



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

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

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

Јелена Врањешевић*

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

Радован Цицварић и Јелена Жунјић–Цицварић

Ужички центар за права детета, Србија

Оља Јовановић

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

АПСТРАКТ

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

Кључне речи:

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

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

■ УВОД

Образовање за права детета: дефиниција, циљеви и примена

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

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

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

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

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

¹ eng. *right holders*

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

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

Улога наставника у промоцији образовања за права детета

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

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

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

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

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

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

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

■ МЕТОД

Узорак

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

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

Инструмент

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

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

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

² Упитник је доступан на захтев.

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

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

Прикупљање података

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

Анализа података

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

■ ПРЕГЛЕД И ТУМАЧЕЊЕ РЕЗУЛТАТА

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Табела 3: Deskriptivni pokazatelji rezultata ispitanika na Skali stavova prema obrazovanju o pravima deteta

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

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

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

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

**Корелација је значајна на нивоу 0,01.

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

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

■ ДИСКУСИЈА

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

■ ЗАКЉУЧАК

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

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

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

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

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

■ КОРИШЋЕНА ЛИТЕРАТУРА

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

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

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

Примљено 13.09.2022; Прихваћено за штампу 13.12.2022.



Journal of the Institute for Educational Research
Volume 54 • Number 2 • December 2022 • 321–341
UDC 342.726-053.4:37.091.12(497.11)"2019"

ISSN 0579-6431
ISSN 1820-9270 (Online)
<https://doi.org/10.2298/ZIPI2202321V>
Original research paper

TEACHERS' PERSPECTIVES ON CHILD RIGHTS EDUCATION: KNOWING, APPLYING, BELIEVING

Jelena Vranješević*

University of Belgrade, Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy and Andragogy, Serbia

Radovan Cicvarić and Jelena Žunić–Cicvarić

Child Rights Center, Užice, Serbia

Olja Jovanović

University of Belgrade, Faculty of Philosophy, Department of Psychology, Serbia

ABSTRACT

This study deals with child rights education (CRE) and content related competencies emerging from CRE framework that teachers need in order to ensure rights of the child within the education system. The goal of the research was to describe to what extent primary school teachers demonstrate CRE knowledge, skills of applying that knowledge in school context and the attitudes that support CRE. The survey included 930 teachers, using a questionnaire that examined their CRE knowledge, knowledge application/skills, and their attitudes/values about CRE. The results of the survey revealed that, among teachers, there is an insufficient level of knowledge and skills that are crucial to ensure respect and exercise of the rights of the child within the education system, and that they exhibit attitudes that point to misunderstanding of the meaning and significance behind certain child rights and the Convention as whole.

Key words:

child rights education, teachers' competencies, knowledge, skills, attitudes

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

■ INTRODUCTION

Portraying CRE: Definition, Goals, and Implementation

Defining the concept of *child rights education* (CRE) has been the focus of research of many authors, as well as agencies and organisations dealing with human and child rights issues at the global level. The first difficulty that must be overcome when trying to define said concept pertains to its relationship with human rights education (HRE). A group of authors recognise CRE as part of a wider HRE framework (Alderson, 1999; Bennet & Hart, 2001), given that the rights of the child are part of the human rights *corpus juris*. In this context, the principles that deal with the goals of HRE contained in article 2 (paragraph 1) of the UN Declaration (2011), should be applied in the same format to CRE: “... providing persons with knowledge, skills and understanding and developing their attitudes and behaviours, to empower them to contribute to the building and promotion of a universal culture of human rights.” This argument sounds quite justified, especially when taking into account the wider meaning of HRE, which encompasses education for democratic citizenship (education for playing an active part in democratic life and exercise rights and responsibilities in society), as well as education for mutual understanding (developing self-respect, respect for others and intercultural cooperation), based on internationally agreed human rights standards aimed at building a universal culture of human rights (OSCE/ODIHR, 2009). Although the education for democratic citizenship and HRE are closely inter-related and mutually supportive in terms of goals and practices (Council of Europe, 2010) they differ in focus and scope, because education for democratic citizenship focuses on the child’s citizen role in the community, while HRE focuses on the broader spectrum of human rights, and fundamental freedoms/liberties in every aspect of people’s lives (Gollob, Krapf & Weidinger, 2010: 9).

