



Sveučilište u Zagrebu
FILOZOFSKI FAKULTET

Ana Širanović

**POŠTOVANJE PRAVA DJETETA KAO
POKAZATELJ KVALITETE ODNOSA
UČENIKA I UČITELJA**

DOKTORSKI RAD

Zagreb, 2016



Sveučilište u Zagrebu

FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Ana Širanović

**RESPECT FOR THE RIGHTS OF THE
CHILD AS AN INDICATOR OF THE
QUALITY OF STUDENT-TEACHER
RELATIONSHIP**

DOCTORAL THESIS

Zagreb, 2016



Sveučilište u Zagrebu
FILOZOFSKI FAKULTET

Ana Širanović

**POŠTOVANJE PRAVA DJETETA KAO
POKAZATELJ KVALITETE ODNOSA
UČENIKA I UČITELJA**

DOKTORSKI RAD

Mentorica:

Dr. sc. Dubravka Maleš, red. prof.

Zagreb, 2016



Sveučilište u Zagrebu

FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Ana Širanović

**RESPECT FOR THE RIGHTS OF THE
CHILD AS AN INDICATOR OF THE
QUALITY OF STUDENT-TEACHER
RELATIONSHIP**

DOCTORAL THESIS

Supervisor:

Professor Dubravka Maleš, Phd

Zagreb, 2016

INFORMACIJE O MENTORICI

Prof. dr. sc. Dubravka Maleš rođena je 29. kolovoza 1952. godine u Zagrebu. Osnovnu školu i gimnaziju završila je u Zagrebu, gdje je 1976. na Filozofskome fakultetu diplomirala pedagogiju i sociologiju. Iste je godine primljena na radno mjesto asistentice na Katedri za sistematsku pedagogiju Odsjeka za pedagogiju Filozofskoga fakulteta u Zagrebu. Doktorirala je 1983. godine s temom *Utjecaj odgoja u potpunim i nepotpunim obiteljima na stavove djece prema ulogama različitih spolova*, a sljedeće je godine izabrana u status docentice. Na Odsjeku za pedagogiju u Zagrebu zaposlena je i danas kao redovita profesorica u trajnome zvanju. Osnovna područja njenoga interesa predstavljaju obiteljska pedagogija, suradnja odgojno-obrazovnih ustanova i obitelji te odgoj i obrazovanje za ljudska prava i prava djeteta. Autorica je, koautorica i urednica šest znanstvenih i šest stručnih knjiga te više od stotinu znanstvenih i stručnih radova, osvrta i članaka. Tijekom svoje znanstvene karijere aktivno je sudjelovala u radu više od stotinu znanstvenih i stručnih skupova u zemlji i inozemstvu, a s ciljem stručnoga usavršavanja boravila je u Stockholmu (1980.), Petrogradu i Moskvi (1990.), Bergenu (1994.), Soestu (1994.), Tel Avivu (1995.) te Los Angelesu, Calabasasu i Washingtonu (1997.). Utemeljiteljica je i nositeljica kolegija *Obiteljska pedagogija, Partnerstvo obitelji i odgojno-obrazovne ustanove, Pedagoško savjetovanje i profesionalna orijentacija te Prava djeteta na odgoj i obrazovanje*. Bila je nositeljica i suradnica brojnih projekata na matičnoj ustanovi i drugim ustanovama. Od 2007. do 2014. bila je nositeljica velikoga znanstvenoga projekta *Nove paradigme ranog odgoja*, koji je financiralo Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Na matičnoj je ustanovi dvaput obnašala funkciju pročelnice Odsjeka za pedagogiju (1989.-1991.; 2009.-2011.) te jednom prodekanice za znanost na Pedagogijskim znanostima Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu (1994.-1998.). Bila je glavna i odgovorna urednica znanstvenoga časopisa *Napredak* (2002.-2005.) te inicijatorica pokretanja i glavna urednica stručno-znanstvenoga časopisa *Dijete i društvo* (od 1999. kada je počeo izlaziti do 2011. kada je prestao izlaziti). Trenutačno je glavna urednica stručnoga časopisa *Zrno* (od 1994. do danas) te članica uredništva znanstvenoga časopisa *Pedagogijska istraživanja*. Također, sudjelovala je u radu brojnih povjerenstava i radnih skupina vezanih za unapređenje odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj. Dobitnica je nagrade Kata Pejnović (1990.) za rad na unapređivanju obiteljskoga odgoja, godišnje Nagrade Ivana Filipovića (1994.) za rad na unapređivanju pedagojske teorije i

