



Зборник Института за педагошка истраживања
Година 54 • Број 2 • Децембар 2022 • 321–341
УДК 342.726-053.4:37.091.12(497.11)"2019"

ISSN 0579-6431
ISSN 1820-9270 (Online)
<https://doi.org/10.2298/ZIPI2202321V>
Оригинални научни рад

ОБРАЗОВАЊЕ ЗА ПРАВА ДЕТЕТА ИЗ УГЛА НАСТАВНИКА: ЗНАТИ, ПРИМЕНИТИ И ВЕРОВАТИ

Јелена Врањешевић*

Универзитет у Београду, Филозофски факултет, Одељење за педагогију и андрагогију, Србија

Радован Цицварић и Јелена Жунјић–Цицварић

Ужички центар за права детета, Србија

Оља Јовановић

Универзитет у Београду, Филозофски факултет, Одељење за психологију
и Центар за образовање наставника, Србија

АПСТРАКТ

Овај рад се бави образовањем за права детета и компетенцијама наставника које проистичу из концепције образовања за права детета. Циљ истраживања био је да се утврди у којој мери наставници основних школа у Србији поседују потребно знање о образовању за права детета, у којој мери могу ово знање применити у примерима из школског контекста, као и у којој мери испољају ставове који подржавају образовање за права детета. У истраживању је учествовало 930 наставника. Коришћен је упитник који је испитивао њихово знање, примену знања и ставове/вредности о образовању за права детета. Резултати указују на то да наставници који су учествовали у истраживању показују низак ниво знања, као и тешкоће при примени знања које је важно за поштовање и остваривање права детета и укључивање образовања за права детета у образовноваспитни процес. Додатно, анализа ставова наставника показују да доминира неразумевање смисла и значаја појединих права детета и Конвенције у целини.

Кључне речи:

образовање за права детета, компетенције наставника, знање, вештине, ставови.

* Е-mail: jelena.vranjesevic@f.bg.ac.rs

■ УВОД

Образовање за права детета: дефиниција, циљеви и примена

Одређивање појма образовања за права детета било је предмет интересовања многих аутора, као и тела и организација које се на глобалном нивоу баве питањима људских права и права детета. Прва дилема приликом одређивања овог појма односи се на његов однос са образовањем за људска права. Једна група аутора образовање за права детета посматра у контексту ширег оквира образовања за људска права (Alderson, 1999; Bennet & Hart, 2001), будући да су права детета део укупног корпуса људских права. У том смислу би се принципи садржани у члану 2 (став 1) УН Декларације (2011) који говоре о циљевима образовања за људска права, морали применити у истом облику и на образовање за права детета: „...подстаћи стицање знања, вештина и разумевања, и развијати ставове и конструктивно понашање, како би се људи оснажили да допринесе изградњи и промоцији универзалне културе људских права”. Ова аргументација звучи сасвим оправдано, поготово ако се у обзир узме шире значење образовања за људска права према којем оно подразумева образовање за демократију (образовање за активно учествовање у демократском друштву, уживање права и прихватање одговорности у друштву), као и образовање за узајамно разумевање и поштовање (развој самопоштовања, поштовања других и интеркултурална сарадња) који су засновани на међународно усаглашеним стандардима људских права и чији је циљ усмерен на изграђивање универзалне културе људских права (OSCE/ODIHR, 2009). Иако образовање за демократију и образовање за људска права имају циљеве и праксе које су блиско повезане и које се узајамно подржавају (OSCE/ODIHR, 2009), они се ипак разликују спрам подручја којим се баве и акцента који стављају на поједине области. Образовање за демократију се бави улогом деце као грађана у демократском друштву, док се образовање за људска права више усмерава на шири спектар људских права и слобода у различитим аспектима живота (Gollob, Krapf & Weidinger, 2010: 9). Међутим, неки аутори сматрају да би образовање за права детета требало разликовати од образовања за људска права, будући да се ово друго односи на права која одрасли уживају, док их деца не уживају у истом степену и на исти начин као одрасли (посебно када је реч о грађанским/политичким правима). Такође, уколико би се образовање за права детета свело на образовање за људска права, то би значило да деца о правима уче као о правима одраслих и да их не доводе у везу са сопственим животом и искуством, тј. да нису интринзички мотивисана да се њима баве (Krappmann, 2006). Због тога се већи број аутора залаже за то да образовање за права детета буде одвојени сегмент

образовања који ће бити повезан са искуством детета и у оквиру којег ће деца бити подстицана да буду активно укључена у процес заштите и реализације својих права као *носиоци права*¹ (Brantefors & Quennerstedt, 2016; Jerome, 2016; Karpmann, 2006).

Друга дилема, која се тиче образовања за права детета, у вези је са његовом имплементацијом: *Да ли се оно развија првенствено кроз развој образовних политика које се потом имплементирају, или настаје из културе/етоса школе као институције?* (Jerome, 2016).

Резултати неких истраживања указују на то да вредности које леже у основи образовања за права детета, попут укључености ученика у различите аспекте школског живота, као и у процесе учења и поучавања, поштовања и сарадње са различитим актерима образовног процеса и инклузивности окружења за учење, представљају кључне факторе од којих зависи успешност школе (Pešikan, 2020; Rowe, 2003). Управо због тога образовање за права детета не може да буде наметнуто споља, већ мора да произађе из културе школе која и наставницима и ученицима шаље јасну поруку о томе „какви људи желимо да будемо” (Bruner, 1996: 118) и на тај начин утиче на обликовање њихових идентитета и на њихов вредносни систем.

