

Odrednice stavova nastavnika prema dječjim pravima

Feldman, Ruta

Master's thesis / Diplomski rad

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:131:531677>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-13**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za psihologiju

ODREDNICE STAVOVA NASTAVNIKA PREMA DJEČJIM PRAVIMA

Diplomski rad

Ruta Feldman

Mentor: doc. dr. sc. Aleksandra Huić

Zagreb, 2020.

SADRŽAJ:

Uvod	1
Razvoj statusa djece i dječjih prava	1
Pravo na zaštitu.....	2
Pravo na samoodređenje	3
Stavovi prema dječjim pravima	4
Dječja prava u školskom kontekstu.....	6
Pristupi poučavanju	7
Cilj istraživanja, problemi i hipoteze	9
Metodologija	10
Sudionici	10
Mjerni instrumenti.....	11
Postupak.....	12
Rezultati	13
Deskriptivna statistika	13
Razlika u podržavanju prava na zaštitu i prava na samoodređenje.....	15
Podržavanje dječjih prava s obzirom na pristup poučavanju nastavnika	16
Odrednice nastavničkih stavova prema dječjim pravima	17
Rasprava	20
Metodološka ograničenja i prijedlozi za buduća istraživanja.....	27
Praktične implikacije	29
Zaključak	30
Popis literature	31
Prilog A	36
Prilog B	40
Prilog C	42
Prilog D	43
Prilog E	44

Odrednice stavova nastavnika prema dječjim pravima
Determinants of teacher attitudes towards children's rights

Ruta Feldman

Sažetak:

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati stavove nastavnika prema dječjim pravima i utvrditi odnos nekih karakteristika nastavnika i njihovih stavova prema dječjim pravima. Uzorak se sastojao od 555 nastavnika, a podaci su prikupljeni putem online upitnika. Za mjerenje stavova prema dvjema vrstama prava korišten je *Upitnik o dječjim pravima*, za mjerenje pristupa poučavanju koji nastavnici koriste korišten je *Upitnik pristupa poučavanju* uz pitanja o sociodemografskim podacima sudionika. Rezultati su pokazali da nastavnici više podržavaju prava na zaštitu nego prava na samoodređenje djece. Pokazalo se da nastavnici koji više koriste pristup poučavanju usmjeren na učenika više podržavaju prava na zaštitu i prava na samoodređenje. Također, postoji značajan doprinos nastavničkog radnog staža i pristupa usmjerenog na učenika u objašnjenju podržavanja prava na zaštitu. Nastavnici kraćeg radnog staža i oni koji više koriste pristup usmjeren na učenika više će podržavati pravo na zaštitu. Što se tiče prava na samoodređenje, pristup poučavanju usmjeren na nastavnika, pristup poučavanju usmjeren na učenika i važnost vjere pokazali su se kao značajni prediktori. Nastavnici koji manje koriste pristup usmjeren na nastavnika, a više koriste pristup usmjeren na učenika i kojima je vjera manje važna, više će podržavati prava na samoodređenje.

Ključne riječi: *dječja prava, prava na zaštitu, prava na samoodređenje, pristupi poučavanju*

Abstract:

The aim of this study was to examine teachers' attitudes towards children's rights and to assess the relationship between certain teachers' characteristics and their attitudes towards children's rights. The sample consisted of 555 teachers and the data was collected through an online questionnaire. To measure attitudes toward two types of children's rights, we used *Children's Rights Attitude Scale*, to measure their approaches to teaching we used *Approaches to Teaching Inventory* with questions regarding their sociodemographic data. The results showed that teachers showed greater support for nurturance than self-determination rights. It was showed that teachers who use approach to teaching focused on students, show greater support for nurturance and self-determination rights. Also, teachers' length of teaching experience and approach to teaching focused on students significantly predict the support for nurturance rights. Teachers who have less teaching experience and who use approach to teaching focused on students more, will show greater support for nurturance rights. Furthermore, approach to teaching focused on the teacher, approach focused on students and the importance of religion significantly predict self-determination rights. Teachers who use approach focused on the teacher less, approach focused on students more and to whom religion is less important, will show greater support for self-determination rights.

Key words: *children's rights, nurturance rights, self-determination rights, approaches to teaching*

UVOD

Pogled na djecu uvelike se promijenio u posljednjih nekoliko stoljeća. Ranije se na djecu gledalo kao na produžetke odraslih, dok se u suvremeno doba sve više pokušava naglasiti djetetova neovisnost te da je dijete entitet za sebe, koje zahtijeva i zaslužuje određene beneficije. Ipak, djeca se u svijetu i dalje zanemaruju i zlostavljaju. Društveni status djeteta kao osobe ovisi o razini kojom se djeca smatraju odgovorna poput odraslih, da imaju dobre procjene i da su sposobna upravljati vlastitim razvojem (Worsfold, 1974). Zbog podređenosti svog statusa, nije im moguće boriti se za vlastita prava, već se time bave „odrasli“. U raspravi o ljudskim pravima pitanje dječjih prava zbog njihove je nemoći u društvu posljednje na redu.

O dječjim pravima često se govori u javnim prostorima, pogotovo od polovice 20. stoljeća, kada se na dječja prava prestalo gledati kao na jednovrsnu skupinu prilika koje djetetu treba omogućiti i osigurati, a počelo kao na širi raspon iskustava i mogućnosti koje bi im trebale biti pružane. Zbog toga su Ujedinjeni narodi izdali dokument, prvo Deklaraciju o pravima djeteta 1959. godine, a onda Konvenciju o pravima djeteta 1989. godine (UN General Assembly, 1989), čiju je ratifikaciju Republika Hrvatska potpisala 1991. godine. Mlinarević i Marušić (2005) navode da postoji snažan zahtjev da se društvene institucije, između ostalog i odgojno-obrazovne, demokratiziraju. Ovaj rad usmjerit će se na istraživanje odnosa dječjih prava i nekih njihovih odrednica u obrazovnom procesu.

Razvoj statusa djece i dječjih prava

Prije 16. stoljeća pojam djetinjstva i djece kakav je nama poznat nije postojao. Sve do njihove sedme godine smatrala su se djecom, a zatim odraslina. Njihove sposobnosti su bile kriterij po kojem su dobivala određena prava (najčešće pravo na rad) (Hart i Pavlovic, 1991). Prema istim autorima, moć roditelja nad djecom je bila neograničena, a neki od razloga zbog kojih se djeci pridavalo malo važnosti su bespomoćnost djece, emocionalna nezrelost mladih roditelja te visoka smrtnost djece zbog koje si roditelji nisu mogli dopustiti da se vežu uz dijete. Pappas (1983, prema Hart i Pavlovic, 1991, str. 28) opisuje da su djeca uobičajeno bila „zanemarena, napuštena, zlostavljana, prodavana u roblje, mučena i nekažnjavano ubijana“. Tek od 16. stoljeća djeca su počela razvijati posebni klasni status. Djecu se i dalje smatralo robovima i vlasništvom roditelja, no

društvo je sve više stavljalo naglasak na roditeljsku obavezu da djecu obrazuju i štite, kako bi ona bila od koristi društvu. Tako su roditelji i dalje držali glavnu moć nad odgojem djece.

Prema Hart i Pavlovic (1991), razvoj koncepta dječjih prava pojavio se tijekom 19. stoljeća kada su djeca bila u opasnosti od siromaštva i urbanog života te su se utemeljila prava o dječjem radu i obaveznom obrazovanju kako bi se zaštitilo djecu i društvo. Nisu se smatrala samo posjedom odraslih, već resursom za razvoj društva. Naglasak je bio na zaštitu djece, no ne i na njihova prava da postanu ravnopravni članovi zajednice. Pogled na djecu se promijenio, no naglasak na određenu vrstu prava ostao je sve do polovice 20. stoljeća. Rogers i Wrightsman (1978) među prvima su istraživali stavove o dječjim pravima te su dječja prava podijelili, odnosno razvrstali, u dvije osnovne skupine prava: *prava na zaštitu* i *prava na samoodređenje*.

Pravo na zaštitu

Pravo na zaštitu obuhvaća cijeli spektar dječjih prava koja imaju svrhu da dijete bude zbrinuto, sigurno i da mu ne prijete nikakva opasnost ili šteta. Kad su se tijekom 20. stoljeća pokreti za ljudska prava počeli usmjeravati i na djecu, dječja prava bila su izjednačena sa spomenutim pravima na zaštitu te su se odnosila na zaštitu djece od nasilja i iskorištavanja (Hart i Pavlovic, 1991). Već je samom pojavom prava na zaštitu roditeljski status doveden u pitanje te su oni, koji su do tada imali apsolutnu moć nad djecom, bili ograničeni skupinom zaštitnih prava (Peterson-Badali, Ruck i Ridley, 2003). Prava na zaštitu, prema UN General Assembly (1989), uključuju pravo na zaštitu od zloporabe, zapostavljanja i izrabljivanja, pravo na zabranu dječjeg rada, zaštitu od droga, alkohola, duhana, na zaštitu djece izbjeglica, djece u oružanim sukobima i djece u zatvorima. Također, uključuju djetetovo pravo da živi sa svojom obitelji ako to ne ugrožava njegovu dobrobit te pravo da se osjeća sigurno u obitelji da razvija svoj potencijal (detalji u Prilogu A).

Za sva je ova prava društvo odgovorno da ih odredi i da ih primjenjuje. Prema Cherney i Shing (2008), orijentacija na zaštitu djece obvezuje društvo da donosi odluke o tome što je u najboljem interesu djeteta te da se time vodi kada rezonira o pravima djeteta. Uloga je društva da djecu štiti od nasilja i da omogućuje nesmetan rast i razvoj djece u adekvatnim životnim i društvenim uvjetima. Dakle, ono što se smatra poželjnim

i korisnim za dijete, prepušta se na odluku autoritetima (država, roditelji, nastavnici). Takav pogled na djecu i dječja prava često se naziva paternalističkim (Cherney i Shing, 2008; Morton i Dubanoski, 1981; Rogers i Wrightsman, 1978; Rogers, Wrightsman i Percy, 1975). Morton i Dubanoski (1981) te autoritete naslovljuju „spasiteljima“ djece, na koju se gleda kao na ranjive, ovisne i u suštini nekompetentne osobe u odnosu na odrasle osobe. Takav pogled zapravo pretpostavlja da su djeca djelomično nesposobna i da ne zaslužuju pravo da se brinu sama o sebi te posljedično trebaju različite društvene institucije kako bi ih zaštitile (Rodham, 1974, prema Rogers, Wrightsman i Percy, 1975). Zbog opisane percepcije djeteta, paternalistički (ili maternalistički) pogled utječe na to da ono što je predodređeno i potrebno djeci, određuje društvo, a ne dijete, na koje se ova prava upravo odnose (Rogers i Wrightsman, 1978). Međutim, došlo je do promjena tijekom 20. stoljeća, od kada se naglasak počeo stavljati i na potrebu da djeca sudjeluju u odlučivanju o sferama života koje ih se tiču. Ta prava Rogers i Wrightsman (1978) svrstavaju u skupinu prava na samoodređenje djece.

Pravo na samoodređenje

Prava na samoodređenje odnose se na aktivnu angažiranost djece u odlukama koje ih se tiču (Peterson Badali i Ruck, 2008). Orijehtacija na samoodređenje, za razliku od orijentacije na zaštitu, naglašava važnost da se djeci dopusti da preuzmu kontrolu nad različitim sferama svoga života čak i za odluke koje su u sukobu sa stavovima njihovih roditelja ili skrbnika (Cherney i Shing, 2008). Isti autori spominju da se time djetetu daje prikladna sloboda za njihov razvoj. Prava na samoodređenje se odnose na prava koja djeci daju dopuštenje da ona sama odlučuju što žele. Prema Konvenciji, prava na samoodređenje uključuju pravo djeteta na mišljenje i da bude saslušano, da odabere religiju i svoje prijatelje, pravo na privatnost, odmor i igru te da je upoznato sa svojim pravima i načinom na koji ih može koristiti (UN General Assembly, 1989; vidi Prilog A). Sam naziv ove vrste prava povezujemo s teorijom samoodređenja Decija i Ryana (1980), prema kojoj je za optimalno ljudsko funkcioniranje važno zadovoljiti tri osnovne potrebe: potrebu za autonomijom, kompetencijom i povezanošću. U ovom se kontekstu autonomija odnosi na mogućnost pojedinca da sam kontrolira svoje odluke, svoje postupke i općenito različite aspekte svog života.

Orijentacija na samoodređenje naglašava potencijal koji prava mogu imati, koji omogućuje djeci da preuzmu potpunu autonomnu kontrolu nad svojim životima (Rogers i Wrightsman, 1978). Nažalost, zbog dominacije interesa odraslih, djeca su se oduvijek smatrala osobama koje tek postaju autonomne, a ne osobama koje to već jesu. Upravo formulacija „dati pravo djetetu“ implicira zastupljenost prava na zaštitu i položaj koji dijete drži u društvu: da ono mora pravo „zaslužiti“ (Petani i Mijić, 2009). Prava na samoodređenje ponekad se nazivaju i participacijska prava, a značenje participacije kao „demokratsko građansko pravo da aktivno utječemo i oblikujemo društvo u kojem živimo“ (Borić i Širanović, 2019, str. 18), u ovom se kontekstu odnosi na dječja prava na odlučivanje o stvarima koje se tiču samog djeteta (uključujući slobodu izražavanja, misli, udruživanja i pravo na pristup informacijama). Kod djece se javlja veća potreba za pravom na samoodređenje oko 14. godine, no sposobnosti za ta prava prepoznaju se i ranije (Hart i Pavlovic, 1991). Budući da je dob jedan od važnijih kriterija koji određuje zrelost djeteta da mu se pridodaju ova prava, česte su rasprave između toga trebaju li djeca imati sva prava odraslih kad se za to osjećaju spremnima ili bi se trebala uspostaviti prikladna ravnoteža prava na zaštitu i prava na samoodređenje (Baumrind, 1978; Hart, 1982, prema Hart i Pavlovic, 1991).