pedagoške prakse te Nagrade za unapređivanje prava djeteta (2006.) u kategoriji nagrade za životno djelo.

SAŽETAK

U ovoj se disertaciji istražuje odnos između poštovanja prava djeteta i pedagoškog odnosa učenika i učitelja. Opravdanost istraživanja odnosa između dviju varijabli temelji se na teorijskoj pretpostavci da sa stajališta pedagogije *pravu djeteta* valja pristupati iz perspektive pedagoškog odnosa. Istraživanje se sastoji od teorijskog i empirijskog dijela.

U teorijskome istraživanju analizirani su konstrukti *prava djeteta* i *odnos između učenika i učitelja*, tzv. *pedagoški odnos*. Na temelju zaključaka teorijskog istraživanja kao problem istraživanja formuliralo se nedostatno poznavanje odnosa između poštovanja prava djeteta i kvalitete odnosa između učenika i učitelja, a kao opći cilj istraživanja postavljeno je istraživanje povezanosti između dviju varijabli.

Empirijsko istraživanje uključivalo je postupke anketiranja i grupnog intervjuiranja. Anketiranje, čiji je cilj bio utvrđivanje procjena poštovanja prava djeteta od strane učitelja, kvalitete odnosa s učiteljima te povezanosti između dviju varijabli, obuhvatilo je 538 učenika i učenica četvrtog i osmog razreda osnovne škole, koji su pohađali, za potrebe istraživanja prigodno odabranih, trinaest osnovnih škola u Gradu Zagrebu i Zagrebačkoj županiji. Rezultati kvantitativnog istraživanja pokazuju da anketirani učenici i učenice smatraju da njihovi učitelji i učiteljice odnosno razrednici i razrednice načelno poštuju prava djeteta, pri čemu odnose s njima procjenjuju dominantno toplima i podržavajućima. U pogledu odnosa između poštovanja prava djeteta i kvalitete odnosa učenika i učitelja rezultati pokazuju da je poštovanje prava djeteta pozitivno povezano s pozitivnom dimenzijom odnosa učenika i učitelja (s podrškom), a negativno s negativnim dimenzijama toga odnosa (s negativnom interakcijom, prinudom, isključivanjem i autoritarnošću). Drugim riječima, procjene anketiranih učenika i učenica govore da što češće učitelji poštuju prava djeteta, to je njihov odnos s učenicima kvalitetniji.

Grupno intervjuiranje, čiji je cilj bio postizanje dubljeg uvida u konkretna iskustva učenika o poštovanju njihovih prava i o odnosima s učiteljima te u odnos između dviju varijabli, obuhvatilo je 88 učenika i učenica četvrtog i osmog razreda osnovne škole, odabranih, na temelju dobrovoljnog pristanka, u pet osnovnih škola uključenih i u kvantitativni dio. Kvalitativno istraživanje rezultiralo je živopisnijim opisom odnosa učenika prema pravima djeteta i odnosima s učiteljima za koje smatraju da poštuju njihova prava, ali i s učiteljima za koje smatraju da ih ne poštuju. Opisi osobina ličnosti i ponašanja učitelja za koje učenici i učenice smatraju da poštuju

prava djeteta pokazali su se podudarnima obilježjima empirijskoga modela kvalitetnoga odnosa između učenika i učitelja te teorijskim konstruktima pedagoškoga odnosa u tradiciji duhovnoznanstvene pedagogije i kritičke znanosti o odgoju.