However, certain authors believe that child rights education should be distinguished from HRE because HRE refers to the rights enjoyed by adults, whereas children do not enjoy them to the same extent and in the same manner as adults (especially when it comes to civil/political rights). Also, should CRE be reduced to HRE, it would mean that children learn about rights in the context of adult rights without establishing a correlation between those rights and their personal life and experience, i.e., as if children were not intrinsically motivated to learn about them (Krappmann, 2006). Many authors, therefore, argue that CRE should be treated as a separate entity that is in correlation with the child’s experience, within which children are encouraged to actively participate in the process of protection and exercise of their rights in the role of right holders (Brantefors & Quennerstedt, 2016; Jerome, 2016; Krappmann, 2006).

Another difficulty posed by CRE has to do with its implementation: Should CRE be conducted primarily through educational policy and its subsequent implementation, or should CRE occur as a bottom-up culture shift? (Jerome, 2016). According to some studies, the values underlying CRE, such as involvement of students in different aspects of school life, as well as in the process of learning and teaching, respect for and cooperation between different actors of the educational process and inclusiveness of the learning environment, are the key factors that make the school successful (Pešikan, 2020; Rowe, 2003). This is precisely why CRE cannot be imposed from the outside, but must come from the school culture that sends clear message to both teachers and students “what kind of people we want to be” (Bruner, 1996: 118), thus influencing their value system and shaping their identities.

Regardless of whether the child rights education is seen through the prism of a wider framework of human rights education or as an entity that is separate from general human rights, most authors agree that the concept of child rights education goes beyond *awareness-raising* and *learning about provisions and principles of the Convention on the Rights of the Child – CRC* (The United Nations, 1989) and that it encompasses other aspects as well. They argue that child rights education should take place in a *stimulating and free atmosphere* and environment, with respect for the four basic principles of the CRC (Lundy, 2012), thereby stressing the importance of the very process of not just learning about child rights, but also “living the child rights”. This approach underlines the importance of a *holistic* understanding of the meaning and scope of human rights, as well as of systemic implications of incorporating human rights education in all levels of education (Potvin & Benny, 2013). In searching for an answer to the question of what the purpose of child rights education is, certain authors have pointed out the importance of empowering children and adults to *acquire competencies* that will help them to progressively realise all child rights by learning about them (Lundy & McEvoy, 2012), that is to take action to defend human rights and prevent violation thereof (Gerber, 2008). This adds new elements to child rights education, suggesting that child rights education must involve *action*, i.e., that by learning about child rights, children and adults are empowered to bring about change in their immediate environment and the world at large to ensure the full realisation of the rights of all children. When speaking about the goals of child rights education, certain authors (Brantefors & Quennerstedt, 2016) point out involvement (to develop self-esteem and interactional capacity), agency (to develop capacity for action in one’s own life), awareness (to develop awareness about the rights, and ability to protect and enjoy them), citizenship (to prepare for participatory democratic citizenship), respect for rights (to develop good social relations and good behaviour) and social change (to develop capacity to change social structures: increase social justice and equity). Bajaj (2012) emphasises social change as one of the goals and recognises three distinct CRE forms according to their priorities: education for global citizenship, that influences new global political order, education for coexistence, that

leads to healing and reconciliation and education for transformative action, that sees CRE as a powerful tool for inclusion and social justice.

If we were to sum up the goals of child rights education as seen by different authors, we may conclude that those goals encompass three interrelated dimensions: a) learning **about** child rights which refers to the contents of learning/teaching, i.e. the curriculum that should be firmly based on familiarising with CRC provisions and the approach based on the rights of the child, b) learning **through** child rights, which refers to the condition/requirement to conduct the process of learning about child rights in a stimulating, non-discriminating, safe and participatory environment, that is in the environment based on the practical aspect of respect for child rights in all circumstances, and c) learning **for** child rights, which stresses the purpose of child rights education, that is to empower children and adults to apply their knowledge and bring about changes aimed at achieving respect for and realisation of all child and human rights in their wider environment (Gollob, Krapf & Weidinger, 2010; UNICEF, 2014).