Stavovi prema dječjim pravima

Predmet psihologije je proučavanje i predviđanje ljudskog ponašanja, a stavovi su, prema teoriji planiranog ponašanja Ajzena i Fishbeina (1980), jedna od tri glavne odrednice za predikciju ljudskog namjernog ponašanja (uz subjektivnu normu i stupanj kontrole nad ponašanjem) te se najčešće i proučavaju. Istraživanja dječjih prava stavove odraslih ispituju putem upitnika ili vinjeta, situacijskih pitanja u kojima sudionici trebaju odrediti pripada li pravo više roditelju ili djetetu, a uvid u stupanj prepuštanja odluke djetetu ili roditelju dobiva se tako da sudionici obrazlože na temelju čega su donosili stav o pojedinom pravu. Mnoga su istraživanja pokazala da podržavanje dječjih prava ovisi, između ostalog, o vrsti prava koje se ispituje (Moline, 2000; Ruck, Abramovitch i Keating, 1998; Ruck, Peterson – Badali i Day, 2002). Sudionici su bili skloniji podržavati prava na zaštitu od prava na samoodređenje, što potvrđuje i nalaz Peterson – Badali, Ruck i Ridley (1999). Takav nalaz dobiven je i u istraživanju Moline (2000), u kojem su se sudionici većinom slagali s tvrdnjama o pravima na zaštitu. Istraživanja pokazuju da

podržavanje dječjih prava ovisi i o dobi sudionika, no nalazi su različiti. Prema Bohrnstedt, Freeman i Smith (1981), dob sudionika negativno korelira s podržavanjem dječjih prava. Nadalje, prema Rogers, Wrightsman i Percy (1975), odrasli sudionici više podržavaju prava na zaštitu, a manje prava na samoodređenje od mlađih sudionika, dok su prema nekima odrasli i gimnazijalci jednako podržavali više prava na zaštitu od prava na samoodređenje (Peterson- Badali i Ruck, 2008; Rogers i Wrightsman, 1978).

Neka su istraživanja proučavala i razlikuju li se roditelji od osoba koje nemaju djecu u stavovima prema pravima te se pokazalo da je roditeljstvo dobar prediktor stavova prema dječjim pravima (Cherney, Creteman i Travers, 2008). Roditeljstvo se odnosi na odgovornosti i dužnosti brige o djeci, roditelji su svjesni da djeca imaju prava, ali i da su ranjiva te smatraju da neke odluke o pripadnim pravima ne mogu donositi sama, zbog čega su roditelji skloniji podržavati prava na zaštitu. Kada se radi o pravima samoodređenja, roditelji ih manje podržavaju od onih koji nisu roditelji (Ruck, Peterson-Badali i Day, 2002). Moguće objašnjenje je da roditelji smatraju da davanjem većeg broja prava gube autoritet te imaju drukčiji pogled na dopuštenja koja daju djeci onda kada imaju iskustvo s posljedicama tih odluka (Worsfold, 1974). Također, religioznost je potvrđena kao značajan prediktor podržavanja prava na zaštitu kada se radi o katolicizmu, što se može objasniti time da se Katolička Crkva smatra paternalističkom religijom zbog jasne hijerarhije (Sampson, 2000) pa će katolici više prava davati roditeljima, nego djeci (manje će podržavati pravo na samoodređenje).

Ispitali su se i stavovi djece prema dječjim pravima te kada su djeca navodila razloge u podlozi odgovora na vinjete, pokazalo se da stavovi prema pravima na zaštitu ovisе o percepciji obiteljskih uloga i odnosa, dok prava na samoodređenje ovisе o stupnju razvoja morala i njegovom razumijevanju te poznavanju rada društvenih institucija (Ruck, Abramovitch i Keating, 1998). Djeca se ne odlučuju na sva prava jednako, već su svjesna koja prava mogu koristiti, a koja i dalje prepuštaju odraslima (Cherney i Shing, 2008). Također, stavovi djece ovisе o dobi djeteta koje procjenjuje, što potvrđuje nalaz da djeca u dobi između 8 i 12 godina podržavaju prava na zaštitu značajno više nego prava na samoodređenje, a te razlike nema nakon četranaeste godine (Ruck, Abramovitch i Keating, 1998). No, važna je odrednica i dob djeteta koje se u pitanju procjenjuje te su (odrasli) sudionici skloniji više podržavati prava na samoodređenje za stariju djecu (Morine, 2000; Bohrnstedt, Freeman i Smith, 1981). Mnoga se participacijska prava djeci

omogućuju tek nakon određene dobi ili ako se djeca pokažu dovoljno kompetentnima da bi „preuzela“ određeno pravo (Peterson-Badali i Ruck, 2008). Do tada, djeci ne preostaje čekati ovlaštenje roditelja (npr. za pravo na pristanak liječenja) ili jednostavno određeno pravo nemaju (npr. pravo na glasanje). Glavni smisao dječjih prava je da su ih djeca svjesna, da znaju koje mogućnosti imaju te da se ponašaju u skladu s time jer to utječe na efektivnost kojom ta prava ispunjavaju svoje namijenjene funkcije, bilo zaštite bilo samoodređenja (Ruck i Horn, 2008). Također, to ima implikacije i na zakonske i političke regulative te obrazovanje, zbog čega je važno istraživati moguće odrednice stavova odraslih prema dječjim pravima.

Prema Peterson-Badali, Ruck i Slonim (2004), stavovi roditelja prema pravima važan su čimbenik u tome ima li dijete ili mlada osoba osjećaj da ima određena prava, što upućuje na to da djeca svoja razmišljanja o pravima preuzimaju od roditelja. Karakteristike poput razine roditeljske kontrole i responzivnosti isto su povezane s djetetovom percepcijom svojih prava. Recimo, visoka roditeljska kontrola negativno je povezana s djetetovom percepcijom svojih prava na samoodređenje, dok visoka responzivnost kod djece izaziva osjećaj da zaslužuju i prava na zaštitu i prava na samoodređenje. Prema tome, budući da je način na koji djeca konstruiraju znanje o pravima pod utjecajem ne samo maturacije, već i društvenih iskustava i interakcija vezanih za različite domene prava (Ruck, Abramovitch i Keating 1998), važno je istražiti socijalni kontekst koji isto znatno utječe na djecu – školski kontekst. Prema Cherney (2010), oko 55.3% ispitanе djece reklo je da o pravima uči u školi, a 36.2% da uče od obitelji i roditelja. Nadalje, prema Petani i Mijić (2009) kod adolescenata roditelji imaju vodeću ulogu u poučavanju o pravima djece (40.3%), no odmah ih slijede nastavnici (33.5%), a zatim TV (18.4%). Upravo zbog spomenute značajne uloge nastavnika važno je proučavati i njihove stavove prema dječjim pravima. Takva istraživanja su vrlo rijetka i potrebno je dodatno istraživati to područje.

Dječja prava u školskom kontekstu

Škola je društvena institucija u kojoj se djeca sustavno obrazuju i odgajaju. Odgovorna je za praćenje djetetovog razvoja kako bi ono ispunilo svoje ciljeve, ciljeve društva i roditelja. Važnost dječjih prava u obrazovanju spominje još Piaget, koji kao glavnu svrhu obrazovanja navodi autonomiju, kao dugoročni najbolji interes djeteta

(Kamii, 1984, prema Hart i Pavlovic, 1991). Prema Hart i Hart (2014), škola je jedina vladina institucija kroz koju se Konvencija o dječjim pravima može koristiti kako bi se primijenila na život i razvoj većine djece kroz cijelo razvojno razdoblje. Glavne teme Konvencije su relevantne za život djece u školi, a obuhvaćaju i teme za život izvan nje (npr. pravo na izražavanje stavova, pravo da ih se čuje, pravo na nediskriminaciju i na razvoj) (UN General Assembly, 1989). Tijekom povijesti uloga obrazovanja je bila oblikovati nekompetentno dijete i poticati ga na uobičajene ciljeve. Takvo usmjeravanje je tradicionalno često uključivalo strogu disciplinu (Hymen, 1990, prema Hart i Pavlovic, 1991). Potpisivanjem Konvencije i naglaskom na dječja prava, posebice prava na samoodređenje, svrha školovanja proširena je na razvoj samopouzdanja djece kao aktivnih osoba koje mogu poboljšati i oblikovati uvjete i kvalitetu svojih života, jer bez vještina i samopouzdanja osobe da artikulira svoj stav, samo pravo po sebi je beznačajno (Melton, 2008). Također, u školama u kojima se uči o pravima, u kojima se ona poštuju i u kojima nastavnici percipiraju da su učenici uključeni u rad škole, nastavnici pokazuju niže razine sagorijevanja (Covell i sur., 2009, prema Jiang, Kosher, Ben-Arieh i Huebner, 2014). Dakle, podržavanje dječjih prava ima dobrobiti i za djecu i za nastavnike te posljedično za cijelu zajednicu.

Prema To, Helwig i Young (2016), otvorenost škole prema različitim mišljenjima i slobodi izražavanja pojačava djetetov osjećaj autonomije pa se može reći da su stavovi nastavnika prema dječjim pravima povezani s (ne)aktivnošću kojom djeca naglašavaju svoja prava. Prema Ruck, Abramovitch i Keating (1998), mlađa djeca na prava na zaštitu gledaju kao na ulogu odgajatelja, dok na prava na samoodređenje ne gledaju kao na posebno važna sve do srednje adolescencije kada ih počinju nazivati svojim „pravima“. Za pretpostaviti je da će učenici nižih razreda manje zahtijevati ispunjavanje nekih participativnih prava što potencijalno može biti čimbenik većem podržavanju prava na zaštitu od strane nastavnika koji predaju na nižim razinama obrazovanja i većem podržavanju prava na samoodređenje od strane nastavnika koji predaju na višim razinama obrazovanja. Budući da su istraživanja pokazala veću sklonost sudionika da podržavaju prava na zaštitu za djecu niže dobi, a prava na samoodređenje za stariju djecu (Morine, 2000), zanimljivo bi bilo istražiti gledaju li hrvatski nastavnici različito na pojedine vrste prava s obzirom na razinu obrazovanja na kojoj predaju, kao grube podjele dobi učenika kojima predaju.

Da bi se osnovne djetetove potrebe i razvoj autonomije ostvario, važno je da djeca i odrasli imaju kvalitetan emocionalni odnos. Emilson i Folkesson (2006) navode da je oblik komunikacije ključan aspekt djetetovog sudjelovanja u pedagoškom kontekstu. Također i Vigotsky (1978, prema Salminen, 2013) naglašava ulogu interakcije za učenje i razvoj. Hart i Pavlovic (1991) navode da odnos učenika s nastavnikom utječe na njihovo kritičko mišljenje pa i razmišljanje o dječjim pravima. Razmišljanje nastavnika o dječjim pravima i njegova uvjerenja usmjeravaju ga da se na određeni način odnosi prema svojim učenicima. Prema Huić, Kranželić i Širanović (2019), nastavnici pozitivnijeg pogleda na učeničku participaciju osjećaju veću pripadnost školi, što je čimbenik odnosa s učenicima. Postavlja se pitanje odrednica nastavnikovih stavova prema dječjim pravima i povezanosti pristupa koje nastavnik koristi tijekom nastave s njegovim stavovima prema pojedinim dječjim pravima.

Pristupi poučavanju

Pristupi poučavanju relativno su stabilne karakteristike jer su u njihovoj podlozi vjerovanja nastavnika koja je teško promijeniti (Kember, 1997, prema Lindblom-Ylänne, Trigwell, Nevgi i Ashwin, 2006). Trigwell, Prosser i Waterhouse (1999) izdvojili su dva suprotna „pola“ pristupa poučavanju: pristup prijenosa informacija, odnosno pristup usmjeren na nastavnika i pristup konceptualne promjene, odnosno pristup usmjeren na učenika. Oni se bitno razlikuju po svojim metodama i samim početnim ciljevima u poučavanju i obrazovanju.

Pristup usmjeren na nastavnika je pristup koji je usmjeren na prijenos informacija učeniku. Ono što je u ovom pristupu važno jesu činjenice i vještine koje učitelj prenosi učeniku, a ono što se stavlja u pozadinu je odnos tih činjenica i vještina te njihova uporaba (Trigwell, Prosser i Waterhouse, 1999). Nastavnik koji preuzima ovu strategiju je onaj koji posjeduje sve relevantne informacije te je njegov zadatak da ih prenese učenicima. Zanimljivo je uloga učenika u obrazovnom procesu i učenik ne mora biti aktivan tijekom procesa poučavanja. Ne očekuje se od učenika da propituje učiteljevo znanje (ili autoritet), nego da što bolje „upija“ dobivene informacije i podatke te da ih na predviđeni način reproducira. Assor, Kaplan i Roth (2002) spominju da ponašanje nastavnika poput potiskivanja kritike i različitih mišljenja učenika smanjuje učenikovu potrebu za osobnim izražavanjem, a time i razvojem autonomije. Moglo bi se reći da ovaj tradicionalniji

pristup poučavanju nije u skladu s onim što naglašavaju prava na samoodređenje. Učitelj zapravo ne pretpostavlja da bi učenici već nešto o danoj temi mogli znati, a ako to i pretpostavlja, zanemaruje učenikovo moguće predznanje. Učitelj je usmjeren na svoje vještine predavanja, svoje unutarnje procese, na svoju kompetentnost u poznavanju i iznošenju činjenica, a učenika na neki način isključuje iz obrazovnog procesa. Ovaj pristup dominantno je zastupljen u tradicionalnom poimanju škole i obrazovanja.

Pristup usmjeren na učenika je pristup u kojem je pozornost na učeniku i nastavniku je važno da učenik u procesu učenja ima sve potrebne alate, usmjeren je na učenikovo ponašanje i učenje, a manje na svoje metode i izvedbu (Trigwell, Prosser i Waterhouse, 1999). Nastavnik potiče interes kod učenika kako bi oni sami sebe usmjeravali u ono što ih zanima i izdvaja vrijeme od nastavnog sata za raspravu o problemu s kojim se susretnu tijekom nastave. Nastavnik potiče učenike na međusobnu interakciju i provocira ih raznovrsnim temama čime ih potiče na rasprave. Na taj način učenici razvijaju različita poimanja svijeta i apstraktnih ideja i uče artikulirati svoja mišljenja i stavove. Neka od ponašanja koja su karakteristična za ovaj pristup Assor, Kaplan i Roth (2002) navode kao ključna za poticanje autonomije kod učenika: naglašavanje relevantnosti zadatka za učenikove osobne ciljeve, pružanje izbora za zadatke koji su sukladni njihovim interesima, dopuštanje kritike i poticaj na neovisno razmišljanje. Nastavnik ovim pristupom potiče učenike da vode dijalog, propituje ih i ima ulogu „đavoljeg odvjetnika“ kada učenici iznose svoje ideje.

Međutim, Kember (1997, prema Richardson, 2005) navodi da se poimanje poučavanja mijenja kod nastavnika ovisno o godinama nastavničkog iskustva pa će, očekivano, nastavnik koji počinje raditi obraćati više pažnje na izvedbu i vlastitu pripremljenost (tj. koristiti pristup usmjeren na nastavnika) nego se usmjeravati na učenika i njegov proces učenja, a posljedično i razvoj njegove autonomije. Prema Emilson i Folkesson (2006), aktivnosti nastavnika koje nemaju eksplicitan cilj potiču djecu na odlučivanje i inicijativu (samoodređenje), dok aktivnosti određenog cilja i snažne strukture, koje su karakterističnije za pristup usmjeren na nastavnika, djecu ograničavaju. Zbog svih posljedica koje stavovi nastavnika imaju, važno je proučavati odnos dječjih prava i karakteristika nastavnika. Iako je to područje još nedovoljno istraženo, može se pretpostaviti da će pristupi poučavanju biti povezani sa stavovima nastavnika prema dječjim pravima.