Без обзира на то да ли се образовање за права детета посматра у контексту ширег оквира образовања за људска права или као одвојена област, највећи број аутора слаже се у томе да је образовање за права детета шири појам од информисања и учења о одредбама и принципима *Конвенције о правима детета* (The United Nations, 1989) и да садржи и друге аспекте. Образовање за права детета мора се спроводити у подстицајној и слободној атмосфери и окружењу које поштује основна четири принципа Конвенције (Lundy, 2012), чиме се наглашава важност самог процеса не само у домену учења о правима детета, већ и у вези са пружањем прилике деци да стичу искуства у контексту у којем се та права поштују. Наглашава се важност *хolistичког* разумевања значења и обима људских права, као и *системске импликације* примене образовања за људска права на свим нивоима образовног система (Potvin & Benny, 2013). Трагајући за одговором на питање шта је сврха образовања за права детета, поједини аутори истицали су важност оснаживања деце и одраслих да кроз учење о правима детета *стекну компетенције* које ће им помоћи да прогресивно остварују сва права детета (Lundy & McEvoy, 2012), односно да покрену акције за одбрану људских права и спречавање њиховог кршења (Gerber, 2008). Овим су образовању за права придодати нови елементи, који упућују на то да се образовање за права детета мора бавити акцијом, односно да се учењем о правима детета деца и одрасли оспособљавају да *довећу до промена* у свом непосредном окружењу и свету да би се осигурала пуна реализација права све деце. Као циљеве обра-

¹ eng. *right holders*

зовања за права детета, неки аутори (Brantefors & Quennerstedt, 2016) истичу укљученост (развој самопоштовања и капацитета за интеракцију), агенсност (развој компетенција за акцију и промене у свом окружењу), свесност (развој свести о правима, као и способност да се уживају права и да се штите), грађанску свест (припрему за партиципацију у грађанском демократском друштву), поштовање права других (развој конструктивних социјалних односа) и друштвену промену (развој капацитета за промену друштвене структуре: подстицање друштвене правде и једнакости). Бајај (Вајај, 2012) посебно наглашава друштвену промену као циљ и говори о три форме образовања за права детета: образовање за демократију које утиче на нови политички поредак, образовање за коезистенцију које води до исцељења и помирења и образовање за трансформативну акцију која види образовање за права детета као моћно средство за развој инклузивности и праведности.

Уколико бисмо резимирали циљеве образовања за права детета о којима говоре различити аутори, могли бисмо да кажемо да оно садржи три међусобно повезане димензије: а) учење о правима детета које се односи на садржај учења/поучавања, односно на курикулум, који треба да буде чврсто заснован на упознавању са одредбама Конвенције и приступу заснованом на правима детета; б) учење **кроз** права детета које се односи на захтев да се учење о правима детета одвија у подстицајном, недискриминишућем, безбедном и партиципативном окружењу, тј. у окружењу које ће да буде засновано на практичном поштовању права детета у свим ситуацијама и в) учење **за** права детета које наглашава сврху образовања за права детета – деца и одрасли треба да буду оснажени да примењују стечена знања и да мењају своје шире окружење у правцу поштовања и остваривања свих права детета и људских права (Gollob, Krapf & Weidinger, 2010; UNICEF, 2014).

Улога наставника у промоцији образовања за права детета

Готово да нема истраживања у области образовања у коме се не истиче да су наставници кључни фактор од којег зависе квалитет образовног процеса, образовни исходи и мотивација ученика (OECD, 2005; Sanders & Rivers, 1996; Villegas-Reimers & Reimers, 2000). Од наставника у великој мери зависи начин на који ће образовне политике и политике у области заштите и реализације права детета бити имплементирани у пракси (Ball, Maguire & Braun, 2012), будући да вредности и политичка уверења наставника умногоме утичу на начин на који интерпретирају те политике (Leenders, Veugelers & De Kat, 2008). У том смислу, наставници могу да буду опажени и као препрека за имплементирање образовања за права детета, али и као његови важни заговорници и промотери.

Образовање за права детета наглашава да је образовање право, што представља изазов увреженом схватању образовања као потребе коју треба задовољити. Такође, оно представља изазов за традиционалне односе моћи између одраслог и детета и за разумевање основне улоге одраслог у развоју детета, будући да у фокус ставља еманципацију и аутономију деце, а не само њихову заштиту (David, 2002). У том смислу, наставници који су компетентни, ентузијастични и који користе партиципативне методе у креирању средине погодне за имплементацију права детета могу да буду активни заговорници трансформације образовног система (Вајај, 2012; Tibbits, 2005). Вишеструке улоге наставника у великој мери превазилазе традиционалну улогу наставника као руководиоца, организатора и евалуатора наставног процеса. Наставници такође имају и улоге мотиватора, регулатора социјалних односа у одељењу и партнера у афективној интеракцији (Ivić, Pešikan & Antić, 2001). Они представљају модел који подстиче ученике на учење, а као регулатори социјалних односа омогућавају ученицима да уче у безбедном и подстицајном окружењу које промовише праведност, ненасиље, партиципацију и просоцијалне вредности и у којем се учи кроз и за права детета.

Ово нас доводи до дефинисања појма компетенција наставника, тј. до питања да ли те компетенције можемо да дефинишемо кроз опазива и мерљива понашања наставника који обавља своју професионалну улогу (Pantić & Wubbels, 2010), кроз разумевање историјског, политичког и економског контекста одређеног образовног система који се не манифестује нужно на видљив начин (Barnett, 1994), или пак кроз вредности, тј. етичку и социјалну димензију будући да се од наставника тражи да буду рефлексивни и аутономни практичари који критички преиспитују и унапређују сопствену праксу и доносе различите аутономне одлуке имајући у виду етичке стандарде своје професије (Elliott, 1991/2001). Већина аутора се слаже да је компетенције потребно дефинисати шире од листе опазивих и мерљивих вештина и усвајају шири појам компетенција који се састоји од знања/разумевања, вештина, потенцијала/способности, као и уверења и моралних вредности. То значи да професионалне компетенције наставника чине динамичке комбинације знања, когнитивних и практичних вештина, као и ставова и вредности које наставник уме да користи током обављања својих професионалних активности (Gonzales & Wagenaar, 2008). Примењено на област права детета, компетентан наставник треба да има: а) знања о принципима на којима се Конвенција заснива и правима која се детету гарантују у образовању; б) ставове и вредности који подржавају остваривање права детета у образовању и в) вештине које омогућају остваривање (имплементацију) принципа и права Конвенције у образовноаспитној пракси.

