставу грађанског образовања у условима савремених промјена могуће је критички сагледати и кроз призму теорије курикулума или циљно усмјереног приступа Кристине Мелер (Christine Möller), која под појмом курикулум подразумева „план за састављање и одвијање наставних јединица” (Möller, 1994: 79). Овај план обухвата исказе о циљевима учења, организацији и контроли учења, а служи наставницима и ученицима за оптималну реализацију процеса учења и дјелотворног поучавања. Циљеви учења се не прихватају као нешто што је унапријед задано и не сматрају се „нечим што искључиво одређује неко вањско тијело или установа” (Möller, 1994: 80). У инклузивној настави грађанског образовања циљеви учења нису споља наметнути. „Они су замијењени очекиваним исходима или жељеним резултатима наставе, јер су они лакше мјерљиви и представљају трајне ефекте: наставне јединице, теме, модула, подмодула или цјелокупног индивидуалног програма” (Јерковић, 2019: 290).

Планирање и припремање ефикасне инклузивне наставе грађанског образовања у радикално измијењеном друштвеном контексту најефикасније се

остварује у обрнутом дизајну (Hass, 2004). Између етапа макроплана или микроплана (наставне јединице) инклузивне наставе грађанског образовања и етапа процеса развијања курикулума, могу се уочити подударности. Према првом стадију развоја курикулума која носи назив *планирање учења*, у инклузивној настави одређују се оптимализовани и индивидуализовани жељени резултати и прихватљиви докази да се исти остварују. Ученици ће остваривати очекивани исход избором најприкладније дидактичко-методичке варијанте активности (илустрацијом, писаним или усменим изражавањем, симулацијом, музиком, покретом, игром улога и слично).

Према другом стадију развоја курикулума, који носи назив *организација учења*, у инклузивној настави грађанског образовања одређују се планирана искуства учења и поучавања, односно сценариј тематски прикладних синхронизованих главних вјежби за ученике са препрекама у учењу и учешћу и све остале ученика уз обезбјеђивање одговарајуће материјално-техничке основе наставног рада. У тој етапи сваки ученик (па и ученик са препрекама у учењу и учешћу) има прилику да своја рјешења подијели са вршњацима у одјељењу. На крају, примјењују се контролни поступци којима се врши провјера остварености жељених резултата, тј. добијају се прихватљиви докази у којој мјери се они остварују. Наставник утврђује да ли стварно постигнуто понашање одговара планираном (заданом понашању = контрола учења) (Möller, 1994).

Инклузивну наставу грађанског образовања у условима све динамичнијих друштвених промјена могуће је засновати на поставкама критичко-комуникативне дидактичке теорије Рајнера Винкела (Reiner Winkel). Критичка је утолико што не прихвата некритички постојећу стварност, већ је настоји поправљати. Комуникативна је зато што полази од схватања да настава треба да буде у што већој мјери комуникацијски процес (Winkel, 1994).

Први Винкелов аксиом – перманенција – апострофира да је настава комуникацијски процес, те да у настави не можемо да не комуницирамо. У инклузивној настави грађанског образовања акценат је на континуираној еманципаторској комуникацији свих учесника без обзира на различитости. Винкелова теорија се назива комуникативном „не само стога што настава јест комуникацијски процес (са свим својим неугодним дефектима), већ и стога што би учење и поучавање могло бити комуникативније, тј. више усмјерено на ученика, кооперативније, транспарентније, мање подложно сметњама, ученици би више морали суодлучивати о настави и о себи самима итд.” (Winkel, 1994: 99). У инклузивној настави грађанског образовања учење и наставничково комплеметарно дјелотворно поучавање је оптимално усмјерено на ученика, ослобађајуће и хуманизујуће.

„Што је инклузивна настава ‘комуникативнија’, она је и флексибилнија и отворенија за критичко преиспитивање и унапређивање њених токова и исхода. Наставник кроз комуникацијске процесе долази до индикатора који су релевантни за континуирано побољшавање токова и исхода наставе” (Јерковић и Илић, 2020: 135).