The Role of Teachers in Promoting CRE

Nearly every research in the field of education points to teachers as the key factor for the quality of the educational process, educational outcomes and student motivation (OECD, 2005; Sanders & Rivers, 1996; Villegas-Reimers & Reimers, 2000). Teachers are largely responsible for the implementation of educational policy and the policy in the area of protection and realisation of child rights (Ball, Maguire & Braun, 2012), given that their values and political beliefs greatly impact the interpretation of those policies (Leenders, Veugelers & De Kat, 2008). In this context, teachers may also be perceived as an obstacle to CRE implementation, but also as important advocates and promoters of CRE. CRE points out that education is a right, challenging the ingrained understanding of education as child's need that should be met (UNICEF, 2014). Also, CRE challenges the traditional adults-children power relations and the understanding of the fundamental role of adults in child's development, given that it brings into focus, not only the protection of children, but also their emancipation and autonomy (David, 2002). On the other hand, teachers may act as promoters of CRE, having the potential to cooperate with and transform the education system, as well as by being competent, enthusiastic and by using participatory methods to create an environment conducive to CRE (Bajaj, 2012; Tibbits, 2005). The multiple roles of the teacher go beyond traditional image of teacher as leader, organizer and evaluator of the teaching process. Teachers are also perceived as motivators, regulators of social relations in the classroom and partners in affective interaction (Ivić, Pešikan & Antić, 2001). As motivators, teachers serve as models who encourage students to learn, while as regulators of social relations they enable students to learn in safe

and stimulating environment that promotes justice, non-violence, participation and prosocial values, thus contributing to learning **through** and **for** child rights.

This leads us to the definition of the concept of teachers' competencies, i.e. to the question of whether those competencies can be defined through observable and measurable behaviours exhibited by teachers in their professional role (Pantić & Wubbels, 2010), through their understanding of the historical, political and economic context of a particular educational system that is not necessarily tangible (Barnett, 1994), or through values, i.e. the ethical and social dimension, given that teachers are required to act as reflective and autonomous practitioners, who critically evaluate and improve their practices and make various decisions independently, taking into account the ethical standards of their profession (Elliott, 1991/2001). Most authors agree that the definition of competencies should be broader than a checklist of observable and measurable skills, adopting a wider notion of competencies, consisting of knowledge/understanding, skills, potential/abilities, as well as beliefs and moral values. This means that teachers' professional competencies make up a dynamic combination of knowledge, cognitive and practical skills, as well as attitudes and values held onto by teachers when performing their professional activities (Gonzales & Wagenaar, 2008). When the aforementioned is applied to the area of the rights of the child, a competent teacher should demonstrate: a) knowledge about the principles on which the Convention is based and the rights guaranteed to the child within education, b) beliefs and values that support the realisation of child rights in education, and c) skills that enable the realisation (implementation) of principles and rights arising from the Convention in their educational practice.

Research into teachers' competencies needed to ensure child rights in education were mostly focused on competencies in a particular area, e.g., competencies for inclusion (Mofkebaieva et al., 2013), or competencies in the area of protection from neglect and abuse (Pourrajab *et al.*, 2014). Some models that take broader perspective on competencies which citizens require to participate effectively in a culture of democracy and include values, attitudes, skills, knowledge and critical understanding (Council of Europe, 2016), have not been researched in relation to teachers and their professional role in the promotion and realization of CRE. Meanwhile, research that dealt with a wider spectre of teachers' competencies needed to ensure child rights in education have yielded conflicting results: some studies show that teachers possess basic knowledge of child rights (Aroa & Thakur, 2015; Shahid, 2009); that they exhibit positive attitudes and that they use child rights as the basis for their teaching practices (Shahid, 2009), while other studies suggest that teachers have limited knowledge of child rights, while expressing an interest to learn more about this topic, both during their initial professional training and their professional development (Ozmen, Kaymak Ozmen & Yalcin, 2010). Most of these results are based on research participants' self-evaluation and it is, therefore, impossible to determine to what extent and whether the teachers truly possess the

necessary skills and knowledge, or this is just the matter of their belief. With this study, we tried to examine the teachers' knowledge of various areas of child rights education and do they apply that knowledge when dealing with practical, everyday situations in the context of education.

The goal of the research was to describe to what extent primary school teachers in our study demonstrate the content related competencies emerging from CRE framework competencies needed to ensure child rights in the education system.

The task of the research was to determine the level of knowledge and capacity to apply that knowledge demonstrated by teachers in the areas of a) non-discrimination, b) protection of children from violence, abuse and neglect, c) respect for the principle of the child's best interests, d) the child's right to take part in decision-making (participation), civil and political rights of the child, and e) child rights education, as well as to examine teachers' attitudes/values when it comes to these categories of rights.

■ METHOD

Sample

The sample consisted of 930 grade and subject teachers working in elementary schools in 20 towns/municipalities in Serbia. The sample was convenient, with the quotas of teachers of particular subjects proportionate to their approximate share in the general teacher population, and it included grade teachers (40%) and subject teachers of all subjects taught in primary education (60%). Most research participants were female (80%).