CILJ I PROBLEMI ISTRAŽIVANJA

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati nastavničke stavove prema dječjim pravima te utvrditi odnos nekih karakteristika nastavnika i njihovih stavova prema dječjim pravima. Kako bismo ispitati nastavničke odrednice u podržavanju prava na zaštitu i prava na samoodređenje, definirani su sljedeći problemi i hipoteze:

Problem 1: Ispitati podržavaju li nastavnici jednako dječja prava na zaštitu i prava na samoodređenje.

Hipoteza 1: Očekujemo da će nastavnici više podržavati dječja prava na zaštitu nego prava na samoodređenje.

Problem 2: Ispitati povezanost izraženosti pristupa poučavanju koje nastavnici koriste s podržavanjem pojedine vrste dječjih prava.

Hipoteza 2a: Očekujemo da će pristup poučavanju usmjeren na nastavnika biti pozitivno povezan s podržavanjem prava na zaštitu, a negativno povezan s podržavanjem prava na samoodređenje. Što je kod nastavnika izraženiji pristup poučavanju usmjeren na nastavnika to nastavnici više podržavaju pravo na zaštitu, a manje pravo na samoodređenje.

Hipoteza 2b: Očekujemo da će pristup poučavanju usmjeren na učenika biti pozitivno povezan s pravom na samoodređenje. Što je kod nastavnika izraženiji pristup poučavanju usmjeren na učenika to nastavnici više podržavaju pravo na samoodređenje.

Problem 3: Utvrditi doprinos nastavničkog radnog staža, razine obrazovanja na kojoj nastavnici predaju, pristupa poučavanju usmjerenog na nastavnika, pristupa poučavanju usmjerenog na učenika i važnosti vjere u objašnjenju podržavanja prava na zaštitu i podržavanja prava na samoodređenje.

Hipoteza 3a: Očekujemo da će nastavnički radni staž, razina obrazovanja na kojoj predaju, pristup usmjeren na nastavnika, pristup usmjeren na učenika i važnost vjere imati značajan doprinos u objašnjenju podržavanja prava na zaštitu. Nastavnici kraćeg nastavničkog radnog staža, koji predaju nižim razredima, koji

više koriste pristup usmjeren na nastavnika, manje koriste pristup usmjeren na učenika i kojima je vjera važnija, više će podržavati dječja prava na zaštitu.

Hipoteza 3b: Očekujemo da će nastavnički radni staž, razina obrazovanja na kojoj predaju, pristup usmjeren na nastavnika, pristup usmjeren na učenika i važnost vjere imati značajan doprinos u objašnjenju podržavanja prava na samoodređenje. Nastavnici duljeg nastavničkog radnog staža, koji predaju višim razredima, koji manje koriste pristup usmjeren na nastavnika, koji više koriste pristup usmjeren na učenika i kojima je vjera manje važna više će podržavati dječja prava na samoodređenje.

METODOLOGIJA

Sudionici

U istraživanju je sudjelovalo 555 učitelja i nastavnika različitih razina obrazovanja. Sudjelovali su učitelji i učiteljice razredne nastave (1. do 4. razred osnovne škole) (20.4%), predmetne nastave (39.6%) i nastavnici predmetne nastave u srednjoj školi (33.5%)¹. Unutar broja sudionika koji su odgovorili na pitanja, u osnovnoj školi zaposleno ih je 61.1%, u srednjoj školi – gimnaziji 10.8%, u trogodišnjoj strukovnoj srednjoj školi 10.1%, u četvero ili petero-godišnjoj strukovnoj srednjoj školi 15% i u srednjoj školi s miješanim programom (gimnazija+strukovni program) 7.4%. Od 555 sudionika, 78.9% su žene ($N=438$), 14.1% muškarci ($N=78$) i 1.8% neopredjeljeni ($N=10$) (za 29 njih ne postoji podatak o rodu). Ukupni dobni raspon sudionika iznosi od 24 do 64 godine, s prosječnom dobi od 43 godine ($M=42.9$, $SD=10.13$). Osamdeset posto ih je završilo višu školu ili fakultet, dok ih je 11.9% završilo magisterij, doktorat ili specijalizaciju. Prosječna duljina nastavničkog radnog staža sudionika iznosi 16 godina ($M=16.29$, $SD=10.37$). Što se tiče religioznosti sudionika, 21.3% ih je procijenilo da su religiozni u skladu s crkvenim učenjem ($N=118$), 41.6% procijenilo je da su religiozni na svoj način ($N=231$), 6.3% nije sigurno jesu li religiozni ili nisu ($N=35$), 21.4% ih nije religiozno ($N=119$), a 2.5% ih je procijenilo da su protivnici vjere. Više od pola sudionika

¹ unatoč službenoj zakonskoj terminologiji koja razlikuje učitelje i nastavnike, u ovom diplomskom, zbog jednostavnosti, koristimo izraz nastavnici kao skupni termin za sve one koji predaju od prvog razreda osnovne škole do završnog razreda srednje škole.

svoj je životni standard kućanstva procijenilo prosječnim (58.6%), dok je višim ili znatno višim od prosjeka procijenilo 26% sudionika.

Mjerni instrumenti

Upitnik stavova prema dječjim pravima

Upitnik stavova prema dječjim pravima prilagođen je za svrhu ovog istraživanja na temelju originalnog upitnika (*Children's Rights Attitude scale*, Rogers i Wrightsman, 1978) i sastoji se od dvije skale koje mjere dvije vrste dječjih prava: skala podržavanja prava na zaštitu i skala podržavanja prava na samoodređenje. Primijenjeni upitnik sastojao se od sveukupno 24 čestice, 11 čestica koje mjere podržavanje prava na zaštitu i 13 podržavanje prava na samoodređenje. Nakon provjere faktorske strukture i pouzdanosti skala, u obradu su uzeti rezultati 7 čestica koje mjere podržavanje prava na zaštitu i 9 čestica koje mjere podržavanje prava na samoodređenje (rezultati u Prilogu B). Viši rezultat na pojedinoj skali znači i veće podržavanje te vrste dječjih prava. Sudionici su svoje odgovore davali na skali Likertovog tipa od 1 do 6, pri čemu 1 označuje *u potpunosti se ne slažem s tvrdnjom*, a 6 *u potpunosti se slažem s tvrdnjom*. Primjer čestice koja mjeri podržavanje prava na zaštitu je: „*Društvo bi trebalo imati obvezu osigurati da sva djeca žive u čistom i sigurnom okruženju.*“, dok je primjer čestice koja mjeri podržavanje prava na samoodređenje: „*Djeca bi trebala imati pravo čitati što žele.*“ Cronbach alpha za skalu podržavanja prava na zaštitu iznosi 0.80, a prava na samoodređenje 0.67.

Upitnik pristupa poučavanju

Upitnik pristupa poučavanju je upitnik samoprocjene (*Approaches to Teaching Inventory*, Trigwell i Prosser, 1999, prema Trigwell i Prosser 2004). Sastoji se od dvije skale koje mjere dvije dimenzije pristupa poučavanju: pristup poučavanju usmjeren na nastavnika i pristup poučavanju usmjeren na učenika. Upitnik je u potpunosti preuzet od originalnog upitnika, koji se sastoji od 22 čestice, od kojih se 11 čestica odnosi na mjeru pristupa poučavanju usmjerenog na nastavnika i 11 čestica koje mjere pristup poučavanju usmjeren na učenika. Viši rezultat na pojedinoj skali znači ujedno i veću izraženost određenog pristupa koji nastavnici koriste. Sudionici su svoje odgovore davali na skali od 1 do 5, pri čemu 1 označuje *rijetko ili nikad se ne odnosi na mene*, a 5 *skoro uvijek ili*

uvijek se odnosi na mene. Primjer čestice za pristup poučavanju usmjeren na nastavnika je: „*Poučavanje usmjeravam na prijenos svoga znanja učenicima*“, a za pristup poučavanju usmjeren na učenika: „*Učenike tijekom nastavnog sata aktivno potičem na razgovor i raspravu*“. Cronbach alpha je prihvatljiv za obje skale i on za skalu pristupa poučavanju usmjerenog na nastavnika iznosi 0.83, a za pristup poučavanju usmjeren na učenika 0.85.

Dodatno, prikupljeni su podaci o socio-demografskim karakteristikama i poslu sudionika.

Postupak

Istraživanje je provedeno u sklopu većeg istraživanja o doživljajima djece i dječjih prava kod nastavnika, online uz pomoć Limesurvey programa. Nakon što su pročitali detaljnu uputu kojom su bili informirani o cilju istraživanja, kao i o svojim pravima sudjelovanja, sudionici su trebali potvrditi jesu li učitelji i/ili nastavnici, jesu li zaposleni u osnovnoj ili srednjoj školi te pristaju li sudjelovati u istraživanju. Na kraju upitnika naveden je kontakt etičkog povjerenstva Odsjeka za psihologiju, u slučaju da su sudionici imali pritužbe na upitnik te im se zahvalilo na sudjelovanju u istraživanju. Podaci su se prikupljali na društvenoj mreži objavom poveznice na istraživanje u određenim *Facebook* grupama, čiji su članovi učitelji i nastavnici Republike Hrvatske. Dodatno su sudionici zamoljeni da poveznicu prosljede poznanicima koji pripadaju ciljanoj skupini sudionika za istraživanje. Poveznica je također poslana na e-mail adrese mnogih od osnovnih i srednjih škola Republike Hrvatske, do čijih se kontakata uspjelo doći. Prikupljanje podataka odvijalo se u rujnu i listopadu 2019. godine, dok se nije dosegao zadovoljavajući broj sudionika. Uzorak ovog istraživanja je prigodan.

REZULTATI

Deskriptivna statistika

U *Tablici 1* prikazani su osnovni deskriptivni podaci za svaku česticu upitnika o podržavanju dječjih prava koja se odnosi na prava na zaštitu. Podaci o aritmetičkoj sredini odgovora i postoci odabranih odgovora pokazuju nam da se s većinom čestica sudionici slažu ili u potpunosti slažu. Također, isto nam pokazuje i distribucija prosječnih rezultata

za skalu podržavanja prava na zaštitu (vidi Prilog C), koja je negativno asimetrična, što sugerira da se s desne strane raspona nalaze vrijednosti s najvećom frekvencijom, u ovom slučaju to su odgovori 5 (*slažem se s tvrdnjom*) i 6 (*u potpunosti se slažem s tvrdnjom*). Najveći postotak slaganja u potpunosti s tvrdnjom odnosi se na tvrdnju *Sva djeca bi trebala imati pravo na redovite zdravstvene preglede* i *Svako bi dijete trebalo imati pravo na zaštitu od zanemarivanja i napuštanja*, koje se izravno odnose na zdravstveno stanje djeteta i čini se da je postignut konsenzus oko toga da je to od primarne važnosti kada se govori o pravima djeteta. Nešto niža slaganja od prethodnih, ali i dalje visoka, odnose se na tvrdnje koje su usmjerene na okruženje i kućanstvo u kojem bi dijete trebalo živjeti i vanjske uvjete koji moraju biti adekvatni za djetetov razvoj.

Tablica 1

Osnovni deskriptivni podaci i postoci odabranih odgovora na skali od 1 do 6 za čestice skale podržavanja dječjih prava na zaštitu (N=555)

	Čestica	M	SD	1	2	3	4	5	6
9.	Sva djeca bi trebala imati pravo na redovite zdravstvene preglede.	5.71	0.86	2.5%	0.2%	0%	0.5%	14%	82.7%
23.	Svako bi dijete trebalo imati pravo na zaštitu od zanemarivanja i napuštanja.	5.71	0.85	2.0%	0.7%	0.2%	0.5%	15%	81.6%
17.	Svako bi dijete trebalo imati pravo na potrebne stomatološke usluge.	5.69	0.80	1.6%	0.4%	0.5%	1.1%	17.7%	78.7%
13.	Svakom djetetu treba osigurati čistu, toplu i prikladnu odjeću.	5.57	0.99	3.1%	0.5%	0.4%	1.6%	20.7%	73.7%
19.	Djetetu treba omogućiti školski ručak ako mu ga roditelji ne mogu priuštiti.	5.48	1.04	2.7%	0.7%	1.4%	6.2%	19.2%	69.7%
7.	Sva djeca bi trebala imati pravo živjeti u kućanstvu koje zadovoljava njihove potrebe.	5.30	1.07	3.4%	0.2%	1.1%	8.1%	32.7%	54.4%
2.	Društvo bi trebalo imati obvezu osigurati da sva djeca žive u čistom i sigurnom okruženju.	5.17	1.45	8.5%	0.5%	1.3%	6%	22.7%	61%

Legenda: 1 -- u potpunosti se ne slažem s tvrdnjom, 2 - ne slažem se s tvrdnjom, 3 - djelomično se ne slažem s tvrdnjom, 4 - djelomično se slažem s tvrdnjom, 5 - Slažem se s tvrdnjom, 6 - u potpunosti se slažem s tvrdnjom

Tablica 2 prikazuje osnovne deskriptivne podatke za čestice skale podržavanja prava na samoodređenje. Prema aritmetičkim sredinama odgovora na čestice, sudionici se većinom djelomično ne slažu s tvrdnjama te je varijabilitet odgovora veći nego što je kod prava na zaštitu, što se može vidjeti i prema distribuciji prosječnih odgovora za skalu podržavanja prava na samoodređenje (vidi Prilog D), koja je normalna. Može se primijetiti da je najveći postotak potpunog slaganja uočen za tvrdnje *Roditelji bi trebali imati pravo odlučivati o vjeronauku i religijskim iskustvima kojima će dijete biti izloženo.* i *O tome koju će školu djeca pohađati bi trebali odlučivati roditelji, a ne djeca,* koje trebaju biti rekodirane i koje zapravo odražavaju da pravo ne bi trebalo pripasti djetetu, već roditeljima. Najveći postotak potpunog neslaganja ili neslaganja sudionika je za tvrdnje *Roditelji ne bi smjeli ulaziti u sobu djeteta bez djetetovog dopuštenja* i *Djeca bi trebala imati pravo sama odlučivati kad će ići spavati,* koje se odnose na djetetovu privatnost i područje odlučivanja za osobnu dobrobit koje onda zahtijeva i samostalno nošenje s posljedicama tih odluka tj. sudionici smatraju da djeca nemaju pravo na to.