Парадигме Винкелове критичко-комуникативне теорије о вредновања наставног рада подударне су са полазиштима евалуације процеса и исхода инклузивне наставе грађанског образовања. „И према овој теорији не евалуирају се само исходи индивидуалног учења и дјелотворног поучавања (обим, квалитет, примјењивост знања, умјећа), већ и квалитет процеса наставног рада (иницијативност, самосталност, инклузивност атмосфере, темпо учења)” (Јерковић и Илић, 2020: 136) Сталним евалуацијама и самоевалуацијама континуирано се критички преиспитује дјелотворност наставникових приједлога дидактичко-методичких варијанти активности као и процеса њихове реализације у којима је комуникација основни покретач.

Инклузивна настава грађанског образовања у измијењеном друштвеном контексту може се сагледати, конципирати и реализовати у свјетлу теорије развијајуће наставе. „Према овој теорији, развој (сазријевање) припрема и чини могућим процес наставе, а настава стимулише и унапређује процес развоја (сазријевања)” (Давидов, 1995: 11). Према хипотези Виготског настава и развој су у међузависном односу (развој чини могућим процес наставе, настава стимулише развој). Хипотезом Виготског апострофира се „поставка о неподударану процеса развоја са процесима обучавања, што први прате друге који стварају зоне наредног развоја” (Давидов, 1995: 14). Инклузивна настава грађанског образовања обезбјеђује сваком ученику индивидуализовано учење и поучавање у зони њиховог наредног развоја, односно континуирано смјењивање зона актуелног и наредног развоја. Очекивани исходи у таквој настави нису једнаки за све ученике, већ су индивидуализовани. „Развој није нешто што је унапријед дато, него оно што се мора актуализовати сопственом дјелатношћу – саморазвојем” (Кнежевић, 1986: 109). У инклузивној настави грађанског образовања наставник укључује ученике у оне активности које ће ангажовати његове потенцијале у зони њиховог наредног развоја. Кључна улога наставника у таквој настави је да на методолошки и дидактичко-методички утемељен начин убрза процес развоја грађанских компетенција сваког ученика.

Занков је у свом експерименталном истраживању у духу социологистичке теорије Лава Виготског апострофирао значај колективне дјелатности ученика за формирање нових психичких функција. Захваљујући наставниковом дјелотворном поучавању у инклузивној настави грађанског образовања или интеракцији са вршњаком који има приближно исту зону наредног развоја (понекад и групом таквих вршњака), ученик наставну дјелатност са колективног нивоа преноси на индивидуални. Тада та дјелатност прелази у зону његовог актуелног развоја, тј. ученик постаје „индивидуални субјекат те дјелатности” (Давидов, 1992; Цукерман, 1993, према: Давидов, 1995: 28).

Инклузивну наставу грађанског образовања у условима савремених друштвених потреба и изазова могуће је засновати и на поставкама теорије конфлуентног образовања.

Конфлуентно образовање је „организовани процес учења и подучавања у којем биолошки индивидуум и/или једно индивидуално нагонско биће, помоћу образовних добара, (само)активности и унапређујућег потицања и дјеловања, у својој тоталности израста из унутарњег тока формирања/образовања у једно здраво јединствено душевно, духовно и дјелатно људско биће” (Slatina, 2005: 89).

У инклузивној настави грађанског образовања се респектује се сједињеност свих компоненти развоја ученика што је у основи теорије конфлуентног образовања. „Јединство поменутих компоненти развоја чини наставни процес суптилнијим, а самим тим и функције наставника сложенијим” (Јерковић, 2019: 295). Инклузивна настава грађанског образовања доприноси развоју самоузмјеравајућег учења, што је, такође, у основи теорије конфлуентног образовања. У току таквог учења ангажовани су сви потенцијали ученика: когнитивни, емоционални и вољно-мотивациони. У процесу самоузмјеравајућег учења ученици задовољавају неке од сљедећих генетских потреба: преживљавање, љубав, моћ, забава и слобода (Glasser, 2005). Они бирају дидактичко-методички најповољнију варијанту активности те на тај начин задовољавају те своје потребе – теорија избора/контроле (Glasser, 2005: 46). У инклузивној настави грађанског образовања наставник стимулише самоузмјеравајуће учење тако што: обезбјеђује различите начине мотивисања ученика (фокус), конципира и предлаже разноврсне варијанте главних вјежби у „зони наредног развоја сваког ученика”, примјењује различите начине поспјешивања рада у малим групама, као и варијанте индивидуализоване и међугрупне евалуације постигнућа ученика.