The majority of participants have received university degree (88.6%). When it comes to the length of service, teachers with 10–25 years of service accounted for most research participants (51%), whereas teachers with less than 10 years of service and those with over 25 years of service were equally represented in the sample (25% and 24%, respectively). Among participants 33.5% reported that they have attended seminars related to CRE, while 60.6% have not chosen seminars addressing the topic of CRE as part of their professional development.

Instruments

A teacher's questionnaire¹ was prepared for the purpose of the research. The competency model used to design the questionnaire was based on the Convention². The *first step* in building the competency model was to determine the competence domains. A comprehensive list of the rights of the child stipulated by the Convention was reduced to the rights that are directly related to the education system and its responsibilities to ensure respect for child rights. These included a) the right to non-discrimination (article 2), b) the best interest of the child (article 3), c) participation (article 12) and other civil/political rights (articles 13, 14, 15, 16 and 17), d) the right to protection from abuse and neglect (article 19), and e) the child's right to learn about and know his/her rights (articles 4, 29 and 42). The *second step* included the identification of teachers' personal responsibilities regarding the respect for, protection, and realisation of child rights within each domain defined in the first step. The *third step* included the development of competency indicators, grouped into three competency components—knowledge, attitudes and skills arising directly from the provisions of the Convention.

Prior to data collection stage, *cognitive interviews* with 12 teachers were conducted, with the aim of understanding the way in which research participants perceived and interpreted items, and identifying potential problems that may arise in the process of data collection (Drennan, 2003; Knafl *et al.*, 2007). Based on the interviews, the specific items were clarified, ensuring in that way content validity of the questionnaire.

The final version of the teacher's questionnaire consisted of the introductory part (demographic data) and three parts aimed at determining the level of knowledge, skills, and attitudes regarding child rights education. The CRE Knowledge scale included 22 items related to the knowledge on CRE in the form of multiple-choice test. Similarly, the CRE Skills scale consisted of 12 questions/problem situations where the research participants were asked to apply their knowledge of different areas of child rights, in the form of multiple-choice test. Attitudes exhibited by the teachers regarding child rights education and the group of rights pertaining to it were examined by 25 items using a Likert-type 5-point scale (from 1-strongly disagree to 5-strongly agree). The scale proven to be highly reliable (Cronbach's $\alpha = .81$).

¹ The questionnaire is available from the authors upon request.

² For more information concerning the model see <http://ucpd.rs/wp-content/uploads/2021/02/child-rights-education-of-teachers-in-serbia-the-framework.pdf>

Data Collection

The data collection was conducted by means of pen and paper survey in 17 school districts from March to April 2019. Participants received a plain language statement that informed them that participation was voluntary, and that their consent was implied by the return of the completed questionnaire. Participants were instructed to complete the questionnaire honestly, and a researcher was present to clarify any questions. The questionnaire took between 45 and 60 minutes to complete.

Data Analysis

Since the main aim of the study was portraying teachers' competencies for CRE, we have used descriptive statistics. An independent sample *t*-test used to determine if there were any significant differences in CRE knowledge, skills and attitudes between teachers who have university degree (4 years + 1 year) and teachers who have college degree (3 years) university and college degree teachers, as well as between teachers attending and not attending professional development activities related to CRE.

OVERVIEW AND INTERPRETATION OF THE RESULTS

The level of teachers' knowledge of the areas that are relevant to child rights was determined using CRE Knowledge scale. The questions concerning the right to non-discrimination dealt with the knowledge of this particular right, recognising discrimination in various situations, understanding of certain discrimination-related concepts (stereotypes and hate speech), and the knowledge of preventive measures aimed at preventing discrimination in school. When it comes to the child's best interests, teachers were expected to be familiar both with the contents of said principle and the connection between that right and other rights stipulated by the Convention. The questions that concerned participatory, civil rights, were aimed at examining teachers' understanding of those rights and their ability to distinguish between different levels of participation, as well as their knowledge of situations and decisions where a teacher is obliged to include children in the decision-making process. When it comes to the right to protection from violence, abuse and neglect, in addition to being familiar with this particular right, the teachers were also expected to be familiar with the procedures of responding to suspected violence or violence that had already occurred (depending on the level of violence), as well as the measures and activities aimed at protecting the child from violence. The questions concerning child rights education examined the teachers' knowledge and understanding of

provisions and principles of the Convention on the Rights of the Child, and how familiar they were with their responsibility to ensure the realisation thereof.