Tablica 2

Osnovni deskriptivni podaci i postoci odabranih odgovora na skali od 1 do 6 za čestice skale podržavanja dječjih prava na samoodređenje (N=555)

	Čestica	M	SD	1	2	3	4	5	6
22.	Roditelji bi trebali imati pravo odlučivati o vjeronauku i religijskim iskustvima kojima će dijete biti izloženo.	3.85	1.43	6.7%	13.9%	17.7%	24.3%	25%	12.4%
24.	Školski službenici ne bi trebali imati pravo otvarati dječji školski ormarić bez djetetovog dopuštenja.	3.39	1.46	11.2%	20.4%	17.8%	27.6%	14.6%	8.5%
20.	O tome koju će školu djeca pohađati bi trebali odlučivati roditelji, a ne djeca.	3.37	1.37	7.7%	22.7%	21.8%	28.8%	10.6%	8.3%
8.	Djeca bi trebala imati pravo izabrati svog liječnika.	3.04	1.33	11.2%	32.4%	14.1%	29.1%	9.6%	3.6%
12	Djeca bi trebala imati pravo čitati što žele.	3.01	1.35	13.9%	27.7%	18.8%	25.9%	10.1%	3.6%
18.	Dijete bi trebalo imati pravo izabrati svog odvjjetnika.	2.93	1.32	15.2%	28.7%	17.6%	26.9%	9.1%	2.5%
14.	Djeca bi trebala imati pravo jesti što žele.	2.85	1.15	11.1%	33.2%	23%	26.7%	4.7%	1.3%

5.	Roditelji ne bi smjeli ulaziti u sobu djeteta bez djetetovog dopuštenja.	2.30	1.22	31%	34.8%	13%	17%	3.1%	1.1%
3.	Djeca bi trebala imati pravo sama odlučivati kad će ići spavati.	2.09	1.00	30.4%	44.5%	12.3%	11.8%	0.9%	0.2%

Legenda: 1 -- u potpunosti se ne slažem s tvrdnjom, 2 - ne slažem se s tvrdnjom, 3 - djelomično se ne slažem s tvrdnjom, 4 - djelomično se slažem s tvrdnjom, 5 - Slažem se s tvrdnjom, 6 - u potpunosti se slažem s tvrdnjom

Razlika u podržavanju prava na zaštitu i prava na samoodređenje

Kako bismo ispitali postoji li statistički značajna razlika između podržavanja prava na zaštitu i prava na samoodređenje, koristili smo *t*-test za zavisne uzorke. Aritmetičke sredine prosječnih odgovora na čestice skala između kojih smo radili *t*-test iznose $M_{\text{pravo na zaštitu}} = 5.51$, $SD = .698$ i $M_{\text{pravo na samoodređenje}} = 2.94$, $SD = .683$. Rezultati *t*-testa ($t(534) = 63.462$; $p < .001$) pokazali su da postoji statistički značajna razlika između vrsta prava koju sudionici snažnije podržavaju. Cohenov *d* iznosi 3.71, što pokazuje vrlo veliku veličinu učinka. U skladu s hipotezom, pokazalo se da sudionici više podržavaju prava na zaštitu nego prava na samoodređenje djece.

Podržavanje dječjih prava s obzirom na pristup poučavanju nastavnika

Prije nego što smo ispitali postoji li povezanost pristupa poučavanju s podržavanjem pojedinih vrsta dječjih prava, provjerili smo deskriptivnu statistiku pristupa poučavanju da vidimo koje pristupe poučavanju nastavnici više koriste ($M_{\text{pristup usmjeren na nastavnika}} = 40.70$, $SD = 6.88$; $M_{\text{pristup usmjeren na učenika}} = 44.98$, $SD = 5.81$). *t*-test pokazao je statistički značajnu razliku ($t(506) = 13.88$; $p < .01$), odnosno nastavnici statistički značajno više koriste pristup usmjeren na učenika nego pristup usmjeren na nastavnika. Cohenov *d* iznosi 0.67 što pokazuje srednju veličinu učinka.

Kao odgovor na drugi problem korišten je Pearsonov koeficijent korelacije *r* kojim smo htjeli ispitati povezanost pojedinih pristupa poučavanju s pojedinim vrstama dječjih prava. U *Tablici 3* prikazani su Pearsonovi koeficijenti korelacije *r* kao i njihove razine značajnosti. Pristup poučavanju usmjeren na nastavnika pokazao se statistički značajno pozitivno povezan s podržavanjem prava na zaštitu, dok s podržavanjem prava na samoodređenje nije statistički značajno povezan, što je djelomično u skladu s hipotezom da će veće korištenje pristupa usmjerenog na nastavnika biti pozitivno

povezano s podržavanjem prava na zaštitu, a negativno s podržavanjem prava na samoodređenje. Rezultati pokazuju da je veće korištenje pristupa usmjerenog na nastavnika povezano s većim podržavanjem prava na zaštitu, imajući u vidu da je veličina statistički značajne korelacije mala ($r=.147$, $p<0.05$). Pristup poučavanju usmjeren na učenika statistički je značajno pozitivno povezan i s podržavanjem prava na zaštitu ($r=.269$, $p<.01$) i podržavanjem prava na samoodređenje ($r=.109$, $p<.05$), što je djelomično potvrdilo naše hipoteze. Što nastavnici više koriste pristup poučavanju usmjeren na učenika, više podržavaju prava na zaštitu i prava na samoodređenje (pritom vodeći računa o niskim statistički značajnim korelacijama).

Tablica 3

Pearsonovi koeficijenti korelacija između istraživanih konstrukata ($N=555$)

Varijabla	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. Podržavanje prava na zaštitu	-						
2. Podržavanje prava na samoodređenje	.084	-					
3. Pristup poučavanju usmjeren na učenika	.269**	.109*	-				
4. Pristup poučavanju usmjeren na nastavnika	.147*	-.062	.414**	-			
5. Nastavnički radni staž	-.095*	-.029	.186**	-.011	-		
6. Razina obrazovanja na kojoj predaju	.019	.031	.017	.036	-.183**	-	
7. Važnost vjere	-.014	-.182**	-.043	.034	.032	-.048	-

* $p<.05$; ** $p<.01$

Odrednice nastavničkih stavova prema dječjim pravima

Kao odgovor na treći problem, a to je utvrditi doprinos nekih karakteristika nastavnika u objašnjenju podržavanja dječjih prava, koristila se hijerarhijska regresijska analiza. Prije njene provedbe, izračunati su Pearsonovi koeficijenti korelacije r kako bi se utvrdilo u kojoj mjeri su varijable podržavanje prava na zaštitu i podržavanje prava na samoodređenje uopće povezane s karakteristikama nastavnika. *Tablica 3* prikazuje veličinu interkorelacija između varijabli te njihovu statističku značajnost. Osim već spomenutih povezanosti pristupa poučavanju s podržavanjem pojedinih vrsta prava, postoji statistički značajna pozitivna povezanost između pristupa poučavanju usmjerenog

na nastavnika i pristupa usmjerenog na učenika. Također, nastavnički radni staž negativno je povezan s podržavanjem prava na zaštitu, a pozitivno s pristupom poučavanju usmjerenim na učenika, dakle što su nastavnici duljeg radnog staža, to manje podržavaju prava na zaštitu i više koriste pristup usmjeren na učenika. Nadalje, što su nastavnici duljeg radnog staža, to predaju na nižim razinama obrazovanja i što je nastavnicima vjera važnija, to su manje skloni podržavati prava na samoodređenje. Međutim, statistički značajne korelacije prikazane u *Tablici 3* su niske te je važno imati to na umu prilikom zaključivanja o njihovom značenju.

Kako bismo ispitali odrednice podržavanja dječjih prava na zaštitu i prava na samoodređenje kod nastavnika, provedene su dvije hijerarhijske regresijske analize (vidi *Tablicu 4*), svaka u tri koraka. U prvom koraku uvedene su varijable nastavnički radni staž i razina obrazovanja na kojoj nastavnici predaju, u drugom koraku dva pristupa poučavanju i u trećem važnost vjere. Varijable su se uvodile slijedom od općih nastavničkih varijabli prema specifičnijim individualnim varijablama kako bismo vidjeli objašnjavaju li neke individualne varijable varijancu stavova povrh nastavničkih varijabli.

U prvoj analizi objašnjeno je 0.9% varijance kriterija podržavanja prava na zaštitu u prvom koraku, pri čemu se značajnim pokazao samo prediktor nastavnički radni staž, dok razina na kojoj nastavnici predaju nije značajno predviđala njihovo podržavanje prava na zaštitu. Drugi korak objasnio je dodatnih 8.6% varijance kriterija, pri čemu se značajnim prediktorom pokazao pristup poučavanju usmjeren na učenika, dok pristup poučavanju usmjeren na nastavnika ne predviđa nastavnikove stavove prema pravima na zaštitu. Važnost vjere, uvedena u trećem koraku, nije značajno povećala postotak objašnjene varijance kriterija. Rezultati pokazuju da prediktori nastavnički radni staž i pristup poučavanju usmjeren na učenika zajedno objašnjavaju 9.5% varijance podržavanja prava na zaštitu. Hipoteza se nije u potpunosti potvrdila zbog neznačajnosti prediktora razine obrazovanja na kojoj nastavnici predaju, pristupa usmjerenog na nastavnika i važnosti vjere te drugačijeg smjera povezanosti s pristupom poučavanju usmjerenim na učenika. Zaključno, kraći nastavnički radni staž i veća sklonost korištenju pristupa usmjerenog na učenika povezani su s većim podržavanjem prava na zaštitu.

U drugoj hijerarhijskoj regresijskoj analizi za predviđanje kriterija podržavanja prava na samoodređenje (vidi *Tablicu 4*) prvi korak nije se pokazao značajnim. Drugim

korakom značajno je objašnjeno 2.3% varijance kriterija podržavanja prava na samoodređenje, a značajni doprinos imao je pristup poučavanju usmjeren na učenika. Beta ponder pristupa poučavanju usmjerenog na nastavnika se pokazao značajnim, no do toga je došlo zbog supresor efekta jer taj prediktor nije statistički značajno povezan s kriterijem. U trećem koraku je prediktor važnosti vjere objasnio dodatnih 1.9% varijance kriterija pa ukupna objašnjena varijanca kriterija podržavanja prava na samoodređenje iznosi 4.2%. Rezultati su djelomično potvrdili hipotezu zbog neznačajnosti prediktora nastavničkog radnog staža, razine obrazovanja na kojoj nastavnici predaju i pristupa poučavanju usmjerenog na nastavnika. Zaključno, veće korištenje pristupa usmjerenog na učenika i manja važnost vjere kod nastavnika povezani su s većim podržavanjem prava na samoodređenje djece.

Tablica 4

Rezultati hijerarhijske regresijske analize predviđanja podržavanja prava na zaštitu i podržavanja prava na samoodređenje na temelju nastavničkih varijabli ($N=555$)

Prediktori	1. korak		2. korak		3. korak	
	β_1 <i>K1: Zaštita</i>	β_2 <i>K2: samoodređenje</i>	β_1 <i>K1: zaštita</i>	β_2 <i>K2: samoodređenje</i>	β_1 <i>K1: zaštita</i>	β_2 <i>K2: samoodređenje</i>
Nastavnički radni staž	-.11*	.002	-.172***	-.032	-.172***	-.027
Razina obrazovanja na kojoj predaju	.01	.029	-.010	.025	-.090	.017
Pristup poučavanju usmjeren na učenika			.29***	.175**	.29***	.163**
Pristup poučavanju usmjeren na nastavnika			.027	-.148**	.026	-.138**
Važnost vjere					.013	-.146**
Korigirani R^2	.009	-.003	.095	.023	.094	.042
F	3.11*	.195	13.84**	3.79**	11.07***	5.23**
ΔR^2	.013	.001	.090	.030	.000	.021
ΔF	3.11*	.195	24.27**	7.37**	.088	10.68**

Napomena: β = standardizirani regresijski koeficijent; *K1* – kriterij podržavanje prava na zaštitu; *K2* – kriterij podržavanje prava na samoodređenje; Korigirani R^2 = korigirana vrijednost

koeficijenta determinacije nakon uvođenja novih varijabli; F = F-omjer; ΔR^2 = promjena vrijednosti koeficijenta determinacije; ΔF = promjena vrijednosti F-omjera; $. *p < .05; **p < .01; ***p < 0.001$.

RASPRAVA

Prvi problem istraživanja bio je ispitati podržavaju li nastavnici u jednakoj mjeri obje vrste dječjih prava. Rezultati su pokazali da nastavnici podržavaju više prava na zaštitu nego prava na samoodređenje, što je u skladu s hipotezom i s nalazima dosadašnjih istraživanja (Peterson – Badali, Ruck, Ridley, 2003; Ruck, Peterson – Badali i Day, 2002; Morine, 2000; Peterson – Badali, Ruck i Ridley, 1999). Hart i Pavlovic (1991) navode kako je, radi ranijeg razvoja prava na zaštitu, u 20. stoljeću podržavanje prava na zaštitu (i odbijanje podržavanja prava na samoodređenje) bilo opravdano pogledom na djecu kao na nekompetentna bića koja su ranjiva i/ili koja su sklona pogreškama. Takav pogled na djecu može biti jedno od obrazloženja dobivenog nalaza jer se usmjerava na djetetovu nemogućnost da samo donosi odluke za svoj život. Budući da je prema Peterson-Badali i Ruck (2008) glavna funkcija dječjih prava da zaštite djecu od nasilja i promoviraju njihov razvoj i njihovu dobrobit, ne čudi da će se sudionici, kada je riječ o dječjim pravima, više slagati s tvrdnjama koje zagovaraju da je dijete dobro zbrinuto, da je na „opipljiv“ način zaštićeno i da njegova fizička okolina zadovoljava nužne uvjete. Dakle, sama jasnoća sadržaja koju pravo definira povezana je s većim slaganjem sudionika. Također, Rogers i Wrightsman (1978) navode da se prema odgovorima sudionika mogao prepoznati obrazac češćih odgovora „slažem se“ ili „potpuno se slažem“ za prava na zaštitu, nego za prava na samoodređenje, za koje su odgovori većinom bili neutralni. Slične nalaze smo dobili i ovim istraživanjem te prethodno komentirali kada se radilo o pojedinačnim česticama upitnika (Prilog C i Prilog D).