За наставу грађанског образовања можемо рећи да је инклузивна уколико уважава сљедеће принципе конфлуентног образовања:

1. принцип спонтанитета и самоактивности;
2. принцип интеракције и комуникације;
3. принцип слободе и одговорности и
4. принцип актуалитета и тоталитета (Slatina, 2005: 281).

У инклузивној настави грађанског образовања ученици самоактивно креирају знање (персонални конструктивизам), али и у или интеракцији са наставником или вршњаком (социјални конструктивизам). У таквој настави се обезбјеђује откривање индивидуалитета ученика, тако да они „не наступају једни према другима као природна тијела, него као личности, као произвођитељи властитих идеја, ставова, осјећања и мишљења” (Slatina, 2005: 290). У инклузивној настави грађанског образовања различитости међу ученицима су полазна основа у креирању и димензионарању процеса и исхода учења и комплементарног поучавања.

У таквој настави полази од тога да је свако дијете аутентична појава која тежи актуализацији својих потенцијала. „Основ његовог раста и развојка налази се у његовом слободном и одговорном дјелању и понашању. Човјек има заносно осјећање слободе. У том заносном осјећању слободе могуће је његовање душе, могућ је развој душевних особина” (Slatina, 2005: 290). Принципу слободе комплементаран је принцип одговорности. „Изван одговорности слобода ишчезава, а изван слободе одговорност се не може доживљавати и развијати” (Slatina, 2005: 294). У инклузивној настави грађанског образовања ученици имају могућност да бирају главне вјежбе и начине испољавања унутар њих, да користе прикладне стратегије учења, да слободно изражавају своје ставове и вреднују различите друштвене појаве, да резултате свога рада дијеле са другим ученицима у одјељењу.

Сваки степен когнитивног, емоционалног и моралног развоја подржан је специфичном духовном структуром индивидуе. Ова законитост у процесу конфлуентног образовања одређена је појмом – принцип актуалитета (Slatina, 2005: 295). У инклузивној настави грађанског образовања наставник узима у обзир ниво актуелног развоја ученика, а затим обезбјеђује одговарајуће учеће и евалуацијске активности у зони наредног развоја њихових грађанских компетенција. Уколико сваки степен развоја досегне максимум, онда процес конфлуенције води развоју личности (Slatina, 2005: 300). У настави грађанског образовања остварује се и принцип тоталитета јер се у таквој настави поред јачања индивидуалности, настоји успоставити и унутрашње јединство.

Компетенције наставника за инклузивну наставу грађанског образовања у измијењеном друштвеном контексту

За потпуније сагледавање компетенција наставника у инклузивној настави грађанског образовања у измијењеном друштвеном контексту неопходно је размотрити опште значења тог појма. Компетенција или компетентност (лат. *competere* – надлежност, тежити за) значи „постојање диспозиција за успјешно обављање неке дјелатности” (*Педагошки лексикон*, 1996: 242).

Под појмом компетенције наставника подразумијева се „функционално јединство специфичних знања, вјештина, те ставова и увјерења заснованих на психофизичким способностима и особинама (карактеристикама) личности наставника” (Бранковић и Партало, 2011: 42). Наведена дефиниција је уопштена, али може представљати полазну тачку за дефинисање компетенција наставника за инклузивну наставу грађанског образовања. Тако можемо рећи да компетенције наставника за инклузивну наставу грађанског образовања подразумијевају функционално јединство кључних знања, позитивних ставова и вјештина за педагошко-психолошки, методолошки и дидактичко-методички утемељено планирање, припремање, извођење и евалуацију такве наставе прожете примјерима рјешавања изазова у измијењеном друштвеном контексту.