Истраживања у којима су се аутори бавили компетенцијама учитеља и наставника за остваривање права детета у образовању била су углавном оријентисана на компетенције у једном домену, као нпр. компетенције за инклузивну

праксу (Mofkebaieva *et al.*, 2013), или компетенције у области заштите од занемаривања и злостављања (Pourajjab *et al.*, 2014). Неки од модела који садрже свеобухватнији поглед на компетенције које су потребне за демократску партиципацију и укључују вредности, ставове, вештине, знање и критичко разумевање (Council of Europe, 2016), нису у истраживањима довођени у везу са наставницима и њиховом професионалном улогом у промоцији и остваривању циљева образовања за права детета. Истраживања у којима је разматран шири дијапазон компетенција наставника за остваривање права детета у образовању дају опречне резултате: неке студије показују да наставници имају основна знања о правима детета (Aroa & Thakur, 2015; Shahid, 2009), да имају позитивне ставове, као и да своју наставну праксу заснивају на правима детета (Shahid, 2009), док друге студије указују на то да наставници немају довољно знања у области права детета и да изражавају жељу да о томе сазнају више у току иницијалног образовања или професионалног усавршавања (Ozmen, Kaymak Ozmen & Yalcin, 2010). Већина ових резултата заснива се на самопроценама учесника истраживања, тако да се не може са сигурношћу рећи у којој мери наставници заиста поседују потребна знања и вештине, а у којој мери верују да их поседују. Због тога смо у овом истраживању покушали да проверимо каква су знања учитеља и наставника из различитих области образовања за права детета, као и примену тих знања у решавању практичноживотних ситуација у образовном контексту.

Циљ истраживања био је да се утврди да ли и у којој мери учитељи и наставници у основним школама у Србији имају компетенције за остваривање права детета у образовном систему.

Задатак истраживања био је да се утврди ниво знања и примене знања у области: а) недискриминације; б) заштите деце од насиља, злостављања и занемаривања; в) поштовања принципа најбољег интереса детета; г) права детета да учествују у доношењу одлука (партиципација), грађанских и политичких права детета и д) образовања за права детета, као и да се сазнају ставови/вредности наставника када су у питању ове групе права.

■ МЕТОД

Узорак

Узорак у истраживању чинило је 930 учитеља и наставника предметне наставе који раде у основним школама у 20 општина/градова у Србији. Узорак је био пригодан са квотама наставника у односу на предмет који предају, који је приближан уделу у укупној популацији и који је обухватио учитеље (40%)

и предметне наставнике свих предмета у основном образовању (60%). Већина испитаника била је женског пола (80%). Такође, већина њих је имала универзитетско образовање (88,6%). Када се посматра дужина радног стажа, доминирали су наставници који имају од 10 до 25 година радног стажа (51%), док су наставници који имају мање од десет година радног стажа и они који су запослени у образовању дуже од 25 година били подједнако заступљени у узорку (25%, односно 24%). Једна трећина испитаника (33,5%) је похађала неки програм стручног усавршавања који има везе са образовањем за права детета, 60,6% наставника није никада бирало програме који се баве неким од аспеката образовања за права детета, док 5,9% наставника није одговорило на ово питање.

Инструмент

Упитник за наставнике² израђен је за потребе овог истраживања. Модел компетенција који је послужио као оквир за конструкцију упитника заснован је на Конвенцији о правима детета.³ У *првом кораку* конструисања модела одређени су домени компетенција. Обухватна листа права детета у Конвенцији сведена је на она права која се директно тичу образовног система и његове одговорности за поштовање права детета. Та права су: а) право на недискриминацију (члан 2); б) најбољи интерес детета (члан 3); в) партиципација (члан 12) и остала грађанска/политичка права (чланови 13, 14, 15, 16 и 17); г) право на заштиту од злостављања и занемаривања (члан 19) и д) право детета да учи о својим правима (чланови 4, 29 и 42). У *другом кораку* идентификоване су личне одговорности наставника за поштовање, заштиту и примену права детета у оквиру сваког од домена који је одређен у првом кораку. У *трећем кораку* одређени су индикатори компетенција, који су разврстани у три компетенцијске компоненте – знања, примена знања и ставови који произилазе директно из одредаба Конвенције.

Кроз *когнитивне интервјуе* са 12 учитеља и наставника тежили смо да разумемо како испитаници разумеју ставке у упитнику, те да идентификујемо потенцијалне проблеме који се могу појавити у процесу прикупљања података (Drennan, 2003; Knafl *et al.*, 2007). Одговори саговорника су нам послужили за модификацију садржаја појединих ставки, доприносећи на тај начин садржинској ваљаности упитника.

Финална верзија упитника за наставнике састојала се из уводног дела који је садржао питања о основним демографским карактеристикама испитаника, и

² Упитник је доступан на захтев.

³ За више информација о моделу погледати <http://ucpd.rs/wp-content/uploads/2021/02/child-rights-education-of-teachers-in-serbia-the-framework.pdf>

три дела која се састоје од питања којима се процењује знање, примена знања и ставови према образовању за права детета. Скала за процену знања о правима детета (скала Знања) садржала је 25 питања вишеструког избора. Слично, Скала за процену примене знања о правима детета (скала Примена знања) је обухватила 12 питања вишеструког избора, која су постављена као проблемске ситуације у којима се од испитаника тражи да примене знање о различитим областима дејних права. Ставови наставника о образовању за права детета и групи сродних права су испитивани кроз 25 ставки на које се одговара на петостепеној скали Ликертовог типа (од 1 – уопште се не слажем до 5 – потпуно се слажем). Скала је показала задовољавајућу поузданост (Cronbach's $\alpha = 0,81$).

Прикупљање података

Прикупљање података је реализовано у школама из 17 школских управа, у периоду од марта до априла 2019. Упитници су задати у папир-оловка формату. У уводном делу упитника испитаницима је једноставним језиком предочено да је њихово учешће у истраживању добровољно, те да своју сагласност са учешћем потврђују предајом попуњеног упитника. Испитаници су, такође, замољени да на питања одговарају искрено, док су у случају постојања недоумица могли да се обрате истраживачу који је био присутан приликом попуњавања упитника. Попуњавање упитника је трајало између 45 и 60 минута.

Анализа података

Како је основни циљ истраживања био описивање компетенција наставника за образовање за права детета, налазе смо приказали користећи дескриптивну статистику. Постојање разлика у знању, примени знања и ставовима који се односе на образовање за права детета између испитаника који су завршили академске студије (у трајању од 4 године или 5 година) и испитаника који су завршили струковне студије (у трајању од 3 године), као и између наставника који су похађали и оних који нису похађали семинаре који се односе на образовање за права детета, испитано је применом t-теста за независне узорке.