Research participants could score between 0 and 28 points; however, the highest score recorded was 21. A significant percentage of research participants (41.4%) failed to score above 7 points, whereas as many as 95.5% of teachers scored below the assumed arithmetic mean of 14 points, suggesting limited knowledge of teachers across all domains of CRE (Table 1).

Table 1: Descriptive statistics of the CRE Knowledge Scale

(Sub)Scale	M	SD	Min	Max Achieved	Max Theoretical
Right to non-discrimination	1.9	1.2	0	5.5	6
The child's best interests	.9	.9	0	3	3
Participatory, civil rights	2.4	1.7	0	7.5	8
Right to protection from violence, abuse and neglect	.7	.9	0	3.5	4
Child rights education	1.4	2.3	0	6	7
Total scale	8.2	3.5	0	21	28

CRE Skills Scale consisted of problem situations where the research participants were asked to apply their knowledge of different areas of child rights to a specific situation, or to recognise the instances of violation of certain child rights in the context of education. The findings show that 72% of teachers failed to score higher than the expected arithmetic mean of 12 points (Table 2).

Table 2: Descriptive statistics of the CRE Skills Scale

(Sub)Scale	M	SD	Min	Max Achieved	Max Theoretical
Right to non-discrimination	2.2	1.2	0	4	4
The child's best interests	1.9	1.4	0	4	4
Participatory, civil rights	3.8	2.9	0	12	12
Right to protection from violence, abuse and neglect	2.3	1.3	0	4	4
Total scale	10.1	4.6	0	22	24

Research participants struggled most to apply the principle of participation to the context of education and to recognise the violation of various civil and political rights of the child (participatory rights), such as: freedom of thought, conscience and religion, the right to privacy and the right of assembly ($M = 3.8$, $SD = 2.9$, $Max = 12$). They applied, with partial success, the right to protection from violence ($M = 2.3$, $SD = 1.3$; $Max = 4$), non-discrimination ($M = 2.2$ $SD = 1.2$; $Max = 4$), and they were somewhat less successful in applying the principle of the best interest of the child ($M = 1.9$, $SD = 1.4$; $Max = 4$).

Teachers' skills concerning child rights education were additionally examined via two questions that reflected the teachers' experience of incorporating child rights-related topics in curricular and extracurricular activities. Less than a half of the teachers (42%) said they incorporated certain child rights-related topics in their curricular or extracurricular activities (47%). Only a quarter of them cited specific examples that indicated any methodical and meaningful inclusion of child rights education-related topics in classes or extracurricular activities.

In contrast to CRE knowledge and skills scores, the scores on the CRE Attitudes scale tend to cluster in the higher part of the scale. Namely, 78.6% of the teachers are achieving a score higher than 75, which is the theoretical arithmetic mean, indicating positive attitudes of teachers towards CRE (Table 3).

Table 3: Descriptive statistics of the CRE Attitudes Scale

(Sub)Scale	M	SD
Right to non-discrimination	3.2	.7
The child's best interests	3.6	.6
Participatory, civil rights	3.0	.7
Right to protection from violence, abuse and neglect	3.9	.8
Child rights education	3.5	.7
Total scale	3.3	.5

Note. The scale range is 1 to 5.

Results of the Pearson correlation indicated that there was a significant positive association between scores on scales measuring knowledge, skills, and attitudes of teachers toward Child Rights ranging from .367 to .419 (Table 4).

Table 4: Pearson correlation coefficients between scores on CRE Knowledge, skills, and attitudes scale (N = 930)

	1	2	3
CRE knowledge scale score			
CRE skills scale score	.419**		
CRE attitudes scale score	.367**	.402**	

**Correlation is significant at the .01 level (2-tailed).

When it comes to differences in knowledge, skills, and attitudes with regard to the level of education and previous professional training in the area of child rights education, the research revealed a statistically significant difference in the results achieved by teachers on knowledge and skills tests vis-à-vis their education. Teachers with a university degree achieved significantly higher results in the knowledge test ($t(899) = -2.95, p < .01$), as well as the skills test ($t(899) = -1.99, p < .05$) in these areas, compared with teachers with a college degree. When it comes to attitudes, the only difference observed concerned the child's right to protection from violence, abuse and neglect ($t(854) = -2.45, p < .05$). Teachers with a university degree tend to express a negative attitude about corporal punishment more often, and they believe that violence cannot be justified and are more willing to include children in the process of planning and implementation of measures aimed at protecting them from violence.