Наглашавајући холистичку педутолошку теорију о интегративности знања, вјештина, способности и понашања наставника у савременом васпитно-образовном раду, Миле Илић сматра да концепцију и структуру образовања наставника треба темељити на унапређивању следећих група међусобно повезаних компетенција:

1. опште компетенције (усвојеност трајније вриједних општих знања из филозофије васпитања, социологије образовања, информатике и страног језика и развијеност когнитивних, емоционалних, социјалних и радно-акционих компетенција);
2. општестручне компетенције (педагошке, психолошке, методолошке), и
3. ужестручне компетенције (дидактичке, стручно-предметне и дидактичко-методичке) (Илић, 2010).

Таква класификација компетенција наставника прикладна је и за инклузивну наставу грађанског образовања у било ком времену и социокултурном окружењу, па и у актуелном, радикално измијењеном друштвеном контексту.

Развој педагошко-психолошких и дидактичких компетенција наставника за инклузивну наставу грађанског образовања интензиван је остваривањем следећих функција наставника: медијаторско-социјализацијска, координаторско-терапеутска и савјетодавно-педагошка. Медијаторско-социјализацијска функција наставника у инклузивној настави је дјелотворна у повезивању појединца у са одјељењем, то јест јачању његовог статуса у заједници. Наставник у инклузивној настави грађанског образовања врши пажљиву припрему свих ученика за стварно прихватање појединаца са препрекама у учењу и учешћу, даровитих и талентованих и свих осталих ученика, уз континуирано праћење степена тог прихватања у конкретним активностима и ситуацијама. У таквој настави посебно се апострофира комплементарност принципа индивидуализације и социјализације у функцији хуманистички оријентисане социјализације аутентичних индивидуалитета.

У процесу учења и дјелотворног поучавања у инклузивној настави грађанског образовања могу настати различите потешкоће. Често су то проблеми емоционалне природе. Наставник у инклузивној настави грађанског образовања је и савјетодавац и терапеут, али и координатор уклањања препрека у психолошком животу ученика и у наставним ситуацијама. У таквој настави он обезбјеђује континуирану вербалну и невербалну подршку ученицима током наставе, позитивно стимулисање, активирање и праћење ученика уз стално потврђивање његовог напретка у усвајању битних грађанских знања и основних вјештина за што активније учешће у породичном, професионалном и друштвеном (грађанско-активизацијском и политичко-јавном) животу.

Уважавајући специфичности процеса учења и комплементарног дјелотворног поучавања у инклузивној настави грађанског образовања, професио-

нално оспособљен наставник испољава следеће педагошко-психолошке компетенције:

- спремност за прихватање различитости специфичних образовних потреба и потенцијала сваког ученика, те њихових персоналних, емоционалних, социјалних, когнитивних и других особености;
- оспособљеност за ненасилну комуникацију са ученицима приликом извођења и вредновања токова и резултата наставе;
- оспособљеност за развијање позитивне и инклузивне социоемоционалне климе у којој се остварује индивидуализација и социјализација сваког ученика без обзира на различитост;
- оспособљеност за идентификацију нивоа и структура претходних грађанских знања, вјештина и ставова, могућности, потреба, интересовања и евентуалних препрека ученика у процесу усвајања основних грађанских садржаја;
- спремност за утврђивање показатеља напредовања ученика у зони наредног развоја или евентуалних потешкоћа у учењу.