■ ПРЕГЛЕД И ТУМАЧЕЊЕ РЕЗУЛТАТА

Ниво знања који наставници имају у областима релевантним за права детета утврђиван је скалом знања о образовању за права детета. Питања из области права на недискриминацију односила су се на познавање садржаја тог

права, препознавање дискриминације у различитим ситуацијама, разумевање неких појмова који су повезани са дискриминацијом (стереотипи или говор мржње) и познавање превентивних мера у циљу спречавања дискриминације у школи. Када је реч о најбољем интересу детета, од наставника се очекивало да познаје садржај тог принципа, као и повезаност тог права са другим правима из Конвенције. Питања која су се тичала партиципативних, грађанских права односила су се на разумевање садржаја тих права, као и на разликовање нивоа партиципације и познавање ситуација и одлука у којима је наставник дужан да ангажује децу током процеса одлучивања. Када је реч о праву на заштиту од насиља, злостављања и занемаривања, од наставника се очекивало да поред познавања садржаја тог права познаје и процедуре реаговања у ситуацијама сумње на насиље или у ситуацијама насиља (у зависности од нивоа насиља), као и превентивне мере и активности за заштиту детета од насиља. Питања која су се односила на област образовања за права детета тичала су се познавања одредби, начела и принципа Конвенције о правима детета, њиховог разумевања и познавања одговорности за њихово спровођење.

Испитаници су на тесту могли остварити од 0 до 28 поена, али је највиши остварени број поена 21. Значајан проценат испитаника (41,4%) не прелази 7 остварених поена, док се испод претпостављене аритметичке средине од 14 поена налази чак 95,5% наставника, што указује на веома ограничено знање наставника у свим наведеним доменима (Табела 1).

Табела 1: Дескриптивни показатељи резултата испитаника на Скали знања о образовању за права детета

(Суп)Скале	M	SD	Најнижи остварени/ могући скор	Највиши остварени скор	Највиши могући скор
Право на недискриминацију	1,9	1,2	0	5,5	6
Најбољи интерес детета	0,9	0,9	0	3	3
Партиципативна, грађанска права	2,4	1,7	0	7,5	8
Право на заштиту од насиља, злостављања и занемаривања	0,7	0,9	0	3,5	4
Образовање за права детета	1,4	2,3	0	6	7
Укупно	8,2	3,5	0	21	28

Напомена. M – аритметичка средина, SD – стандардна девијација.

Скала примене знања састојала се из проблемских ситуација у којима је од испитаника тражено да у конкретној ситуацији примене знање о различитим областима права детета, или да препознају кршење одређених права детета у образовном контексту. Резултати указују да 72% наставника не успева да на скали примене знања постигне резултат виши од 12, тј. виши од теоријске аритметичке средине скале (Табела 2).

Табела 2: Дескриптивни показатељи резултата испитаника на Скали примене знања о правима детета

(Суп)Скале	M	SD	Најнижи остварени/ могући скор	Највиши остварени скор	Највиши могући скор
Право на недискриминацију	2,2	1,2	0	4	4
Најбољи интерес детета	1,9	1,4	0	4	4
Партиципативна, грађанска права	3,8	2,9	0	12	12
Право на заштиту од насиља, злостављања и занемаривања	2,3	1,3	0	4	4
Укупно	10,1	4,6	0	22	24

Напомена. M – аритметичка средина, SD – стандардна девијација.

Испитаницима је најтеже било да примене принцип партиципације у образовном контексту и да препознају ситуације кршења различитих грађанских и политичких права деце (партиципативних права), као што су: слобода мишљења, савести и вероисповести, право на приватност и право на окупљање ($M = 3,8$, $SD = 2,9$). Половичан успех имали су приликом примењивања права на заштиту од насиља ($M = 2,3$, $SD = 1,3$), недискриминацију ($M = 2,2$, $SD = 1,2$), а нешто слабије су успевали да примене принцип најбољег интереса детета ($M = 1,9$, $SD = 1,4$).

Примена знања наставника у области образовања за права детета испитивана је помоћу два питања која су се односила на искуства наставника у вези са садржајима из области права детета у наставне и ваннаставне активности. Мање од половине наставника (42%) је применило неке од садржаја образовања за права детета у настави свог предмета, или током ваннаставних активности/часова одељенског старешине (47%). Само једна четвртина њих наводи и конкретне примере који указују на планско и смислено бављење садржајима из области образовања за права детета на часу или на ваннаставним активностима.

За разлику од резултата на скалама за процену знања и примену знања, скорови на скали ставова теже да се групишу на горњем делу скале. Тачније, 78,6% наставника је постигло скор већи од 75, који представља теоријску аритметичку средину скале, што указује на доминантно позитивне ставове према образовању за права детета (Табела 3).

Табела 3: Дескриптивни показатељи резултата испитаника на Скали ставова према образовању о правима детета

(Суп)Скале	М	SD
Право на недискриминацију	3,2	0,7
Најбољи интерес детета	3,6	0,6
Партиципативна, грађанска права	3,0	0,7
Право на заштиту од насиља, злостављања и занемаривања	3,9	0,8
Образовање за права детета	3,5	0,7
Укупно	3,3	0,5

Додатно, налази истраживања упућују на статистички значајну позитивну корелацију између скорова испитаника на скалама знања, примене знања и ставова, која се креће од 0,37 до 0,42 (Табела 4).

Табела 4: Пирсонов коефицијент корелације између скорова на скалама знања, примене знања и ставова (N = 930)

	1	2	3
1. Скала знања о правима детета			
2. Скала примене знања о правима детета	0,419**		
3. Скала ставова о образовању о правима детета	0,367**	0,402**	

**Корелација је значајна на нивоу 0,01.

Када је реч о разликама у знању, примени знања и ставовима у односу на образовање, дужину радног стажа и претходно професионално оспособљавање у области права детета, истраживање је показало да постоји статистички значајна разлика у постигнућима на тестовима знања и вештина у односу на образовање наставника. Наставници који имају високу стручну спрему показују значајно боље резултате на тесту знања ($t(899) = -2,95, p < 0,01$), као и на тесту примене знања ($t(899) = -1,99, p < 0,05$) из ових области него учитељи и наставници који имају вишу стручну спрему. Када је о ставовима реч, разлика постоји само када

је у питању право детета на заштиту од насиља, злостављања и занемаривања ($t(854) = -2,45, p < 0,05$). Наставници који имају високу стручну спрему у већој мери изражавају негативан став према телесном кажњавању, сматрају да насиље нема оправдање и спремнији су да ангажују децу приликом планирања и реализовања мера за заштиту од насиља. Што се тиче професионалног усавршавања наставника, утврђено је да наставници који су похађали неку обуку за права детета показују значајно више постигнуће на тесту знања у областима партиципације и грађанских/политичких ($t(874) = 1,98, p < 0,05$), и образовања за права детета ($t(874) = -2,09, p < 0,05$), док наставници који нису похађали семинаре, показују виши степен постигнућа у области права на заштиту од дискриминације ($t(874) = -2,09, p < 0,05$). Ова разлика је утврђена и у постигнућу на скали за процену примене знања. Наиме, наставници који нису похађали обуке из области права детета остварују више постигнуће на тесту примене знања у области заштите од дискриминације од њихових колега који су ишли на обуке из области образовања за права детета ($t(874) = -3,60, p < 0,01$).