When it comes to teachers' professional development, the research found that teachers who had attended seminars on child rights achieved significantly higher scores in the test that examined their knowledge of participation and civil/political rights ($t(874) = 2.08, p < .05$) and child rights education ($t(874) = 1.98, p < .05$), whereas the teachers who had never attended such seminars achieved higher scores in the area of protection from discrimination ($t(874) = -2.09, p < .05$). Said difference was also observed in the scores achieved in the test of skills; teachers who had never attended seminars on child rights achieved higher scores on the skills test on protection from discrimination than their colleagues who had attended seminars on child rights education ($t(874) = -3.60, p < .01$).

■ DISCUSSION

The findings of the research indicate that teachers in Serbia have insufficient knowledge necessary to respect and allow for the exercise of child rights as well as to implement the inclusion of child rights education into the educational process. Most teachers are not familiar with various rights of the child, fail to recognize situations in which these rights are violated in the educational context or recognise procedures for handling such situations or preventive actions undertaken to avoid violation of certain rights. These conclusions contradict other findings obtained through various research according to which teachers have both the knowledge and skills relative to child rights education (Aroa & Thakur, 2015; Shahid, 2009). This discrepancy could be explained by the fact that in other research, teachers themselves assessed their knowledge by means of assessment scales, thereby allowing for the possibility that there was a tendency to overestimate both the knowledge and skills they possessed.

Insufficient knowledge about child rights and inability to apply that knowledge are accompanied by attitudes which point to a lack of understanding of the meaning and significance of individual child rights as well as the Convention as a whole. Non-recognition of discrimination in the educational context and measures to be taken in a situation constituting discrimination is accompanied by attitudes which often (implicitly) support the system of inequality and justify discrimination (even some forms of violence). A small number of teachers support affirmative action measures, while others believe that such measures are undesirable as they create inequality among children. Simultaneously, a significant number of teachers believe that differences between people cause intolerance and discrimination. These attitudes may be an explanation for poor results teachers achieved in the knowledge and skill test pertaining to the right to non-discrimination. Also, they could potentially explain the results obtained in other research indicating that teachers: a) do not understand and cannot recognize mechanisms which support and maintain oppression in educational system/school context, b) lack motivation to promote social cohesion and inclusion in the school context as they fail to see the point of doing so in a school “where discrimination does not exist and where all children are treated equally” and c) deny personal responsibility in tackling the problem of oppressive practices in schools (Pantić *et al.*, 2010). Negation of one’s own professional responsibility is product of highly centralized educational system that diminishes teachers’ professional autonomy and their professional status trying to limit their decision-making scope (Pešikan & Ivić, 2021). Centralisation reduces the role of the teacher to being mere implementers of educational policies rather than as reflective practitioners, creators of their own practice and agents of change. In addition, teachers lack the competences needed for taking more proactive roles in the process of education.

Teachers' attitudes regarding child's right to protection against violence, abuse and neglect reveal a certain degree of "awareness" in terms of corporal punishment and (un)justification of violence. Most teachers have a negative attitude towards corporal punishment of children in the family, the majority of them believe that there is no justification for violence and that children must participate in the planning of preventive activities of violence protection. These findings are consistent with other research showing that there has been an increase in the number of adults who oppose corporal punishment of children, which is explained by the launch of numerous campaigns and programs promoting alternatives to corporal punishment as a means of discipline over the years (Council of Europe, 2008; 2009; UNICEF, 2017).

Considering that one of the important goals of CRE is acquisition of the competencies required to realize an action which would in turn, incite social change and empowerment of children and youth, the data indicating that only a small number of teachers understand the right to participation. Teachers fail to recognise situations in which they are *obliged* to involve children in the decision-making process and they also lack the ability to distinguish between genuine participation and the so-called quasi-participation (Hart, 1992). Teachers have not achieved significantly better results when it comes to implementation of participation principle in the educational context. Only a small number of them recognize instances of violation of the child's right to free expression of opinion, right to privacy, i.e., the right to protection from arbitrary and unlawful interference with the privacy of the child, as well as the child's right to protection of personality and dignity and child's right to timely, adequate and complete information. These results are not surprising since the idea of child participation is not in line with the dominant regimes of truth (Foucault, 1977), i.e., what is considered a normal and desirable power dynamics between an adult and a child, so that the implementation of this principle and a group of participatory rights in education is significantly hampered. Since the realization of participation largely depends on attitudes towards the nature of the child, his/her competencies, the relationship between children and adults and understanding of the role of adults in children's development process, it is interesting to analyse teachers' attitudes regarding participatory rights. The teachers who participated in the research seem to perceive children as an incompetent, immature individuals who cannot participate in decision-making processes together with adults even if it is organized in an age-appropriate manner and whose opinions cannot have the same weight as opinions of adults. In their view, a child has to "deserve" the right to participate by developing a sense of responsibility and achieving independence. Subsequently, he/she may be granted the opportunity to participate in a decision-making process.