Неопходне су следеће дидактичко-методичке и стручно-предметне компетенције наставника за инклузивну наставу грађанског образовања у измијењеном друштвеном контексту:

- функционална знања наставника о кључним теоријским поставкама планирања, извођења и вредновања инклузивне наставе грађанског образовања;
- оспособљеност наставника за ефикасно креирање профила ученика и њихових индивидуалних програма васпитно-образовног рада планирање, извођење и евалуацију инклузивне наставе грађанског образовања у обрнутом дизајну;
- оспособљеност наставника за прикладно извођење и вредновање синхронизованих главних вјџби за ученике са препрекама у учењу и учешћу и остале ученике;
- оспособљеност наставника за формативну и сумативну евалуацију постигнућа ученика у инклузивној настави грађанског образовања, те анализу и превазилажење могућих препрека;
- оптимално позитивни ставови наставника према дјелотворности инклузивне наставе грађанског образовања;
- могућност наставника да критички преиспитују дјелотворност наставе грађанског образовања и да је на темељу властитих процјена и анализа континуирано унапређује.

С обзиром да постоје разлике у нивоу развијености дидактичко-методичких и стручно-предметних компетенција наставника, пожељно је да и стручно усавршавање наставника буде инклузивно, интерактивно, па и индивидуализовано. Такво треба да буде и у измијењеним друштвеним околностима, на примјер, у вријеме пандемије вируса ковид-19, када се најчешће реализује на даљину (онлајн).

Синхронизовано учење и комплементарно поучавања у инклузивној настави грађанског образовања у измијењеним друштвеним приликама

Смисао наставе углавном је одређиван у зависности од доминирајућих карактеристика друштвено-економских односа и цивилизацијских токова одређене историјске и педагошке епохе (Пић, 2020; Filipović, 1977). Један од општих циљева наставе у демократским друштвеним заједницама огледа се у ослобађању, хуманизацији, еманципацији и оптималном развијању сваког појединца и свих заједно. Школа заправо представља друштво у малом. Кроз школу се настоји реализовати визија друштва. Демократизација друштва и демократизација школе су у међузависном односу. Демократизацијом друштва отварају се могућности за демократизацију наставе и школе, а демократизацијом школа унапређује се демократија у друштву.

У инклузивној настави грађанског образовања, нарочито у условима радикалних цивилизацијских промјена, није могуће усвајати грађанска знања, развијати грађанске вјештине и формирати грађанска увјерења и ставове без истинске партиципације ученика у настави. Партиципација је основно грађанско право у демократском друштву загарантовано Конвенцијом о правима дјетета (УНИЦЕФ, 1989). Потребне дјецe за партиципацијом у настави, школи и окружењу је универзална и увијек је постојала, али се кроз историју разликовао начин задовољавања те потребе, од потпуне доминације одраслих, преко декларативног прихватања такве потребе, до све извјеснијег стварног отварања простора за хуманизацију, еманципацију и слободу ученика у наставном процесу. Настава грађанског образовања је врло прикладан контекст за остваривање потребе дјецe за партиципацијом јер грађанске компетенције није могуће развијати без истинске укључености ученика у процесе и исходе наставе. Задеја Коделе (2017) сматра да је кључни фактор партиципације ученика у школи и настави квалитет односа између ученика и одраслих (наставника, стручних сарадника) који доприноси да се ученици осјећају уваженим и вриједним, али и слободним да изразе своје мишљење. Дјечју аутономију и јачање њихових потенцијала могуће је остваривати уважавањем концепта копродукције, односно заједничког, равноправног и реципрочног учешћа дјецe и одраслих (Tisdall, 2013).

Методичка обиљежја ефикасне инклузивне наставе грађанског образовања су:

1. „интерактивност, кооперативност и респонбилност учесника у процесима поучавања и учења,
2. развојно-стимулативна примјереност задатака, садржаја и начина рада,
3. преферирање активизацијски оријентисане поливаријантне примјене метода, облика, система и модела наставног рада,
4. мултимедијалност извора учења и рада,
5. доминација искуственог и истраживачког учења, критичког размишљања, рјешавања стварних и хипотетичких проблема, размјене искустава и мишљења, дискусије и дебате, супротстављања на толерантан начин, заузимања и одбране става, активног учествовања,
6. што чешће програмски цјелисходно стваралачко ангажовање ученика и креативно испољавање наставника,
7. рад у условима угодне емоционалне атмосфере, колективне подршке, позитивног поткрепљивања групних и индивидуалних постигнућа” (Пић, 2012б: 183–184).