■ ДИСКУСИЈА

Резултати истраживања указују на то да наставници који су учествовали у истраживању показују низак ниво знања и могућности за примену знања које је важно за поштовање и остваривање права детета и укључивање образовања за права детета у образовно-васпитни процес. Већина наставника не познаје садржај различитих права детета, не препознају ситуације у образовном контексту у којима се та права крше, као ни процедуре поступања у ситуацијама кршења права и превентивне активности којима би спречили кршење одређених права. Ови налази су у супротности са налазима других истраживања, према којима наставници имају и знања и вештине у области образовања за права детета (Aroa & Thakur, 2015; Shahid, 2009). Овај несклад се може објаснити тиме да су у другим истраживањима наставници сами процењивали своје знање користећи скале процене, тако да је могуће да је постојала тенденција прецењивања како знања које поседују, тако и способности примене тог знања у образовном контексту.

Недостатак знања о правима детета и могућности примене тог знања у спровођењу акција којима би се спречило кршење права детета у образовно-васпитном контексту прате и ставови/вредности који указују на неразумевање смисла и значаја појединих права детета и Конвенције у целини. Непрепознавање дискриминације у образовном контексту и мера које треба предузети у ситуацији дискриминације праћено је ставовима који често (имплицитно) подржавају систем неједнакости и оправдавају дискриминацију (чак и неке облике насиља). Мањи број наставника подржава мере афирмативне акције,

док остали сматрају да оне стварају неједнакост међу децом и нису пожељне, а значајан број њих сматра да су разлике као такве узрок нетолеранције и дискриминације. Овакви ставови можда могу да објасне не само ниске резултате на скали знања и скали примене знања из области права на недискриминацију, него и резултате неких других истраживања која указују на то да наставници: а) не разумеју и не умеју да препознају механизме који подржавају и одржавају опресију у образовном систему/школском контексту; б) нису мотивисани да подстичу друштвену кохезију и инклузивност у школском контексту, будући да не виде смисао тога у школи у „којој дискриминација не постоји и у којој су сва деца третирана једнако” и в) одричу личну одговорност у решавању проблема опресивних пракси у школама (Pantić, Closs & Ivošević, 2010). Негирање сопствене професионалне одговорности карактеристично је за централизоване образовне системе који умањују професионалну аутономију наставника и њихов професионални статус, тако што максимално ограничавају њихову могућност одлучивања (Pešikan & Ivić, 2021). У централизованим образовним системима улога наставника је сведена на имплементатора образовних политика, а изостаје улога рефлексивних практичара, креатора сопствене праксе и покретача промена. Као резултат тога наставницима недостају компетенције за преузимање проактивније улоге у образовном процесу.

Ставови учитеља и наставника у области права детета на заштиту од насиља, злостављања и занемаривања указују на извесну „освешћеност” наставника по питању телесног кажњавања и (не)оправданости насиља. Већина има негативан став када је реч о телесном кажњавању деце у породици, већина њих сматра да не постоји оправдање за насиље, као и да деца морају да учествују у планирању превентивних активности за заштиту од насиља. Ови налази су у складу са истраживањима која показују да је дошло до пораста броја одраслих који су против телесног кажњавања деце, што се објашњава бројним кампањама и програмима који су током протеклих година промовисали алтернативе телесном кажњавању и дисциплиновању (Council of Europe, 2008; 2009; UNICEF, 2017).

Када се узме у обзир да је један од битних циљева образовања за права детета стицање компетенција за акцију која води друштвеним променама и оснаживање/еманципација деце и младих, забрињавајуће делују подаци да мали број наставника познаје садржај права на партиципацију, не препознају ситуације у којима су дужни да ангажују децу приликом доношења одлука и не разликују аутентичну партиципацију од тзв. квазипартиципације (Hart, 1992). Наставници немају значајно боље резултате ни када је реч о примени знања о партиципацији у образовном контексту. Само мали број њих препознаје ситуације у којима се крши право детета на слободно изражавање мишљења, право на приватност, тј. право на заштиту од произвољног и незаконитог мешања у приватност детета, као и право детета на заштиту личности и достојанства

и право детета на правремено, адекватно и потпуно информисање. Ови резултати не чуде будући да идеја о дечјој партиципацији није у складу са доминантним режимима истине (Foucault, 1977), тј. уверењем о томе шта се сматра нормалним и пожељним односом моћи између одраслог и детета, тако да је имплементација овог принципа, као и групе партиципативних права у образовању значајно отежана. Будући да имплементација партиципације у великој мери зависи од ставова у односу на природу детета, његове компетенције, односе између деце и одраслих и разумевање улоге одраслих у процесу развоја детета, занимљиво је анализирати ставове које наставници имају о партиципативним правима. Изгледа да наставници који су учествовали у истраживању имају слику о детету као некомпетентном, незрелом бићу које не може да учествује у процесу одлучивања заједно са одраслом особом, чак и када је тај процес прилагођен узрасту и развојним компетенцијама детета и чије мишљење не може имати исту тежину као и мишљење одрасле особе. Дете, према њиховом мишљењу, треба да „заслужи” право на партиципацију тако што ће прво развити одговорност и самосталност, па тек онда стећи прилику да учествује у одлучивању.