Osim samog pogleda na dijete kao ranjivo biće, razlog za podržavanje prava na zaštitu može se pripisati i potrebi odraslih da to biće zaštite. Rogers i Wrightsman (1978) smatraju da su ljudi spremniji učiniti djecu ovisnima o njima, nego im omogućiti slobodu. Dakle, moguće objašnjenje dobivenog nalaza jest da su prava na samoodređenje sama po sebi takva da mogu naštetiti djeci i stvaraju nesigurnost za njih, dok im prava na zaštitu pružaju sigurnost i zdravlje (Morine, 2000). Smetana i Asquith (1994) navode da sudionici prava na zaštitu smatraju obavezom roditelja i zakonskom dužnosti autoriteta.

S tim u vezi se onda na pravo na samoodređenje gleda kao na prijetnju autoritetu roditelja i roditeljskim dužnostima. Nastavnici, jednako kao i roditelji, imaju ulogu odgojiti dijete te nekada provode i više vremena s njima nego njihovi roditelji, zbog čega su njihove uloge komplementarne te često vrlo slične. Budući da imaju odgovornost zaštititi djecu i naučiti ih neovisnosti kako bi izrasli u odgovorne odrasle osobe, moguće je da su u tom procesu zbunjeni zbog prijetnje vlastitoj ulozi.

Ben-Arieh, Khoury-Kassabri i Haj-Yahia (2006) navode da se stavovi odgajatelja oblikuju u ranijim trenucima razvoja djece pa se može reći da kada ih se pita o pravima djece, primarno razmatraju mlađu djecu kojoj treba briga i njega pa i to može biti razlog što više podržavaju prava na zaštitu nego na samoodređenje. Isto tako, Hrvatska je i dalje država koju obilježavaju brojne tradicije te obitelj i zajednica imaju značajnu ulogu u životima većine građana, a Alston (1994) opisuje da se u nekim tradicionalnim društvima, upravo jer je obitelj od najveće važnosti, princip „najbolji interes djeteta“ interpretira kao dužnost da obitelj ili šira obitelj bude ona koja će odrediti njegove preferencije ili kojima će se preferencije djeteta prilagoditi. Također, činjenicu da postoji toliki varijabilitet u podržavanju prava na samoodređenje te njegovo manje podržavanje objašnjava pogled Bohrnstedt, Freeman i Smith (1981) koji opisuju da u društvu postoji konflikt između normi zajednice o odgovornosti obitelji za djecu s jedne strane i dječjih prava s druge.

Ono što može utjecati na stavove prema dječjim pravima jest dob djeteta koju u ovom istraživanju nismo specificirali. Budući da postoji veći konsenzus oko podržavanja prava na zaštitu, moguće je da nastavnici imaju različitu percepciju osobne autonomije djece, između ostalog i zbog njihove upitne dobi. Steinberg i Silverberg (1986) autonomiju definiraju kao osjećaj odcjepljenja od roditelja, rezultat individuacije, osjećaj neovisnosti i mogućnost donošenja osobnih odluka, koja se kod većine hrvatske djece ne događa prije kasne adolescencije. Nastavnici to mogu vidjeti kao prijetnju vlastitom autoritetu te smatrati da će širenjem prava na samoodređenje (pogotovo ako smatraju da ih učenici već dovoljno imaju) izgubiti na važnosti i da će ponašanja učenika izmaknuti kontroli. Međutim, kasnijim nalazima smo pokazali da razina obrazovanja na kojoj nastavnici predaju, kao okvirna podjela dobi djece kojoj predaju, nije značajan prediktor nijedne vrste prava.

Nalaz prema kojemu i nastavnici potvrđuju dosadašnja istraživanja važan je za obrazovni sustav u koji su djeca uključena većinu svog odrastanja. Ne samo za razvoj pojedinca, već i za razvoj zajednice, nužno je da se mlade osobe potiče od ranije dobi na razvoj odvažnosti i nezavisnosti. Treba im davati prilike da donose odluke i osjećaju odgovornost kako bi, kada odrastu, bili odgovorni građani, koji se znaju i žele zauzeti za sebe. Nerealno je očekivati da će dijete postati odgovoran građanin ako se štiti od odgovornosti i sudjelovanja u važnim odlukama za svoj odgoj. Iako se često kao kriterij davanja prava djeci gleda stupanj kognitivne ili fizičke zrelosti, ako je dijete potpuno zrelo, a nije imalo priliku vježbati vještine donošenja odluka i oblikovanja svog mišljenja, neće biti sposobno postići uspješan prijelaz u odraslost (Alderson, 2008). Nastavnici su oni koji imaju svakodnevnu mogućnost pružiti raznovrsne prilike djeci da razvijaju autonomiju pa je od iznimne važnosti da podržavaju prava na samoodređenje u jednakoj mjeri kao i bilo koje drugo djetetovo pravo. Na znanosti je da prouči koji sve čimbenici mogu utjecati na to i da educira nastavnike kako pružati djeci pojedino pravo nužno za njegov razvoj u cjelovitu osobu.

Drugi problem istraživanja odnosi se na ispitivanje povezanosti pristupa poučavanju koje nastavnici koriste s podržavanjem pojedinih vrsta dječjih prava. Rezultati su djelomično potvrdili očekivane hipoteze. Prema Emilson i Folkesson (2006), ponašanje nastavnika koji unaprijed određuje cilj i okvire poučavanja može ograničiti prilike djeci da preuzmu inicijativu pa smo pretpostavili da nastavnici koji više koriste takav tradicionalniji pristup (tj. pristup usmjeren na nastavnika) vjerojatno manje podržavaju prava na samoodređenje, a više prava na zaštitu. Međutim, pristup poučavanju usmjeren na nastavnika pokazao se statistički značajno povezanim s podržavanjem prava na zaštitu, ali nije se pokazao statistički značajno povezan s podržavanjem prava na samoodređenje te smo djelomično potvrdili hipotezu. Ono što se pokazalo značajnim jest pozitivna povezanost pristupa poučavanju usmjerenog na učenika s podržavanjem prava na zaštitu, što nismo očekivali. Više korištenje pristupa poučavanju usmjerenog na učenika povezano je s većim podržavanjem prava na zaštitu. Nadalje, očekivana hipoteza o odnosu pristupa poučavanju usmjerenog na učenika i podržavanja prava na samoodređenje je potvrđena. Pristup poučavanju usmjeren na učenika statistički je značajno pozitivno povezan s podržavanjem prava na samoodređenje, dakle nastavnici

koji više koriste pristup usmjeren na učenika više podržavaju dječja prava na samoodređenje.

Pristup poučavanju usmjeren na nastavnika zastupljeniji je u tradicionalnom školovanju, u kojem nije naglasak na razvoj djetetovih interesa i ne uključuje se njihovo mišljenje. Takvi postupci nastavnika stavljaju dijete u položaj koji je bio zastupljen u 19. stoljeću kada se na djecu gledalo kao na ranjivu i osjetljivu koju treba poučiti o svijetu te je škola tada bila glavno mjesto u kojem će se dijete oblikovati (Jiang, Hoshier, Arieh i Huebner, 2014). Zbog toga smo očekivali da će pristup poučavanju usmjeren na nastavnika biti pozitivno povezan s podržavanjem prava na zaštitu. Kodele (2017, prema Borić i Širanović, 2019) navodi da postoje dva važna aspekta kada se govori o participaciji (kao vidu prava na samoodređenje) djece u školi: obrazovanje i odgoj. Odgojni aspekt škole omogućuje učenicima potpuni razvoj i osigurava da se djeca osjećaju slobodnima izraziti svoja mišljenja i doživljaje. Moguće objašnjenje za nepotvrđivanje hipoteze o podržavanju prava na samoodređenje s obzirom na korištenje pristupa poučavanju usmjerenog na nastavnika je da skala pristupa poučavanju usmjerenog na nastavnika sadržajem obuhvaća više aspekt obrazovanja, usmjerena je na ulogu nastavnika kao obrazovatelja, a ne odgajatelja. Vjerojatno se ovaj pristup nije pokazao statistički značajno povezanim s podržavanjem dječjih prava na samoodređenje zbog manjka odnosa prema učeniku, što zapravo znači i manjak povezanosti nastavnika s perspektivom djeteta pa i usmjerenosti na njegova prava. Zato ne čudi pojava dobivenog rezultata o povezanosti pristupa usmjerenog na učenika s podržavanjem prava na zaštitu; generalno je taj pristup usmjeren na potpuno učenikovo iskustvo i razumijevanje pa vjerojatno s time povezano osiguravanje okoline i uvjeta u kojima živi.

Rezultat da je pristup usmjeren na učenika statistički značajno pozitivno povezan s podržavanjem prava na samoodređenje bio je očekivan. Već ranije spomenuti Emilson i Folkesson (2006) navode da aktivnosti nastavnika koje nemaju određeni cilj potiču djecu na odlučivanje i inicijativu. Assor, Kaplan i Roth (2002) spominju da ponašanje podržava autonomiju ako pomaže djetetu da razvije i ostvari svoje osobne ciljeve ili razumije doprinos svojih ponašanja ili ponašanja učitelja u realizaciji osobnih ciljeva i interesa, što je jedno od usmjerenja pristupa usmjerenog na učenika. Zanimljivu perspektivu daje Zhang (2001), koji spominje povezanost stilova razmišljanja i pristupa poučavanju, koja može objasniti rezultate. Pristup poučavanju usmjeren na učenika povezan je s kreativnim

i liberalnim stilom razmišljanja, koje karakterizira korištenje sposobnosti poučavanja na kreativan i netradicionalan način te time učeniku daje intelektualnu autonomiju i priliku da donese svoje odluke. Pristup usmjeren na nastavnika povezan je s konzervativnim i konformističkim stilom razmišljanja, što se očituje kroz tradicionalne načine nošenja sa zadacima, pa možemo pretpostaviti i tradicionalnijim pogledom na dijete i njegove potrebe (a posljedično i prava).

Također, prema Reeve (1998), oni koji podržavaju autonomiju u svojem poučavanju koriste neka od sljedećih ponašanja: prihvaćaju i naglašavaju učenikovu perspektivu, potiču učenikove inicijative i izbore, komuniciraju razloge zahtjeva i zabrana te potiču interes u učenju i razvijaju samopouzdanje učenika. Učenici s višim stupnjem uključenosti pokazuju više interesa i motivacije za učenjem, pažljiviji su na satu, više se trude i sudjeluju u raspravama u većoj mjeri (Fredricks, Blumenfeld, i Paris, 2004; Wang i Eccles, 2012a; Jang, Reeve i Deci, 2010) što posljedično može nastavnike motivirati da i dalje koriste takav pristup. Gray, Barnekow Rasmussen i Young (2006) navode da su više razine učeničke participacije povezane i s boljim odnosom učenika i nastavnika, većom uspjehom nastavnika u poučavanju i posljedično većim zadovoljstvom nastavnika svojim poslom, što potvrđuju i hrvatska istraživanja (Huić, Kranželić i Širanović, 2019). Podrška koju nastavnik pruža svojim učenicima jedan je od ključnih faktora školske uspješnosti učenika (Wang i Eccles, 2012b). To sve ukazuje na to koliko je važno da su nastavnici usmjereni na poticanje učenika na participaciju i da podržavaju prava na samoodređenje. Naime, i druga su istraživanja pokazala da su više razine učeničke participacije povezane s većom subjektivnom dobrobiti učenika i pozitivnim razvojem te većom uključenosti u učenje i školu (Anderson i Graham, 2016; Fredericks, Blumenfeld i Paris, 2004). Svi ti aspekti razvijaju samopouzdanje učenika koje je ključno za njegov razvoj u potpunu zdravu osobu, ali i odgovornog odraslog građanina koji će biti spreman aktivirati se i boriti za svoja (i/ili tuđa) prava.

Treći problem istraživanja odnosi se na ispitivanje odnosa duljine nastavničkog radnog staža, razine obrazovanja na kojoj nastavnici predaju, vrste pristupa poučavanju koje koriste i važnosti vjere za nastavnika s podržavanjem dviju vrsta dječjih prava. Rezultati hijerarhijske regresije djelomično su potvrdili postavljene hipoteze. Za podržavanje prava na zaštitu, samo nastavnički radni staž i pristup poučavanju usmjeren na učenika pokazali su se značajnim prediktorima. Nastavnici kraćeg nastavničkog

radnog staža više podržavaju pravo na zaštitu. Borhnstedt, Freeman i Smith (1981) potvrdili su pad podržavanja dječjih prava s dobi sudionika pa je moguće objašnjenje što su oni kraćeg staža ujedno i mlađi pa se lakše identificiraju s djecom i njihovim potrebama. Također, mlađi sudionici su odgajani u permisivnijem društvu pa su blagonakloniji prema djeci od starijih sudionika. Iako smo očekivali da će nastavnici koji predaju na nižim razinama obrazovanja više podržavati prava na zaštitu, zbog veće osjetljivosti na djecu te dobi i pogleda na mlađu djecu kao ranjiviju, rezultati pokazuju da razina obrazovanja na kojoj predaju nije povezana s podržavanjem prava na zaštitu. To je pak u skladu s mnogim dosadašnjim istraživanjima (Bohrnstedt, Freedman, i Smith, 1981; Morton i Dubanoski, 1980; Peterson-Badali, Ruck, i Ridley, 2003) koja su pokazala da odrasli podržavaju prava na zaštitu za sve, neovisno o dobi djeteta. Nadalje, očekivali smo da će nastavnici koji više koriste pristup poučavanju usmjeren na nastavnika više podržavati pravo na zaštitu. Budući da je ovaj pristup sličan tradicionalnom načinu obrazovanja, smatrali smo da će nastavnici imati tradicionalniji pogled na dijete, zbog stava da je nedovoljno kompetentno da se samo štiti. Međutim, većina nastavnika podržava prava na zaštitu neovisno o tome usmjeravaju li se u svojem radu više na vlastite metode poučavanja. Ovaj nalaz je poželjan jer bi dječja prava trebala biti podržavana neovisno o tim varijablama.

Rezultati pokazuju da oni koji su više usmjereni na učenika više podržavaju prava na zaštitu. Slično se objašnjava nalaz za drugi problem ovog istraživanja: oni koji više koriste ovaj pristup usmjereniji su na dijete i njegove unutarnje procese, uvjete učenja i napredak pa zbog toga i više podržavaju prava koja mu omogućuju nesmetan razvoj, zdravlje i prikladnu okolinu. Također, preuzimanje karakteristika ovog pristupa povezano je s pozitivnijom percepcijom okruženja poučavanja (Trigwell i Prosser, 1997) pa takav pogled potiče otvoreniji pristup i djeci omogućuje da su u sigurnom okruženju, koje im pruža sve što im je potrebno da uče i razvijaju se. Važnost vjere nije se pokazala kao značajan prediktor, što nije u skladu s našom hipotezom da će nastavnici kojima je vjera važnija više podržavati prava na zaštitu. Međutim, dugi niz godina se radilo na tome da podržavanje prava na zaštitu ne ovisi o vrijednosnim i individualnim čimbenicima (Hart i Pavlovic, 1991).