Наведена обиљежја указују на висок степен партиципације ученика без обзира на предзнања, способности, евентуалне препреке ученика у учењу и учешћу, даровитост или различитост било које врсте. У инклузивној настави грађанског образовања сви учесници су усмјерени једни на друге.

Сваки микроплан инклузивне наставе грађанског образовања остварује се кроз три међусобно повезане компоненте (отварање, главне вјежбе и закључивање) са алтернативним елементима, као што су: фокус, преглед циљева, непознате ријечи, могуће главне вјежбе и начини закључивања лекције (Пић, 2012б). За разлику од убичајене (неинклузивне) наставе у којем су једнаки захтјеви за све ученике, у инклузивној настави грађанског образовања акценат је на оптималној активизацији свих ученика, што се обезбјеђује мноштвом динамичних синхронизованих индивидуалних и/или интерактивних ангажовања ученика са препрекама у учењу и учешћу, даровитих и свих осталих ученика, те њихових заједничких активности.

Уважавајући концепт вишеструког учења и поучавања, наставник у инклузивној настави грађанског образовања и обезбјеђивањем вишеструких начина представљања садржаја учења у прикладној средини за учење, различитих индивидуализованих активности ученика, те персонализованих начина мотивисања ученика и евалуације њиховог рада доприноси јачању одговорности и партиципације ученика за токове и резултате наставе² (Јерковић и Илић,

² Аутори користе термин концепт вишеструког учења и поучавања јер је прикладнији за контекст наставе умјесто термина универзални дизајн учења (*Universal Design of Learning*

2020: 127). У реализацији свих активности у инклузивној настави грађанског образовања наставник континуирано пружа додатну помоћ ученику са препрекама у учењу учешћу, не искључујући га из заједнице у којој живи и ради, тј. из одјељења. Резултате свога рада тај ученик често саопштава свим ученицима у одјељењу. Важно је да и ученик буде што чешће у интеракцији, комуникацији и партиципацији са осталим ученицима у одјељењу, чиме се повећава степен инклузивности контекста реализације наставе грађанског образовања.

Захтјеви (очекивани исходи, садржаји, задаци, вјежбе) према ученику са препрекама у учењу и учешћу не треба да буду превише поједностављени, нити превише комплексни. Такве крајности би биле препрека учење у зони наредног развоја, а тиме не би биле стимулативне у елементарном усвајању грађанских знања, у развијању грађанских вјештина и формирању просоцијалних грађанских ставова и врлина. Захтјеви за ученике са препрекама у учењу и учешћу треба да буду оптимализовани и персонализовани, што значи да су прилагођени њиховим могућностима и потребама, а мањи број њих је у зони његовог блиског развоја, тј. незнатно су сложенији, али уз додатни напор могу бити реализовани и уграђени у зону његовог наредног развоја. Избор задатака и њихово обogaћивање новим захтјевима извршиће наставник прикладно профилу одређеног ученика, доприносећи сталном повећавању успјешности његовог учења и учешћа, како у школи, тако и у друштвеној средини.

Остваривање очекиваних исхода инклузивне наставе грађанског образовања не своди се само на учење и поучавање дјеце препрекама у учењу и учешћу, већ симултано, стимулативно и кооперативно учење и учешће и дјелотворно комплементарно подучавање таквих и свих осталих ученика у све сложенијем школском амбијенту и у условима радикално промијењеног друштвеног контекста.

ЗАКЉУЧАК

Инклузивна настава грађанског образовања у измијењеном друштвеном контексту биће васпитно-образовно ефикасна уколико је полипарадигматски заснована. Теоријске основе такве наставе настају функционалним повезивањем двије доминантне савремене дидактичке парадигме – конструктивистичке и феноменолошке. Такву наставу могуће је утемељити и на поставкама рационалистичке дидактичке парадигме, поготово у домену рада са ученицима са препрекама у учењу и учешћу.

Инклузивну наставу грађанског образовања могуће је засновати на основним поставкама хуманистичке теорије Абрахама Маслоуа и феномено-

– UDL) који потиче из архитектуре. Креативни творац тог термина је архитекта Роналд Мејс (Ronald Mace).