Принцип најбољег интереса детета у тесној је вези са партиципацијом будући да Конвенција гарантује деци могућност да учествују у одређивању свог најбољег интереса (Freeman, 2007). Резултати овог истраживања упућују на то да наставници не разумеју принцип најбољег интереса, као и да један велики број њих не познаје правила и одлуке у којима је неопходно применити процедуру утврђивања најбољег интереса детета. Анализа ставова у овој области открива не тако мали број наставника који сматрају да су одрасли ти који (боље од саме деце) могу да процене шта је у њиховом најбољем интересу и да деца не треба ни да се изјашњавају о свом најбољем интересу. Овим ставовима наставници негирају два основна принципа Конвенције, а самим тим и доводе у питање остваривање широког спектра права детета у образовном систему. У неким истраживањима у којима су учествовали учитељи, добијени су налази да, иако учитељи процењују децу као компетентну да одреде свој најбољи интерес, ипак им не пружају прилику да партиципирају у одређивању свог најбољег интереса. Изгледа да сам став о компетенцијама деце не утиче на могућност њихове партиципације, већ су у то укључени и неки други фактори, као што је брига одраслих за добробит деце и жеља да се деца заштите од могућих негативних последица које би поједини избори могли имати (Vranješević, 2012). Резултати неких истраживања који говоре о томе да се учитељи приликом одлучивања најмање руководе најбољим интересом детета (Vranješević, 2014) у складу су са резултатима других истраживања у којем учитељи на питање које компетенције су по њиховом мишљењу важне за партиципацију деце не наводе способност детета да само процени свој интерес, већ га помињу у контексту разлога за ускраћивање права на партиципацију (Vranješević, 2012).

Иако образовање за права детета у Конвенцији није дефинисано посебним чланом, већ је његов садржај одређен одредбама неколико чланова Конвенције (4, 29 и 42), државе су у обавези да интегришу учење о одредбама и принципима Конвенције о правима детета и приступ заснован на правима у курикулуме формалног и неформалног образовања све деце и то на свим нивоима образовања. Резултати истраживања, међутим, указују на то да учитељи и наставници немају довољно теоретског знања неопходног за интеграцију образовања за права детета у наставни процес. Нису охрабрујући налази који говоре о знањима наставника о положају Конвенције у правном систему државе, природи и начелима права детета и носиоцима одговорности за имплементацију одредаба Конвенције, које чине основу учења о приступу заснованом на правима који је интегрални део образовања за права детета. Судећи по томе да мали број њих наводи примере који указују на суштинско и смислено укључивање садржаја образовања за права детета у наставне и ваннаставне активности, могло би се рећи да образовање за права детета није „заживело” у нашим школама. Иако готово сви учитељи и наставници сматрају да деца треба да уче о својим правима у школи, систематично и на свим узрастима, само мали број њих омогућава деци учење о својим правима кроз наставне и ваннаставне активности (иако имају позитиван законски оквир који им то дозвољава, па чак и обавезује). Када се узму подаци о ниским скоровима на скали знања и скали примене знања, као и стереотипи и погрешна уверења која учитељи и наставници имају о многим областима права детета, јасно је због чега је то тако.

Налаз да наставници који имају високо образовања показују боље знање и веће могућности за примену знања у области образовања за права детета од наставника који имају вишу школу, у складу је са закључцима других истраживања која показују да је иницијално образовање и професионално усавршавање наставника кључно за подстицање њихових компетенција у области права детета (Lansdown 1999: 200), те да је недостатак професионалног усавршавања једна од битнијих препрека за ефикасну имплементацију образовања за људска и дечија права (Gerber, 2008: 328). У вези са тим је и податак да наставници који су имали обуке из области права детета показују боље познавање области партиципације и грађанских права и образовања за права детета него они који изјављују да нису ишли на семинаре. Међутим, у истраживању је добијен и податак да су наставници који нису ишли на семинаре о правима детета успешнији на скали знања и скали примене знања у области права на недискриминацију. Једно од могућих објашњења јесте да је област права на заштиту од дискриминације тема и других програма стручног усавршавања (образовање против предрасуда, уважавање различитости, интеркултуралност, праведност у образовању и сл.), тј. да је испитаници не опажају нужно као део образовања за права детета. Постоји такође и могућност да програми које су похађали заиста не стављају дискриминацију у контекст остваривања права

детета, односно немају интегрисан приступ заснован на правима, већ обрађују тему дискриминације одвојено од општег концепта људских права и права детета, што је чест случај не само са овом темом, већ и у вези са другим темама (нпр. инклузија и насиље). С друге стране, партиципација, грађанска права и образовање за права детета су теме које се углавном искључиво обрађују на семинарима који су уско везани за права детета, тако да виши ниво знања и вештина показују наставници који су те семинаре похађали.

■ ЗАКЉУЧАК

Уколико образовање за права детета не сводимо само на сет политички неутралних идеја и међународне стандарде које треба имплементирати (што би била улога наставника), већ узимамо у обзир и његов реформски и трансформативни потенцијал, онда се пред наставнике постављају прилично сложени захтеви. Они би пре свега требало да преиспитају своје имплицитне теорије о природи детета, односе моћи у образовном процесу и своју професионалну улогу у подстицању развоја деце. Од наставника се тражи да разумеју процес учења као активно истраживање које у фокусу има коконструкцију искуства и знања, у току којег се стварају нови односи и у којем долази до проширивања улоге одраслих и деце. Моћ коју имају одрасли користе да креирају контекст за учење у којем би и дете и одрасли имали активну улогу у стварању заједничких значења и коконструкцији знања (Rogoff, 2003) и у којем се улоге детета и одраслог преплићу (Rogoff, 1990). Поред знања о правима детета и способности да то знање примене у образовном контексту, наставници треба да имају стабилан вредносни систем који безусловно подржава права детета и промовише значај образовања усмереног на дете и партиципативне методологије у стварању безбедног и подстицајног окружења за учење и развој. У том окружењу би деца имала могућност да кроз сарадњу са другима развијају своје потенцијале за акцију, будући да се на њих гледа као на активне и компетентне експерте за сопствена искуства, који треба да учествују у доношењу одлука које их се тичу (Lundy & McEvoy, 2012; Gerber, 2008). Деца треба да уче не само о, већ и **кроз** и **за** права детета, како би развила компетенције да буду агенси промене. Циљ образовања за права детета би требало да буде еманципација деце, развој компетенција које су важне за одрастање у демократском грађанском друштву, критички однос према реалности и капацитет за промену устаљених пракси и односа. У том смислу, веома је важна промена ставова према партиципацији и компетенцијама деце. Компетенције се развијају и подстичу кроз партиципацију и уколико се деци не пружи простор за партиципацију и увежбавање компетенција које се од њих очекују у зрелости, питање је како ће се тај развојни дисконтинуитет премостити (Vranješević, 2012).