The principle of the best interests of the child is very closely linked to participation, as the Convention guarantees children the opportunity to take part in determining their best interests (Freeman, 2007). The results of this research indicate that teachers do not understand the principle of best interest, as well as that a great number of them is not familiar with the rules and decisions which require the procedure of determining the best interest of the child to be implemented. The analysis of attitudes pertaining to this issue reveals that a substantial number of teachers believe that adults are the ones who have the ability to assess what is in children's best interest (better than children themselves) and that children should not even be given the opportunity to state their best interest. This way, teachers disregard the two basic principles laid down in the Convention, thus calling into question the exercise of a wide range of child rights in the education system. Several studies which involved teachers have revealed that even though teachers find children competent to determine their best interests, they still deny them the opportunity to participate in establishing their best interests. Therefore, the attitude about children's competencies does not seem to have any effect on the possibility of their participation. In this case, other factors are at play, such as the concern of adults for the welfare of children and the desire to protect them from possible adverse consequences of certain choices they make (Vranješević, 2012). Research findings indicating that teachers are least guided by the best interests of the child when making decisions (Vranješević, 2014) are in line with the results of other research showing that teachers, when asked about the competencies they consider important for children's participation, fail to mention the child's ability to assess their own interest, or mention it in the context of the reasons for denying the right to participation (Vranješević, 2012).

Although child rights education is not defined in the Convention under any separate article, (it is determined by the provisions of several articles of the Convention – 4, 29 and 42), states are obliged to integrate learning about the provisions and principles of the Convention on the Rights of the Child and a rights-based approach into curricula of both formal and non-formal education of all children and at all levels of education. However, the results of the research, indicate that teachers lack the sufficient theoretical knowledge required to integrate child rights education into the teaching process. Findings concerning teachers' knowledge about the Convention's importance within the legal system, the nature and principles of the rights of the child and duty bearers responsible for enforcing the provisions of the Convention which form the basis of the *rights-based approach*, as an integral part of child rights education, are not optimistic. Judging by the fact that a small number of teachers offer examples of an essential and meaningful inclusion of the child rights education into the curricular and extracurricular activities, it could be deduced that child rights education is insufficiently implemented in our schools. Although almost all teachers believe that children should learn about their rights in school systematically and at all ages, only a small number of them allow children to learn about their rights

through curricular and extracurricular activities (despite a positive legal framework allowing, even binding them to do so). If we look at the data on very low scores on the knowledge and skill/knowledge application test, and the stereotypes and misconceptions that teachers demonstrate about numerous fields of child rights, the reasons behind this situation become rather obvious.

The conclusion that the teachers with university degrees demonstrate better knowledge/knowledge application in the field of child rights education than the teachers with college degrees, is in line with the findings of other research indicating that initial education and professional development of teachers is key to fostering their competencies in the field of child rights (Lansdown 1999: 200) and that the lack of professional development is one of the chief obstacles to the effective implementation of HRE and CRE (Gerber, 2008: 328). This is also supported by the fact that teachers who have received training in the field of child rights show better knowledge of the field of participation and civil rights, as well as child rights education than those who did not attend seminars. Nevertheless, during the research, it was also found that teachers who did not attend seminars on child rights were more successful in passing the knowledge and skill (knowledge application) test in the field of the right to non-discrimination. One possible explanation is that the area of the right to protection against discrimination is a topic of other professional development programs (anti-bias education, respect for diversity, interculturality, justice in education, etc.), i.e., it is not always perceived by the participants as part of child rights education. Also, there is a possibility that the programs they attended did not really put discrimination in the context of exercising the rights of the child, i.e., they did not have an integrated *rights-based approach*, but rather addressed the topic of discrimination separately from the general concept of human and child rights. This is not uncommon practice when dealing with this particular topic but also with other issues (e.g., inclusion and violence). On the other hand, participation, civil rights and child rights education are topics almost exclusively addressed in seminars which are closely related to child's rights, so that a higher level of knowledge and skills is demonstrated by teachers who attended these particular seminars.