лошкој теорији личности Карла Роџерса, као и на поставкама савремених дидактичких теорија, међу којима су: критичко-конструктивна, курикулумска, критичко-комуникативна, теорија развијајуће наставе и теорија конфлуентног образовања.

Компетенције наставника за наставу грађанског образовања у новим друштвеном приликама и изазовима значајно се мијењају и постају сложеније. Један од новијих изазова је како планирати, реализовати и евалуирати инклузивну онлајн наставу грађанског образовања, како у виртуелном простору испоштовати критерије инклузивности, те како синхронизовати активности ученика с препрекама у учењу и учешћу, даровитих и свих осталих ученика у таквој настави.

Неопходна је континуирана дисеминација теоријских основа, изведбених модела и ефеката инклузивне наставе грађанског образовања, не само у научним и стручним дидактичко-методичким публикацијама, већ и на наставничким факултетима и у програмима континуираног професионалног усавршавања наставника.

Литература

- Бранковић, Д. и Партало, Д. (2011). Методолошки проблеми теоријског дефинисања и емпиријског истраживања компетенција наставника. У С. Маринковић (ур.), *Настава и учење - стање и проблеми*, рад штампан у цјелини, 11. новембар 2011, Ужице (39–50). Универзитет у Крагујевцу: Педагошки факултет у Ужицу.
- Влаховић, Б. (2012). *Образовање у друштву умрежене културе*. Београд: Српска академија образовања.
- Glasser, W. (2005). *Kvalitetna škola – škola bez prisile*. Zagreb: Educa.
- Давидов, В. (1995). О схватањима развијајуће наставе. У С. Крњајић (ур.): *Сазнање и настава*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Winkel, R. (1994). Didaktika kao kritička teorija nastavne komunikacije. У Н. Gudjons, R. Teske i R. Winkel (ur.): *Didaktičke teorije* (97–11). Zagreb: Educa.
- Gudjons, H. (1994). *Pedagogija – temeljna znanja*. Zagreb: Educa.
- Илић, М. (2010). Концепција и структура образовања будућих учитеља за савремени васпитно-образовни рад. У Д. Бранковић (ур.), Бањалучки новембарски сусрети, Зборник радова *Култура и образовање – детерминанте друштвеног прогреса (достигнућа, донети, перспективе)*, књига 11, рад штампан у целини, 3–4. децембар 2010, Бања Лука (549–563). Бања Лука: Филозофски факултет.
- Илић, М. (2012a). *Inkluzivna nastava*. Istočno Sarajevo: Filozofski fakultet.
- Илић, М. (2012b). *Metodika građanskog obrazovanja*. Banja Luka: Filozofski fakultet.