Što se tiče podržavanja prava na samoodređenje, nastavnički radni staž i razina obrazovanja na kojoj nastavnici predaju nisu se pokazali značajnim prediktorima, što nije

u skladu s hipotezom da će dulji nastavnički radni staž i viša razina obrazovanja na kojoj predaju biti povezani s većim podržavanjem prava na samoodređenje. Očekivali bismo da će dulji nastavnički radni staž biti prediktor većeg podržavanja prava na samoodređenje, zbog nalaza Reinsmitha (1992) prema kojemu zrelost nastavnika omogućuje nastavniku da „prijeđe“ na korištenje pristupa usmjerenog na učenika, koji se smatra nekonvencionalnim načinom poučavanja i koji tehnikama i metodama odražava nastavnikov poticaj razvoja autonomije učenika. Moguće je da nastavnici nisu toliko upoznati s konceptom samoodređenja pa neovisno o dobi ili godinama rada ne podržavaju to pravo. Razina obrazovanja na kojoj nastavnici predaju kategorijalna je varijabla te nije obuhvatila varijabilitet koji bi možda objasnio povezanost dobi djece kojoj predaju s podržavanjem prava na samoodređenje, kao što bi to objasnila kontinuirana varijabla. Nepovezanost razine obrazovanja i ovih prava nije u skladu s nalazima da je podrška participacijskim pravima procijenjena prisutnijom na nižim razinama obrazovanja (Huić, Kranželić i Širanović, 2019). Pristup poučavanju usmjeren na učenika i važnost vjere pokazali su se značajnim prediktorima i potvrdili očekivane hipoteze. Neočekivano, pristup poučavanju usmjeren na nastavnika zapravo se nije pokazao značajnim prediktorom prava na samoodređenje, već je došlo do supresor efekta. Pretpostavili smo da će nastavnici koji su usmjereni na prijenos činjenica, bez njihovog povezivanja i omogućavanja da ih učenici koriste, manje podržavati pravo na samoodređenje, vjerojatno zbog tradicionalnijeg pogleda na dijete da je ono nedovršeno, da se treba oblikovati u odraslu osobu te da je nedovoljno kompetentno donositi odluke. Također, Reeve (1998) navodi ponašanje nastavnika koji smatra da postoji točan i netočan način kako se nešto radi (jedno od obilježja pristupa usmjerenog na nastavnika) kao odraz nepodržavanja autonomije.

Oni koji više koriste pristup usmjeren na učenika više su podržavali prava na samoodređenje. Prema Huić, Kranželić i Širanović (2019), nastavnici opisuju da podržavaju učeničku participaciju (dio učeničkih prava na samoodređenje) na načine koji rezoniraju s ponašanjima nastavnika koji koriste ovaj pristup: ulažu u dobre odnose s učenicima, trude ih se razumjeti i spremni su ih slušati. Osim navedenih nalaza Emilson i Folkesson (2006) da aktivnosti neodređenog cilja potiču djecu na inicijativu i odražavaju stav o pravima na samoodređenje, Peterson-Badali, Ruck i Slonim (2004) spominju da je responzivnost odgajatelja, koja potiče na otvorenost djetetovim novim informacijama i

doprinosu, povezana s podržavanjem dječjih prava na samoodređenje. Važnost vjere objasnila je varijancu kriterija povrh ostalih varijabli. Nastavnici kojima je vjera važnija manje su podržavali prava na samoodređenje. Jerome (2016) navodi da učiteljeva vjerovanja imaju utjecaj na to kako interpretiraju kurikulum, pogotovo za teme koje su viđene kao političke te je potvrda naše hipoteze zapravo zabrinjavajuća. Prema Bohrnstedt, Freeman i Smith (1981), katolici su najmanje od ostalih religija bili skloni podržavati dječja prava i više su odgovornosti za dječja prava davali roditeljima. Također, Sampson (2000) opisuje katoličku religiju kao paternalističku jer u njoj vjernici snažno drže do hijerarhije u obitelji te onda i manje podržavaju samoodređenje djece. Osobna uvjerenja nastavnika, poput važnosti vjere, ne bi trebala biti čimbenik u odnosu nastavnika i djece pa je ovaj nalaz dobar poticaj da se istraže i druga uvjerenja koja potencijalno mogu biti povezana s ponašanjem nastavnika prema učenicima i da se pronađu načini da se pristranosti u radu ipak izbjegnu.

Metodološka ograničenja i prijedlozi za buduća istraživanja

Važno ograničenje ovog istraživanja je to što se radi o korelacijskom istraživanju te ne možemo zaključivati o uzročno-posljedičnim odnosima što bi nam pomoglo u zaključivanju o prirodi korištenih varijabli. Primjerice, ne možemo znati koriste li nastavnici određeni pristup poučavanju potaknuti učeničkom aktivnošću i doprinosom u nastavi ili su učenici aktivniji i samopouzdaniji kao posljedica podrške samoodređenju, odnosno pristupa koji nastavnici koriste. Bilo bi dobro koristiti eksperimentalni nacrt kako bi se utvrdilo što uzrokuje podržavanje pojedinih prava ili korištenje određenih pristupa te bi se također moglo provesti akcijsko istraživanje u kojem bi se ispitivali stavovi nastavnika o dječjim pravima uslijed edukacije o dječjim pravima. Prema Howe i Covell (2005), nastavnici imaju negativan stav prema edukaciji o dječjim pravima pa bi bilo zanimljivo promatrati mijenja li im se stav nakon nje.

Drugo ograničenje odnosi se na uzorak koji je prigodan i vjerojatno samo-selekcioniran pa ne možemo generalizirati na nastavnike iz cijele Hrvatske. Isto tako, upitnik je dugačak, što je moglo dovesti do zamora sudionika i time dovesti u pitanje reprezentativnost uzorka i valjanost podataka. Još jedno ograničenje odnosi se na prikupljanje podataka upitnicima samoprocjene, koji, iako dobra metoda prikupljanja podataka o stavovima sudionika, mogu biti upitni jer sudionici možda nemaju dovoljno

dobar uvid u svoje ponašanje (npr. na nastavi) i mogu davati socijalno poželjne odgovore kako bi se prikazali u boljem svjetlu. Bilo bi korisno u novim istraživanjima koristiti procjene drugih (npr. učenika) za bolji uvid u konkretno ponašanje nastavnika tijekom nastave. Također, ispitivanje stavova na ovaj način može biti dobra metoda za dobivanje uvida u misli i stavove osobe, no gubi se dublje razumijevanje problema te bi kvalitativna istraživanja (npr. fokusne grupe ili intervjui) dala sadržajnije uvide u stavove o dječjim pravima. Nadalje, pristupi poučavanju, koje smo pokušali povezati s podržavanjem dviju vrsta dječjih prava, prema Trigwell i Prosser (1997) ovise o kontekstu, npr. o području predmeta ili veličini razreda u kojem nastavnici predaju pa bi bilo dobro koristiti situacijska pitanja kako bi se dobio uvid u uvjete pod kojima nastavnici koriste određeni pristup, koji može biti čimbenik podržavanja dječjih prava. Dobivene korelacije su male te je njihova značajnost mogla biti i posljedica velikog broja sudionika zbog čega bi bilo važno uključiti i druge varijable kako bi se objasnio veći postotak varijance podržavanja dječjih prava. Isto tako, koristili smo uske konstrukte za prediktore i time objasnili mali postotak varijance pa bi bilo korisno ispitati ostale školske odrednice koje bi mogle imati značajni doprinos (npr. školska klima, ustroj škole, vanjski projekti u kojima škola sudjeluje, itd.). U budućim istraživanjima bilo bi zanimljivo ispitati stavove za pojedina dječja prava s obzirom na dob djeteta u pitanju ili na neku njegovu specifičnost, npr. ako pripada ranjivoj skupini djece s kojima se nastavnici često susreću.

Praktične implikacije

Rezultati ovog istraživanja pokazuju da nastavnici više podržavaju dječja prava na zaštitu nego prava na samoodređenje. Podržavanje dječjih prava razlikuje se s obzirom na pristup poučavanju koji nastavnici koriste. Veće korištenje pristupa poučavanju usmjerenog na nastavnika povezano je s većim podržavanjem prava na zaštitu. Veće korištenje pristupa poučavanju usmjerenog na učenika pozitivno je povezano s podržavanjem prava na zaštitu i podržavanjem prava na samoodređenje. Dobiveni su značajni prediktori podržavanja prava na samoodređenje važni za obrazovnu praksu: pristup poučavanju usmjeren na učenika i važnost vjere. Ovi podaci, iako malih koeficijenata, poticaj su za početak pronalaženja mogućih prepreka u poticanju autonomije djece u hrvatskom školstvu. Prema Karaman Kepenekci (2006), sudionici koji su na fakultetu slušali o dječjim pravima imali su pozitivnije stavove prema pravima djece, a naši sudionici rijetko su se susreli s tom temom tijekom fakulteta (vidi Prilog E).

Praktična implikacija istraživanja bi mogla biti da se tema dječjih prava uvede kao obavezni kolegij na pedagoškim i učiteljskim smjerovima. Budući da nastavnici generalno smatraju da je ponašanje podržavanja autonomije teže nego ponašanje usmjereno na kontrolu (Reeve i Assor, 2011), važno je i da se učitelje obrazuje kako poticati autonomiju učenika. U edukaciji treba dati što konkretnije ideje za aktivnosti s učenicima različitih razina obrazovanja kako bi razvijali njihovu autonomiju. Istraživanja potvrđuju da s treningom vještina i znanja o pravima djece nastavnici lakše pristupaju takvom ponašanju i pokazuju značajne promjene: npr. više usmjerenosti na dijete, kurikularnu fleksibilnost, inovativne načine donošenja odluka u školi (Jerome, 2016; Reeve, Jang, Carrell, Barch i Jeon, 2004).

Nije dovoljno isticati konvencije i deklaracije, već stvoriti okruženje koje naglašava važnost aktivne zaštite dječjih prava i poštovanja njihovog dostojanstva onda kada su najranjiviji (Petani i Mijić, 2009). Školska klima u kojoj se podržava autonomija učenika je prediktor manjih psiholoških problema i problema u ponašanju adolescenata (Way, Reddy i Rhodes, 2007), a nastavnikova podrška autonomiji povezana je s psihološkom i subjektivnom dobrobiti učenika (imaju manje simptoma anksioznosti i depresivnosti) i njihovim samopouzdanjem (Chirkov i Ryan, 2001). Praktična implikacija ovih nalaza odnosi se posebno na školske psihologe jer je jedan od zadataka škole promocija participacije učenika te razvoj osoblja škole koje će podržavati prava na samoodređenje djece, budući da su učenici koji osjećaju da nastavnik zadovoljava njihovu potrebu za autonomijom motiviraniji učiti i angažirati se u nastavi (Jang, Reeve, Deci, 2010), što je ipak najpoželjniji ishod nastave.

ZAKLJUČAK

Ovim istraživanjem ispitali su se stavovi nastavnika prema dječjim pravima te odnos nekih odrednica nastavnika s podržavanjem pojedinih vrsta dječjih prava. Nastavnici više podržavaju dječja prava na zaštitu nego prava na samoodređenje. Pristupi poučavanju značajno su povezani s podržavanjem pojedinih vrsta dječjih prava. Što više nastavnici koriste pristup usmjeren na nastavnika, više podržavaju prava na zaštitu, a što više koriste pristup usmjeren na učenika više podržavaju i prava na zaštitu i prava na samoodređenje, što je djelomično potvrdilo hipoteze. Također, pronađene su neke odrednice podržavanja pojedinih dječjih prava: nastavnici kraćeg nastavničkog staža i oni koji više koriste pristup usmjeren na učenika, više podržavaju prava na zaštitu, a nastavnici koji više koriste pristup usmjeren na učenika i kojima je vjera manje važna, više podržavaju prava na samoodređenje, što je bilo djelomično u skladu s očekivanjima. Nalazi upućuju na važnost daljnjeg proučavanja teme dječjih prava te obuhvaćanja cijelog niza mogućih odrednica nastavnikovih stavova i upućenosti u dječja prava kako bi hrvatski školski sustav pružao djeci što im treba i naučio ih da svoje potrebe prepoznaju i izraze.

LITERATURA

- Ajzen, I. i Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ:Prentice Hall.
- Alderson, P. (2008). *Young Children's Rights. Exploring beliefs, principles and practice*. second edition. Jessica Kingsley Publishers: London and Philadelphia.
- Alston, P. (1994). The best interests principle: Towards a reconciliation of culture and human rights. *International Journal of Law, Policy, and the Family*. 9, 1-25.
- Anderson, D. L., i Graham, A. P. (2016). Improving student wellbeing: having a say at school. *School Effectiveness and School Improvement*. 27 (3), 348-366.
- Assor, A., Kaplan, H. i Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*. 72, 261 –278.
- Ben-Arieh, A., Khoury-Kassabri, M. i M. Haj-Yahia, M.M. (2006). Generational, Ethnic, and National Differences in Attitudes Toward the Rights of Children in Israel and Palestine. *American Journal of Orthopsychiatry*. 76 (3), 381–388.
- Borić, I., Ćosić, A., Huić, A., Kranželić, V., Miroslavljević, A., Osmak Franjić, D. i Širanović, A.(2019). *Participacija djece u školi*. Zagreb: Pravobranitelj za djecu Republike Hrvatske.
- Borić, I. i Širanović, A. (2019). „Temeljna polazišta razumijevanja participacije djece u školi“ u: Borić, I., Ćosić, A., Huić, A., Kranželić, V., Miroslavljević, A., Osmak Franjić, D. i Širanović, A.(2019). *Participacija djece u školi*. Zagreb: Pravobranitelj za djecu Republike Hrvatske.
- Bohrnstedt, G.W., Freeman, H.E. i Smith, T. (1981). Adult Perspectives on Children's Autonomy. *Public Opinion Quarterly*, 45, 443-462.
- Cherney, I.D. (2010). Mothers', Fathers', and their Children's Perceptions and Reasoning about Nurturance and Self-Determination Rights. *International Journal of Children's Rights*. 18, 79-99.
- Cherney, I.D., Greteman, A. J. i Travers, B.G. (2008). A Cross-Cultural View of Adults' Perceptions of Children's Rights. *Soc Just Res*, 21, 432 – 456.
- Cherney, I. D. i Shing, Y. L (2008). Children's Nurturance and Self-Determination Rights: A Cross-Cultural Perspective. *Journal of Social Issues*, 64 (4), 835-856.
- Chirkov, V., i Ryan, R. M. (2001). Parent and teacher autonomy support in Russian and US adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 618–635.