Да би до остваривања сложених циљева образовања за права детета дошло, није довољно да наставници буду компетентни, тј. да имају потребна знања, вештине, као и ставове/вредности који подржавају циљеве образовања за права детета. Да би наставници могли да функционишу као компетентни професионалци, неопходан је компетентан образовно-васпитни систем који би те компетенције препознао као важне, допринео њиховом развоју и даљем усавршавању и омогућио њихову имплементацију. Другим речима, да би се промена десила, поред *реструктурације* (унапређења знања, вештина и ставова који подржавају образовање за права детета), мора да се деси и *рекултурација* (промена образовног система) која би те унапређене компетенције подржала (Fullan, 2016) и омогућила стварање безбедног, подстицајног, недискриминишућег и партиципативног окружења у којем ће сва деца моћи да развијају своје потенцијале до њихових крајњих граница.

Резултати овог истраживања треба да дају допринос преиспитавању постојећих и креирању нових образовних политика које се односе како на стручну оспособљеност наставника, тако и на промену курикулума који би био заснован на циљевима образовања за права детета и на методологији која је у складу са основним начелима Конвенције и у којем се не учи само о правима, већ и **за** права и **кроз** права. То би значило да курикулум промовише демократске методе поучавања, уважавање дечјих компетенција, видљивост дечије перспективе, кооперативно учење и вршњачку подршку, као и искуствено учење. Такође, курикулум мора да омогући и критичку анализу структуре моћи и неједнакости које постоје у друштву, да јача активизам и еманципаторне ставове како би деца развијала компетенције за друштвену промену (Brantefors & Quennerstedt, 2016).

Ови резултати могу да буду водиља доносиоцима одлука у образовном систему и креаторима образовних политика да: а) на одговарајући начин (ре) дефинишу захтеве у вези са компетенцијама наставника, б) унапреде систем њиховог стручног усавршавања и в) раде на успостављању системских решења за образовање о правима детета свих заинтересованих страна у образовном систему. Ово је у складу са Фулановим разумевањем реструктурације према којем је за успешну имплементацију иновативне праксе важно да се креира систем који уважава аутономију наставника и подстиче идеју наставника као рефлексивног практичара који стално рedefинише и усавршава своју праксу (Fullan, 2016). Због тога је једнако важно посветити пажњу и иницијалном образовању наставника и у том смислу би факултети који образују наставни кадар требало да преиспитају и рedefинишу постојеће програме у циљу оспособљавања наставног кадра за своју професионалну улогу кроз развој одговарајућих компетенција током иницијалног образовања. На индивидуалном плану, за наставнике резултати истраживања могу бити смерница за планирање сопственог стручног усавршавања и развоја.

У оквиру овог истраживања није предвиђено прикупљање података о конкретним праксама усмереним ка правима детета, те је изостао увид у садржај и квалитет њихове праксе када је реч о интеграцији образовања за права детета у школски курикулум. Стога, следећа истраживања би могла да буду усмерена на анализу праксе као један од циљева. На тај начин би се стекао бољи увид у наставничко разумевање садржаја и улоге образовања за права детета, као и важности која му се придаје у образовном систему. Поред тога, примери добре праксе прикупљени током истраживања могу да буду користан подстицај и другим наставницима да унапређују своју праксу и да је граде на принципима уважавања права детета.

■ КОРИШЋЕНА ЛИТЕРАТУРА

- 📖 Alderson, P. (1999). Human rights and democracy in schools: Do they mean more than "picking up litter and not killing whales"? *The International Journal of Children's Rights*, 7(2), 185–205. DOI: 10.1163/15718189920494336
- 📖 Aroa, S. & Thakur, R. (2015). A study on knowledge of child rights among teachers of primary school in Jammu. *American International Journal of Research in Humanities, Arts and Social Sciences*, 12(1), 24–28.
- 📖 Bajaj, M. (2012). *Schooling for social change: The rise and impact of human rights education in India*. London & New York: Continuum.
- 📖 Ball, S. J., Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Oxfordshire: Routledge.
- 📖 Barnett, R. (1994). *The limits of competence: Knowledge, higher education and society*. London, UK: Society of Research into Higher Education and Open University Press.
- 📖 Bennet, J. & Hart, S. N. (2001). Respectful learning communities: Laying the foundations of human rights, democracy and peace in the new millennium. In S. Hart, C. Price Cohen, M. Farrel Erickson & M. Flekkoy (Eds.), *Children's rights in education* (pp. 191–216). London, UK: Jessica Kingsley.
- 📖 Brantefors, L. & Quennerstedt, A. (2016). Teaching and learning children's human rights: A research synthesis. *Cogent Education*, 3(1), 1247610. DOI: 10.1080/2331186X.2016.1247610
- 📖 Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- 📖 Council of Europe (2016). *Competences for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg: Council of Europe.
- 📖 Council of Europe (2010). *Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*. Retrieved November 24, 2022 from the World Wide Web <https://www.coe.int/en/web/edc/charter-on-education-for-democratic-citizenship-and-human-rights-education>
- 📖 Council of Europe (2009). *Zabrana fizičkog kažnjavanja dece-pitanja i odgovori*. Council of Europe, Savet za prava deteta Vlade Republike Srbije & Save the Children Norway.
- 📖 Council of Europe (2008). *Eliminating corporal punishment: a human rights imperative for Europe's children* (2nd edition). Strasbourg: Council of Europe.
- 📖 David, P. (2002) Implementing the rights of the child: Six reasons why the human rights of children remain a constant challenge. *International Review of Education*, 48(3/4), 259–263. DOI: 10.1023/A:1020361511359
- 📖 Drennan, J. (2003). Cognitive interviewing: Verbal data in the design and pretesting of questionnaires. *Journal of Advanced Nursing*, 42(1), 57–63. DOI: 10.1046/j.1365-2648.2003.02579.x
- 📖 Elliott, J. (1991/2001). *Action research for educational change*. Maidenhead, Berkshire, UK: Open University Press.
- 📖 Foucault, M. (1977). *Discipline and punish*. London: Allen Lane.
- 📖 Freeman, M. (2007). Article 3. The Best Interests of the Child. In Alen, A., Vande Lanotte, J., Verhellen, E., Ang, F., Berghmans, E. & Verheyde, M. (Eds.), *A Commentary on the United Nations Convention on the Rights of the Child* (pp. i–vii). Leiden: Martinus Nijhoff Publishers.
- 📖 Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change*. New York & London: Teachers' College Press.