- Пић, М. (2020). *Didaktika*. Вања Лука: Филозофски факултет.
- Јерковић, Љ. (2018). Индивидуално планирана настава у свјетлу дидактичких парадигми и савремених наставних система. *Зборник радова Филозофског факултета Косовска Митровица Универзитета у Приштини*, XLVIII(1), 317–336. DOI 10.5937/ZRFFP48-15008.
- Јерковић, Љ. (2019). Индивидуално планирана настава у свјетлу савремених дидактичких теорија. *Косовска Митровица: Зборник радова Филозофског факултета Косовска Митровица Универзитета у Приштини*, XLIX(2), 283–304. DOI 10.5937/ZRFFP49-19104.
- Јерковић, Љ. и Илић, М. (2020). Концепт вишеструког учења и поучавања у инклузивној настави. У С. Маринковић (ур.), *Наука и настава у васпитно-образовном контексту*, рад штампан у целини, 23. октобар 2020, Ужице (125–146). Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу. DOI 10.46793/STEC20.125J.
- Klafki, W. (1994). Didaktika kao teorija obrazovanja u okviru kritičko-konstruktivne znanosti o odgoju. У Н. Gudjons, R. Teske i R. Winkel (ur.): *Didaktičke teorije* (15–57). Zagreb: Educa.
- Knežević, V. (1986). *Strukturne teorije nastave*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja – Prosveta.
- Kodele, T. (2017). *Participacija učencev v procesu reševanja njihovih učnih težav*. Doktorska disertacija. Univerza v Ljubljani: Pedagoška fakulteta.
- Компетенција (1996). У А. Јакшић и П. Пијановић (ур.). *Педагошки лексикон* (стр. 242). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Konvencija o pravima djeteta* (1989). UNICEF.
- Костовић, С., Ољача, М. и Ђерманов, Ј. (2008). Парадигме у педагогији и учење учења. У Д. Бранковић (ур.), *Бањалучки новембарски сусрети – Наука, култура и идеологија*, рад штампан у цјелини, 12–13. децембар 2008, Бања Лука (263–277). Бања Лука: Филозофски факултет.
- Лексикон образовних термина* (2014). Београд: Учитељски факултет.
- Matijević, M. (2017). Na tragu didaktike nastave za net-generacije. У *Nastava i škola net – generacije* (19–46). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Möller, Ch. (1994). Didaktika kao teorija kurikuluma. У Н. Gudjons, R. Teske i R. Winkel (ur.): *Didaktičke teorije* (79–94). Zagreb: Educa.
- Olport, G. (1969). *Sklop i razvoj ličnosti*. Beograd: Kultura.
- Парадигма (2014). У П. Пијановић и др. (ур.). *Лексикон образовних термина* (стр. 555). Београд: Учитељски факултет.
- Рудакова, И. А. (2005). *Дидактика – среднее профессиональное образование*. Ростов-на-Дону: „Феникс”.
- Slatina, M. (2005). *Od individue do ličnosti – uvođenje u teoriju konfluentnog obrazovanja*. Zenica: „DOM ŠTAMPE”.

- Tisdall, E. K. M. (2013). The transformation of participation? Exploring the potential of “transformative participation” for theory and practice around children and young people’s participation’. *Global Studies of Childhood*, 3(2), 183–193.
- Filipović, N. (1977). *Didaktika I*. Sarajevo: Svjetlost.
- Fulgosi, A. (1987). *Psihologija ličnosti*. Zagreb: Školska knjiga.
- Hass, N. (2004). *Kriteriji procjene učenikovog razumijevanja*. Sarajevo: CIVITAS BiH.
- Шпановић, С. (2013). *Дидактички аспекти примене рачунара у настави*. Универзитет у Новом Саду: Педагошки факултет у Сомбору.

Ljiljana S. Jerković

University of Banja Luka, Faculty of Philosophy

Mile Đ. Ilić

University of Banja Luka, Faculty of Philosophy

INCLUSIVE TEACHING OF THE SUBJECT OF CIVICS IN AN ALTERED SOCIAL CONTEXT

Summary

The starting assumption of the paper, based on scientific research, is that major changes to the objective reality (geological and climatic processes and natural disasters) and to our civilisation (range and challenges of formatisation and digitalisation processes, economic crises, pandemics of various diseases etc) have caused an altered social context at local, national, and global levels. For that reason, the idea of inclusion in society and education, with reference to the teaching subject of civics, has been widely acclaimed by scholarly circles and general public.

With regard to that, the paper first offers a definition of the notion of inclusive teaching of the subject of civics, featuring its synthesised theoretical background regarding the achievements of humanistic psychology, of contemporary didactic paradigms, of the effects of specific theories of moral education, of teaching theories, and of principles of Universal Design for Learning. In that respect, highlighted are methodological specificities of the inclusive teaching of civics. Furthermore, identified are basic functions and competences of a teacher regarding planning, implementing, and evaluating that type of teaching. In the end, the paper displays the course of synchronised differentiation and integration of activities concerning individual and group learning and complementary teaching in a stimulative context, in operationalisation of the aforementioned theoretical background in designing textbooks and companions by a team of authors, and in creating and implementing online training courses for teachers of civics, aimed at improving the status of this subject within the curriculum.

Keywords: *inclusive teaching, civics, theoretical background, competences.*