- Deci, E., i Ryan, R. (1980). Self-determination Theory: When Mind Mediates Behavior. *The Journal of Mind and Behavior*, 1(1), 33-43.
- Emilsson, A. i Folkesson, A.-M. (2006). Children's participation and teacher control. *Early Child Development and Care*, 176, 219–238.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. i Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109.
- Fulgosi, A. (1988) *Faktorska analiza*. Zagreb: Školska knjiga.
- Gray, G., Barnekow Rasmussen V. i Young, I. (2006). Health-promoting schools: a practical resource for developing effective partnerships in school health, based on the experience of the European Network of Health Promoting schools (No. EUR/06/5061578). Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Hart, S.N. i Hart, B.N. (2014). Children's rights and school psychology: Historical perspective and implications for the profession. *School Psychology International*, 35 (1), 6-28.
- Hart, S. N. i Pavlovic, Z. (1991). Children's rights in education: An historical perspective. *School Psychology Review*, 20, 345–358.
- Howe B i Covell K (2005). *Empowering Children: Children's Rights Education as a Pathway to Citizenship*. Toronto, ON, Canada: University of Toronto Press.
- Huić, A. Kranželić, V. i Širanović, A. (2019) „Metodologija i rezultati kvantitativnog dijela istraživanja“ u: Borić, I., Čosić, A., Huić, A., Kranželić, V., Mirosavljević, A., Osmak Franjić, D. i Širanović, A.(2019). *Participacija djece u školi*. Zagreb: Pravobranitelj za djecu Republike Hrvatske.
- Jang, H., Reeve, J., i Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It's not autonomy support or structure, but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102, 588–600.
- Jerome, L. (2016). Interpreting Children's Rights Education: Three perspectives and three roles for teachers. *Citizenship, Social and Economics Education*. 15(2), 143–156.
- Jiang, X., Kosher, H. Ben-Arieh, A. i Huebner, E.S. (2014). Children's Rights, School Psychology and Well-Being Assessments. *Soc Indic Res*, 117, 179–193.
- Karaman Kepenekci (2006). A Study of University Students' Attitudes Towards Children's Rights in Turkey. *The International Journal of Children's Rights*. 14 (3), 307-318.
- Lindblom-Ylännea, S., Trigwell, K. , Nevgi, A. i Ashwin, P.(2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education*, 31, 285-298.

- Melton, G.B. (2008). Beyond Balancing: Toward an Integrated Approach to Children's Rights. *Journal of Social Issues*, 64 (4), 903 – 920.
- Mlinarević, V. i Marušić, K. (2005). Prava djeteta i njihovo oživotvorenje u sustavu predškolskog odgoja i obrazovanja. *Život i škola*, 14 (2), 29-39.
- Morine, S.J. (2000). Children's and parent's attitudes towards children's rights and perceptions of family relationships. *Human Development and Applied Psychology*: The Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto.
- Morton, T. L., i Dubanoski, R. A. (1980). Children's rights: Attitudes and perceptions. *Educational Researcher*, 19, 24–27.
- Petani, R. i Mijić, J. (2009). Percepcija poštivanja prava djeteta u obitelji kod mladih – prikaz empirijskog istraživanja. *Acta Iadertina*, 6, 35-54.
- Peterson Badali, M. i Ruck, M.D. (2008). Studying Children's Perspectives on Self-Determination and Nurturance Rights: Issues and Challenges. *Journal of Social Issues*, 64 (4), 749-769.
- Peterson Badali, M., Ruck, M.D. i Slonim, N. (2004). Predictors of Maternal and Early Adolescent Attitudes Toward Children's Nurturance and Self-Determination Rights. *Journal of Early Adolescence*, 24 (2), 159-179.
- Peterson -Badali, M., Ruck, M.D. i Ridley, E. (2003) College Students' Attitudes Toward Children's Nurturance and Self-Determination Rights. *Journal of Applied Social Psychology*, 33 (4), 730-755.
- Peterson-Badali, M., Ruck, M., i Ridley, E. (1999). American and Canadian college students' attitudes towards children's rights: A cross-national perspective. Poster session presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Washington, DC.
- Pravobraniteljica za djecu (2006) Konvencija UN-a o pravima djeteta : na jeziku bliskom djeci = The child rights information network "Child friendly summary of the Convention on the Rights of the Child" - prijevod Ivana Rončević. Zagreb: Unicef.
- Reeve, J., i Assor, A. (2011). Do social institutions necessarily suppress individuals' need for autonomy? The possibility of schools as autonomy-promoting contexts across the globe. In V. Chirkov, R. Ryan, & K. Sheldon (Eds.), *Personal autonomy in cultural contexts: Global perspectives on the psychology of agency, freedom, and people's well-being* (pp. 111–132). New York: Springer.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Barch, J., i Jeon, S. (2004). Enhancing high school students' engagement by increasing their teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28, 147–169.
- Reeve, J.M. (1998). Autonomy Support as an Interpersonal Motivating Style: Is It Teachable? *Contemporary Educational Psychology*, 23, 312–330.

- Reinsmith, W. A. (1992). *Archetypal Forms of Teaching: A Continuum*. Greenwood Press, New York.
- Richardson, J. T. E. (2005). Students' Approaches to Learning and Teachers' Approaches to Teaching in Higher Education. *Educational Psychology*, 25(6), 673.–680.
- Rogers, C.M. i Wrightsman, L.S. (1978). Attitudes toward Children's Rights: Nurturance or Self Determination. *Journal of Social Issues*, 34, N.2, 59-68.
- Rogers, C.M., Wrightsman, L.S. i Percy, J. (1975). Conceptualization and Measurement of Attitudes toward Children's Rights* *Department of health education b. Welfare national institute of education*, 1 -89.
- Ruck, M.D., Peterson – Badali, M. i Day, D.M. (2002). Adolescents' and Mothers' Understanding of Children's Rights in the Home. *Journal of research on adolescence*, 12 (3), 373 -398.
- Ruck, M.D., Abramovich, R. i Keating, D.P. (1998). Children's and Adolescents' Understanding of Rights: Balancing Nurturance and Self-Determination. *Child Development*, 64, 404 – 417.
- Ruck, M.D. i Horn, S.S (2008). Charting the Landscape of Children's Rights. *Journal of Social Issues*, 64(4), 685-699.
- Salminen, J.E. (2013). Case study on teachers' contribution to children's participation in Finnish preschool classrooms during structured learning sessions. *Frontline Learning Research*, 1, 72 – 80.
- Sampson, E.E.(2000). Reinterpreting individualism and collectivism:Their religious roots and monologic versus dialogic person-other relationship. *American Psychologist*, 55, 1425–1432.
- Smetana, J. G., i Asquith, P. (1994). Adolescents' and parents' conceptions of parental authority and personal autonomy. *Child Development*, 65, 1147-1162.
- Steinberg, L., i Silverberg, S. (1986). The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Child Development*, 57, 841-851.
- To, S., Helwig, C. C., i Yang, S. (2016). Predictors of Children's Rights Attitudes and Psychological Well-being Among Rural and Urban Mainland Chinese Adolescents. *Social Development*, 26, 185–203.
- Trigwell, K. i Prosser, M. (1997). Relations between perceptions of the teaching environment and approaches to teaching. *British Journal of Educational Psychology*. 67, 25-35.
- Trigwell, K., Prosser, M. i Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37, 57. – 70.

- Trigwell, K. i Prosser, M. (2004). Development and Use of the Approaches to Teaching Inventory. *Educational Psychology Review*, 16 (4), 409 –424.
- UN General Assembly (1989). *United Nations Convention on the Rights of the Child*. New York: UNICEF.
- Wang, M. T. i Eccles, J. S. (2012a). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 31-39.
- Wang, M. T. i Eccles, J. S. (2012b). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child development*, 83(3), 877-895.
- Way, N., Reddy, R., i Rhodes, J. (2007). Students' perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American Journal of Community Psychology*, 40, 194–213.
- Worsfold, V. (1974) A Philosophical Justification For Children's Rights. *Harvard Educational Review*, 44, 142-157.
- Zhang, L. (2001). Approaches and Thinking styles in teaching. *The Journal of Psychology*, 135, 547-561.

Prilog A

Konvencija o pravima djeteta na jeziku primjerenom djeci (Pravobranitelj za djecu, 2006)

„Prava“ su nešto što svako dijete treba imati ili smije učiniti. Ta su prava navedena u Konvenciji UN-a o pravima djeteta. Skoro svaka zemlja pristala je na njih. Sva su prava međusobno povezana i sva su jednako važna. Ponekad kada razmišljamo o pravima moramo razmisliti što je najbolje za djecu u nekoj situaciji, i što je presudno za život i zaštitu od patnje. Kako rasteš, imaš više odgovornosti u određivanju vlastitih izbora i provođenju svojih prava.

Članak 1.

Svatko mlađi od 18 godina ima ova prava.

Članak 2.

Svako dijete ima ova prava, bez obzira na to tko je, gdje živi, čime mu se roditelji bave, kojim jezikom govori, koje je vjere, je li dječak ili djevojčica, iz koje kulture potječe, ima li neku teškoću u razvoju, je li bogato ili siromašno. Niti prema jednom djetetu ne smije se postupati nepravedno iz bilo kojeg razloga.

Članak 3.

Svi odrasli trebaju postupati onako kako je najbolje za tebe. Kada odrasli donose odluke, trebaju misliti na to kako će njihove odluke utjecati na djecu.

Članak 4.

Država ima odgovornost osigurati zaštitu tvojih prava. Mora pomoći tvojoj obitelji da zaštiti tvoja prava i stvori okolinu u kojoj možeš rasti i razviti svoje potencijale.

Članak 5.

Tvoja obitelj ima odgovornost pomoći ti da naučiš ostarivati svoja prava te osigurati njihovu zaštitu.

Članak 6.

Imaš pravo na život.

Članak 7.

Imaš pravo na ime, a to treba biti službeno priznato od vlade. Imaš pravo na državljanstvo.

Članak 8.

Imaš pravo na identitet – službeni zapis tko jesi. Nitko ti to ne smije oduzeti.

Članak 9.

Imaš pravo živjeti sa svojim roditeljima/roditeljem, osim ako je to loše za tebe. Imaš pravo živjeti s obitelji koja se brine za tebe.

Članak 10.

Ako ne živiš u istoj zemlji kao tvoji roditelji, imate pravo biti zajedno na istome mjestu.

Članak 11.

Imaš pravo na zaštitu od otmice.

Članak 12.

Imaš pravo izraziti svoje mišljenje, a odrasli ga trebaju poslušati i ozbiljno razmotriti.

Članak 13.

Imaš pravo saznavati različite stvari i dijeliti svoje mišljenje s drugima, kroz priču, crtež, pisanje ili na bilo koji drugi način koji nije štetan ili uvredljiv za druge ljude.

Članak 14.

Imaš pravo izabrati vlastitu vjeroispovijest i vjerovanja. Roditelji ti trebaju pomoći odlučiti o onome što je ispravno, a što krivo, i što je najbolje za tebe.

Članak 15.

Imaš pravo izabrati svoje prijatelje, pridružiti se grupi ili okupiti grupu, dok god to ne šteti drugima.

Članak 16.

Imaš pravo na privatnost.

Članak 17.

Imaš pravo s radija, iz novina, knjiga, računala i drugih izvora saznati informacije koje su važne za tvoju dobrobit. Odrasli se trebaju pobrinuti da informacije koje dobivaš nisu štetne i pomoći ti u pronalaženju i razumijevanju informacija koje trebaš.

Članak 18.

Imaš pravo da te odgajaju tvoji roditelji (ako je moguće).

Članak 19.

Imaš pravo na zaštitu od nanošenja boli i lošeg postupanja, tjelesnog ili psihičkog.

Članak 20.

Imaš pravo na posebnu skrb i pomoć ako ne možeš živjeti sa svojim roditeljima.

Članak 21.

Imaš pravo na skrb i zaštitu ako si posvojen/a ili udomljen/a.

Članak 22.

Imaš pravo na posebnu zaštitu i pomoć ako si prognanik/ca (ako su te prisilili da napustiš svoj dom i živiš u drugoj zemlji), kao i sva prava iz ove Konvencije.

Članak 23.

Ako imaš neku teškoću u razvoju, imaš pravo na obrazovanje uz dodatnu podršku i skrb, kao i sva prava iz ove Konvencije, tako da možeš živjeti punim životom.

Članak 24.

Imaš pravo na najbolju moguću zdravstvenu skrb, ispravnu vodu za piće, kvalitetnu hranu, čistu i sigurnu okolinu i na informacije koje će ti pomoći da budeš zdrav/a i zdravo rasteš.

Članak 25.

Ako živiš pod udomiteljskom skrbi ili u nekoj drugoj situaciji daleko od doma, imaš pravo na to da netko redovito pregledava uvjete u kojima živiš kako bi se vidjelo jesu li oni za tebe najprikladniji.

Članak 26.

Imaš pravo na pomoć od države ako živiš u siromaštvu ili si u nevolji.

Članak 27.

Imaš pravo na hranu, odjeću, sigurno mjesto za život i zadovoljenje svojih osnovnih potreba. Ne smije ti biti onemogućeno raditi većinu onoga što druga djeca mogu.

Članak 28.

Imaš pravo na kvalitetno obrazovanje. Svi te trebaju ohrabrivati na pohađanje škole do najvišeg stupnja koji možeš postići.

Članak 29.

Tvoje obrazovanje treba ti pomoći u korištenju i razvijanju vlastitih darovitosti i sposobnosti. Ono ti također treba pomoći da naučiš živjeti u miru, štitiš okoliš i poštovati druge ljude.

Članak 30.

Imaš pravo na svoju vlastitu kulturu, jezik i vjeroispovijest – ili neke druge koje izabereš. Manjine i starosjedilačke skupine trebaju posebnu zaštitu ovoga prava.

Članak 31.

Imaš pravo na igru i odmor.

Članak 32.

Imaš pravo na zaštitu od rada koji ti šteti te je loš za tvoje zdravlje i obrazovanje. Ako radiš, imaš pravo biti na sigurnom i dobiti odgovarajuću plaću.

Članak 33.

Imaš pravo na zaštitu od štetnih lijekova i droga te trgovine drogom.

Članak 34.

Imaš pravo na zaštitu od seksualnog zlostavljanja.

Članak 35.

Nitko nema pravo oteti te ili prodati.

Članak 36.

Imaš pravo na zaštitu od bilo koje vrste izrabljivanja (iskorištavanja).

Članak 37.

Nikome nije dopušteno kažnjavati te na okrutan ili štetan način.

Članak 38.

Imaš pravo na zaštitu od rata i život u miru. Djeca mlađa od 15 godina ne smiju biti natjerana da idu u vojsku ili sudjeluju u ratu.

Članak 39.