■ CONCLUSION

Provided that CRE is not reduced to a set of politically neutral ideas and international standards which need to be implemented (a role occupied by teachers), and its reformative and transformative potential is taken into account, then teachers are faced with a rather complex task. First and foremost, they should reconsider their implicit theories about the nature of the child, power relations within the educational process as well as their professional role in encouraging children's development. This requires the teacher to understand the learning process as an active inquiry focused on co-construction of experience and knowledge (versus the mere knowledge elicitation), in which new relationships are created and the roles of children and adults are expanded. Adults use the power they have to create a learning context in which both the child and the adult have an active role in the creation of shared meanings and the co-construction of knowledge (Rogoff, 2003) and in which the roles of the adult and child are intertwined (Rogoff, 1990).

Besides the knowledge about child rights and the capacity to apply that knowledge in the educational context teachers need to have consistent value system which unconditionally supports the concept of child rights, by promoting child-centred education and participatory methodology in creating a safe and stimulating environment for learning and development. Children need to be provided with the opportunity to develop their action potential through cooperation with others, as they are seen as active and competent experts on their own experiences, who should participate in decision-making processes which concern them (Lundy & McEvoy, 2012; Gerber, 2008). They need to learn not just **about**, but also **through** and **for** child rights, developing capacities to act as agents of change. The objectives of CRE should be children emancipation, the development of competencies relevant for growing up in a democratic civil society, a critical attitude towards reality and the capacity to change established practices and relationships. To that end, it is important to change attitudes towards children's participation and competencies. Competencies are developed and encouraged through participation, and if children are not given the opportunity to participate and perfect the competencies they are expected to have as adults, how will this developmental discontinuity be bridged (Vranješević, 2012)?

The situation becomes even more complicated if we take into account the fact that in order to achieve the complex goals of CRE it is not enough to have competent teachers, i.e. teachers with the necessary knowledge, skills (both cognitive and practical), as well as attitudes/values supportive of the goals of child rights education. In order for teachers to be able to function as competent professionals, a competent educational system must acknowledge the importance of said competencies, contribute to their further development and improvement

and enable their implementation. In other words, in order for changes to occur, in addition to *restructuring* (improving knowledge, skills and attitudes which support children rights education), *reculturation* (transformation of the education system) must take place to support these improved competencies (Fullan, 2016) and provide a safe, stimulating, non-discriminatory and participatory environment in which all children will be able to develop their potential to the fullest.

The findings of this research should contribute to the review of the existing and creation of new educational policies concerning both the professional qualifications of teachers and the change of curriculum which should be based on the objectives of CRE and a methodology which is consistent with the basic principles of the Convention. The curriculum should teach not only **about** the rights but also **for** the rights and **through** the rights. This means that the curriculum should promote democratic teaching methods, respect for children's competencies, visibility of children's perspectives, cooperative learning and peer support, as well as experiential learning. Also, the curriculum must enable critical analysis of the power structure and inequalities in society, as well as strengthen activism and emancipatory attitudes in order for children to develop competencies for social change (Brantefors & Quennerstedt, 2016).

These findings could provide guidance for the decision makers within the education system, as well as education policy makers in: a) adequately (re)defining the requirements for teacher competencies, b) improving their professional development system and c) striving to establish systemic solutions for child rights education of all stakeholders in the education system. This is in line with Fullan's understanding of restructuring, according to which, in order to create a system that respects teachers' autonomy and encourages the idea of teachers as reflective practitioners who constantly redefine and improve their practice, the successful implementation of innovative practice is of outmost importance (Fullan, 2016). Therefore, it is equally important to focus on the initial education of teachers. Hence, the faculties which educate teaching staff should review and redefine their existing programs in order to prepare teachers for their professional role by developing appropriate competencies during their initial education. At an individual level, for teachers, the findings could be a guideline in planning their own professional growth and development.

Since this research did not envisage any interviews with teachers to gain insight into the structure and quality of their practice concerning integration of child rights education into the school curriculum, subsequent research could include the collection and analysis of said practices, thereby providing for a better insight into teacher's understanding of the meaning and purpose of child rights education, as well as the level of importance attached to it in the education system. Additionally, examples of good practice collected during the research could be used as an incentive

for other teachers to improve and build their practice on the principles of respect for child rights.

REFERENCES

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

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

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

Received 13.09.2022; Accepted for publishing 13.12.2022.