- Gerber, P. (2008). *From convention to classroom: The long road to human rights education. Measuring states' compliance with international law obligations mandating human rights education*. (1 ed.) Saarbrücken Germany: VDM Verlag.
- Gollob, R., Krapf, P. & Weidinger, W. (Eds.). (2010). *Educating for democracy: Background materials on democratic citizenship and human rights education for teachers*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- González, J. & Wagenaar, R. (2008). *Universities' contribution to the Bologna Process. An introduction*. (2nd edition). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Hart, R. A. (1992). *Children's participation: from tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF International Child Development Centre.
- Ivić, I., Pešikan, A. & Antić, S. (2001). *Aktivno učenje 2*. Beograd: Institut za psihologiju i Unicef.
- Jerome, L. (2016). Interpreting children's rights education: Three perspectives and three roles for teachers. *Citizenship, Social and Economic Education*, 15(2), 143–156. DOI: 10.1177/2047173416683425
- Knafl, K., Deatrck, J., Gallo, A., Holcombe, G., Bakitas, M., Dixon, J. & Grey, M. (2007). The analysis and interpretation of cognitive interviews for instrument development. *Research in Nursing & Health*, 30(2), 224–234. DOI: 10.1002/nur.20195
- Krappmann, L. (2006). The rights of the child as a challenge to human rights education. *Journal of Social Science Education*, 5(1), 60–71. DOI: 10.4119/jsse-373
- Kyriakides, L., Creemers, B., Antoniou, P. & Demetriou, D. (2010). A synthesis of studies searching for school factors: Implications for theory and research. *British Educational Research Journal*, 36(5), 807–830. DOI: 10.1080/01411920903165603
- Lansdown, G. (1999). Progress in implementing the convention on the rights of the child: factors helping and hindering that process. *Prospects*, 23(2), 191–201. DOI: 10.1007/BF02736912
- Leenders, H., Veugelers, W. & De Kat, E. (2008). Teachers' views on citizenship education in secondary education in the Netherlands. *Cambridge Journal of Education*, 38(2), 155–170. DOI: 10.1080/03057640802063106
- Lundy, L. (2012). Children's rights and educational policy in Europe: The implementation of the United Nations Convention on the rights of the child. *Oxford Review of Education*, 38(4), 393–411. DOI:10.1080/03054985.2012.704874
- Lundy, L. & McEvoy, L. (2012). Children's rights and research processes: Assisting children to (in)formed views. *Childhood*, 19(1), 116–129. DOI: 10.1177/0907568211409078
- Mofkebaieva, Z., Oralkanova, I. & Uaidullakzyzy, E. (2013). The professional competence of teachers in inclusive education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 89, 549–554. DOI: 10.1016/j.sbspro.2013.08.892
- OECD (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD.
- OSCE/ODIHR (2009). *Human rights education in the school systems of Europe, Central Asia and North America: A compendium of good practice*. Warsaw: OSCE Office for Democratic Institutions and Human Rights (ODIHR).
- Ozmen, A., Kaymak Ozmen, S. & Yalcin, T. (2010). Prospective teachers' knowledge level and knowledge needs about child rights issue. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 81–86. DOI:10.1016/j.sbspro.2010.12.119
- Pantić, N. & Wubbels, T. (2010). Teacher competences as a basis for teacher education—Views of Serbian teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 1–27. DOI: 10.1016/j.tate.2009.10.005

- 📖 Pantić, N., Closs, A. & Ivošević, V. (2010). *Teachers for the future: Teacher development for inclusive education in the Western Balkans*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- 📖 Pešikan, A. (2020). Učenje u obrazovnom kontekstu. Beograd: Službeni glasnik.
- 📖 Pešikan, A. & Ivić, I. (2021). The impact of specific social factors on changes in education in Serbia. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 11(2), 59–76. DOI: 10.25656/01:22785
- 📖 Potvin, M. & Benny, J. (2013). *Children's rights education in Canada: A particular look at the Quebec school system*. Quebec: Université du Québec à Montréal.
- 📖 Pourrajab, M., Fallahi, B. & Rahpaymaelizehee, S. S. (2014). The knowledge of teachers about rights of children to reducing child abuse in homeless students. *Journal of Education, Health and Community Psychology*, 3(1), 18–24. DOI:10.12928/jehcp.v3i1.3730
- 📖 Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- 📖 Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- 📖 Rowe, K. (2003). The importance of teacher quality as a key determinant of students' experiences and outcomes of schooling. *Australian Council for Educational Research (ACER) Research Conference* (pp.15–20). Retrieved December 3, 2022 from the World Wide Web http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/3
- 📖 Sanders, W. L. & Rivers, J. C. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*. Knoxville: University of Tennessee.
- 📖 Shahid, M. S. (2009). Knowledge, attitudes and practices of primary school teachers regarding rights of children. *Journal of Elementary Education*, 19(1–2), 25–50. DOI: 10.18510/hssr.2021.93124
- 📖 The United Nations (1989, November 20). *Convention on the Rights of the Child*. Retrieved on October 21, 2020 from the World Wide Web
- 📖 <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- 📖 The United Nations (2011, December 19). *Declaration on Human Rights Education and Training*. Resolution 66/137, A/RES/66/137. Retrieved on October 21, 2020 from <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N11/467/04/PDF/N1146704.pdf?OpenElement>
- 📖 Tibbits, F. (2005). *Literature review on outcomes of school-based programmes related to 'Learning to Live Together'*. UNESCO.
- 📖 UNICEF (2014). *Child rights education toolkit: Rooting child rights in early childhood education, primary and secondary schools*. UNICEF Private Fundraising and Partnerships Division.
- 📖 UNICEF (2017). *Determinante i faktori nasilja nad decom u Srbiji: pregled nalaza*. UNICEF.
- 📖 Villegas-Reimers, E. & Reimers, F. (2000). *Professional development of teachers as lifelong learning: Models, practices and factors that influence it*. BISCE of the National Research Council.
- 📖 Vranješević, J. (2012). *Evolving capacities and child participation: From the real to the possible*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- 📖 Vranješević, J. (2014). Participation and the best interest of the child: Teachers' perspective. *Učitelj*, 32(4), 591–602.

Примљено 13.09.2022; Прихваћено за штампу 13.12.2022.