Imaš pravo na pomoć ako su te ozlijedili, zanemarivali ili je netko loše postupao s tobom.

Članak 40.

Imaš pravo na pravnu pomoć i pravedno postupanje u pravosudnom sustavu koji treba poštovati tvoja prava.

Članak 41.

Ako zakoni tvoje zemlje bolje štite tvoja prava nego članci u ovoj Konvenciji, ti se zakoni trebaju primijeniti.

Članak 42.

Imaš pravo znati svoja prava! Odrasli trebaju znati za ova prava i pomoći i tebi da saznaš za njih.

Članci 43. do 54.

Ovi članci objašnjavaju kako će vlade i međunarodne organizacije poput UNICEF-a raditi kako bi osigurale zaštitu djece kroz njihova prava.

Prilog B

Rezultati faktorske analize pri odabiru konačnih čestica Upitnika o dječjim pravima

Tablica 5

Matrica faktorske strukture odabranih čestica Upitnika o dječjim pravima

	<i>Faktor 1</i>	<i>Faktor 2</i>
17. Svako bi dijete trebalo imati pravo na potrebne stomatološke usluge.	.766	-
13. Svakom djetetu treba osigurati čistu, toplu i prikladnu odjeću.	.743	-
9. Sva djeca bi trebala imati pravo na redovite zdravstvene preglede.	.720	-
23. Svako bi dijete trebalo imati pravo na zaštitu od zanemarivanja i napuštanja.	.695	-
19. Djetetu treba omogućiti školski ručak ako mu ga roditelji ne mogu priuštiti.	.694	-
7. Sva djeca bi trebala imati pravo živjeti u kućanstvu koje zadovoljava njihove potrebe.	.692	-
2. Društvo bi trebalo imati obvezu osigurati da sva djeca žive u čistom i sigurnom okruženju.	.458	-
3. Djeca bi trebala imati pravo sama odlučivati kad će ići spavati.	-	.686
14. Djeca bi trebala imati pravo jesti što žele.	-	.570
12. Djeca bi trebala imati pravo čitati što žele.	-	.566
18. Dijete bi trebalo imati pravo izabrati svog odvjetnika.	-	.550
8. Djeca bi trebala imati pravo izabrati svog liječnika.	-	.540
5. Roditelji ne bi smjeli ulaziti u sobu djeteta bez djetetovog dopuštenja.	-	.455
22. Roditelji bi trebali imati pravo odlučivati o vjeronauku i religijskim iskustvima kojima će dijete biti izloženo.	-	-.432
20. O tome koju će školu djeca pohađati bi trebali odlučivati roditelji, a ne djeca.	-	-.341

24. Školski službenici ne bi trebali
imati pravo otvarati dječji školski
ormarić bez djetetovog dopuštenja.

-

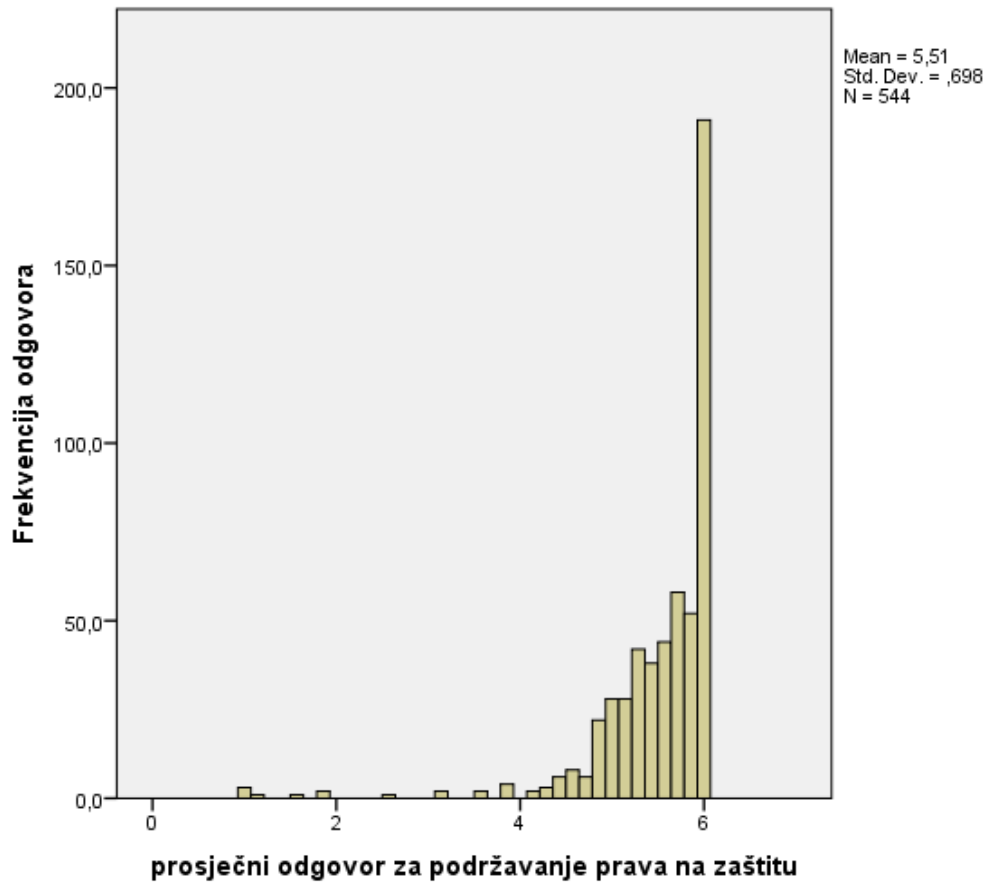
.321

Legenda: *Faktor 1* –prava na zaštitu, *Faktor 2* – prava na samoodređenje

Za faktorsku analizu čestica *Upitnika o dječjim pravima* koristili smo eksploratornu faktorsku analizu s dva zadana faktora s oblimin rotacijom. Na temelju rezultata na faktorskoj, u konačnu verziju nisu uključene čestice koje su ili korelirale podjednako s oba faktora ili su imale vrlo niska zasićenja s faktorima. Dodatno, nekoliko čestica nije uključeno na temelju analize pouzdanosti (jer se pouzdanost povećala njihovim neuključivanjem) te na temelju sadržajne analize (neke čestice nisu pripadale u neku od dvije skupine prava određenih Konvencijom o pravima djeteta (UN General Assembly, 1989)). U *Tablici 5* prikazana je matrica faktorske strukture konačne verzije *Upitnika o dječjim pravima*. Pravo na zaštitu opisuje 7 čestica (čestice 2, 7, 9, 13, 17, 19, 23) , a pravo na samoodređenje njih 9 (čestice 3, 5, 8, 12, 14, 18, 20, 22, 24). Ova dva faktora zajedno objašnjavaju 28.97 % varijance.

Prilog C

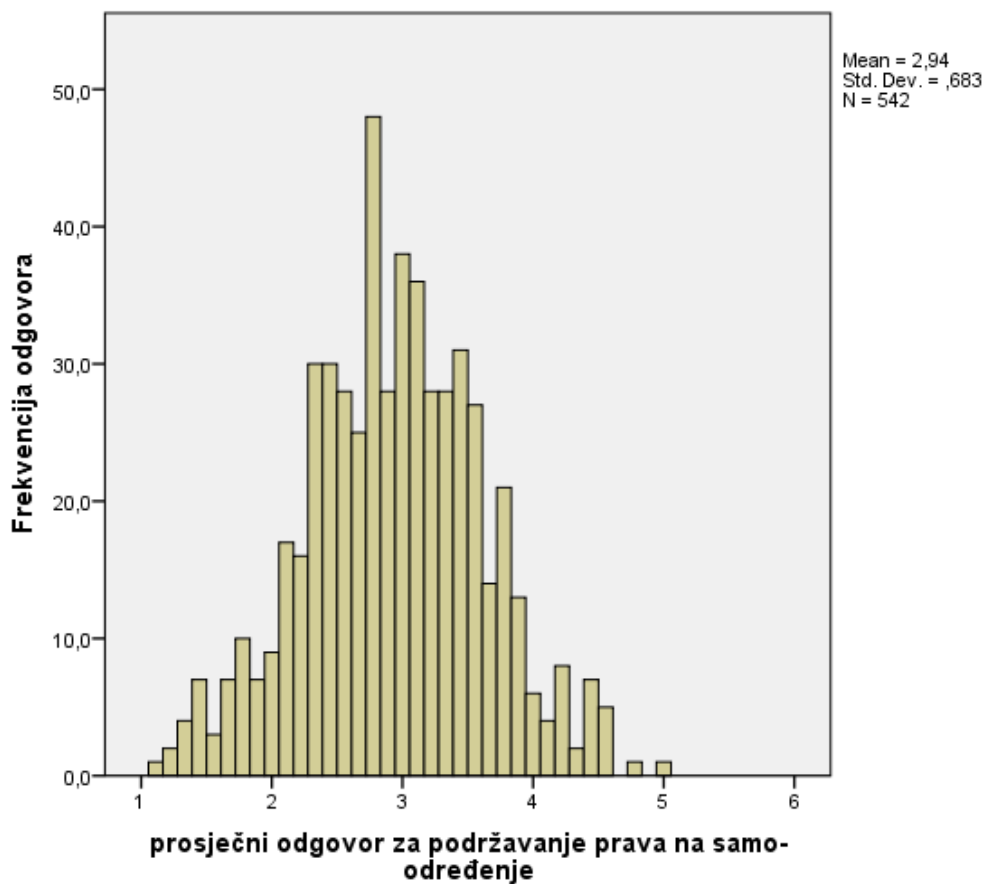
Grafički prikaz distribucije prosječnih odgovora na čestice skale podržavanja prava na zaštitu



Slika br.2 Prikaz distribucije prosječnih odgovora na čestice skale podržavanja prava na zaštitu (1 – u potpunosti se ne slažem s tvrdnjom, 2 – ne slažem se s tvrdnjom, 3 – djelomično se ne slažem s tvrdnjom, 4 – djelomično se slažem s tvrdnjom, 5 – Slažem se s tvrdnjom, 6 – u potpunosti se slažem s tvrdnjom)

Prilog D

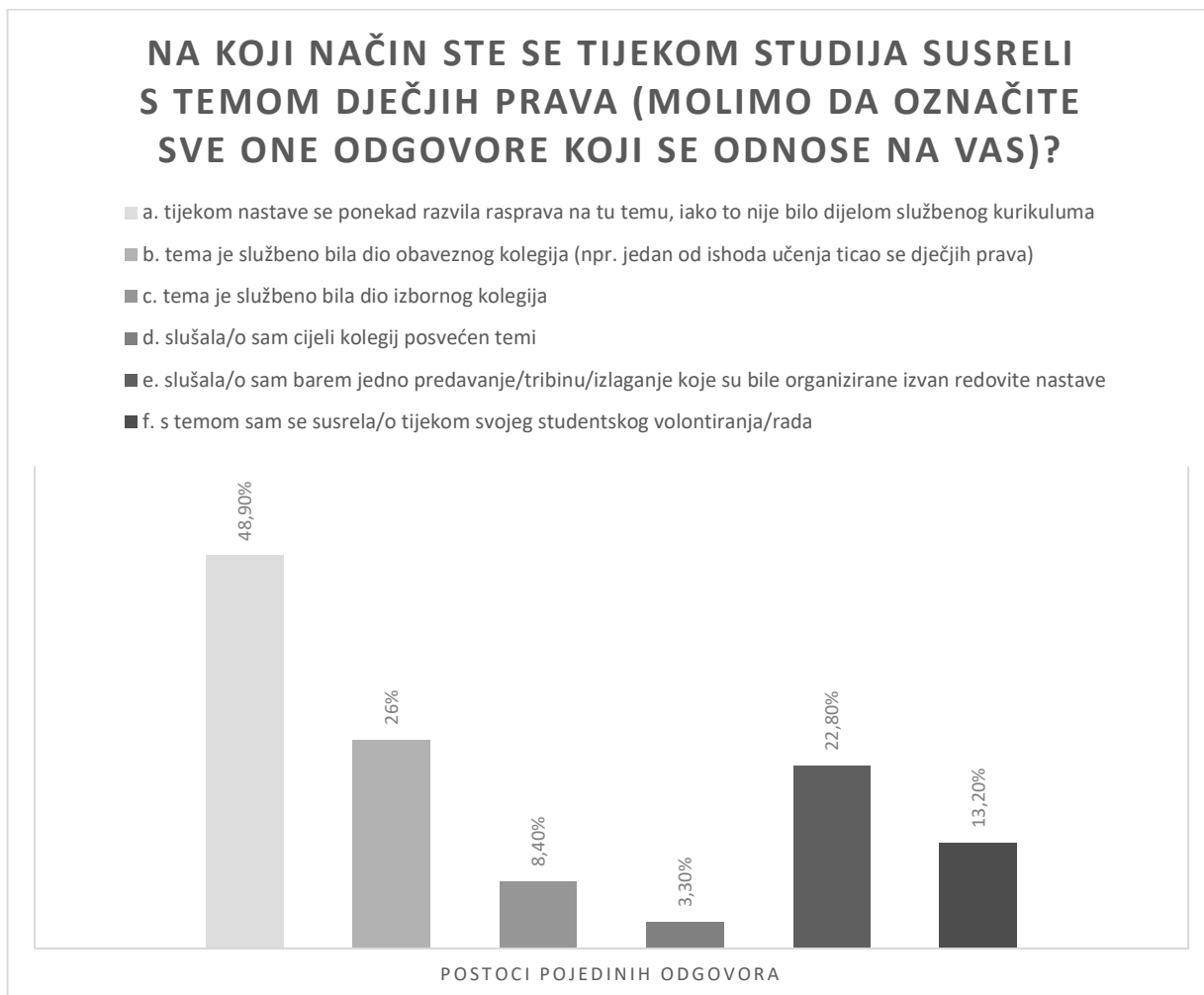
Grafički prikaz distribucije prosječnih odgovora na čestice skale podržavanja prava na samoodređenje



Slika br.3 Prikaz distribucije prosječnih odgovora na čestice skale podržavanja prava na samoodređenje (1 – u potpunosti se ne slažem s tvrdnjom, 2 – ne slažem se s tvrdnjom, 3 – djelomično se ne slažem s tvrdnjom, 4 – djelomično se slažem s tvrdnjom, 5 – Slažem se s tvrdnjom, 6 – u potpunosti se slažem s tvrdnjom)

Prilog E

Grafički prikaz postotaka odgovora na pitanje „Na koji način ste se tijekom studija susreli s temom dječjih prava?“



Slika br.4 Grafički prikaz postotaka odgovora na pitanje „Na koji način ste se tijekom studija susreli s temom dječjih prava (molimo da označite sve one odgovore koji se odnose na Vas)?“ (N=523)