Na temelju svih rezultata zaključeno je da između poštovanja prava djeteta i dobre kvalitete odnosa između učenika i učitelja postoji pozitivna korelacija. Istraživanje je potvrdilo valjanost teorijskih pretpostavki o izgledu pedagoškoga odnosa u tradiciji pedagojske teorije, a s obzirom na dokazanu i elaboriranu povezanost prava djeteta s pedagoškim odnosom, i pedagošku relevantnost toga pojma. Pedagoška relevantnost prava djeteta mogla bi se tako očitovati u njihovome potencijalu da služe kao pokazatelji kvalitete odnosa između učenika i učitelja.

Ključne riječi: prava djeteta, pedagoški odnos, odnos između učenika i učitelja, kvaliteta odnosa između učenika i učitelja, skrbna prava, zaštitna prava, prava sudjelovanja

EXTENDED ABSTRACT

This dissertation explores the relationship between respecting the rights of the child and the student-teacher pedagogical relationship, the research of which is justified on the grounds of the theoretical assumption that from the pedagogical standpoint the concept of the *right of the child* should be approached from the perspective of the pedagogical relationship. The research consists of a theoretical and an empirical part.

In the first part of the theoretical research the concept of the right of the child is analyzed in relation to the concept of the human right as well as from the perspective of childhood and the child's difference as compared to the adult, resulting in the elaboration of an approach to the right of the child from the pedagogical perspective. In the second part of the theoretical research the focus is transferred to the second construct of interest in the research, the student-teacher relationship, with the quality of this relationship defined from the perspectives of three most influential theoretical orientations in pedagogy: humanistic, critical and empirical pedagogy. Based on the conclusions of the theoretical research, the problem of the empirical research is formulated as a lack of knowledge about the relationship between respecting the rights of the child and the student-teacher relationship quality, with the aim of investigating the relationship between the two variables more thoroughly.

The empirical part of the research also consists of two parts, a quantitative and a qualitative part. The quantitative research has included a total of 538 fourth and eighth grade students who attended, for the purpose of this research conveniently selected, thirteen elementary schools in the City of Zagreb and Zagreb County. The questionnaire explored students' perceptions of the respect of the rights of the child by their teachers as well as the quality of their relationships with the teachers. The results show that the students estimate that their teachers generally respect their rights, while they view the relationships with the teachers as predominantly warm and supportive. The comparison of the differences between the estimates of students of different demographic and other characteristics show that the age and academic achievement of student, size of the school the student attends, urbanization of the location of the school, and gender of the teacher have an effect on the perception of the respect for the rights of the child. The results suggest that younger students, students with better academic achievements, students who attend smaller schools and in less urbanized locations, and students whose teachers

are female tend to perceive that their teachers respect the rights of the child more often than the teachers of older students, students with poorer academic achievements, students who attend bigger schools and in more urbanized locations, and students whose teachers are male, as perceived by those students. The results further show that the same independent variables affect the perception of the quality of the student-teacher relationship, whereby younger students, girls, students with better academic achievements, students who attend bigger schools and in less urbanized locations, and students whose teachers are female tend to perceive the quality of their relationship with teachers as better than the quality of the relationship as perceived by older students, boys, students with poorer academic achievement, students who attend smaller (but not very small) schools and in more urbanized locations, and students whose teachers are male. Concerning the relationship between respecting the rights of the child and the student-teacher relationship quality, the results show that respecting the rights of the child correlates positively with the positive dimension of the student-teacher relationship quality (support), and negatively with the negative dimensions of the relationship quality (negative interaction, pressure, exclusion, dominance). In conclusion, the respondents' estimates suggest that the more often the teacher respects the rights of the child, their relationship with their students is perceived as better in quality.

The qualitative research included a total of 88 fourth and eighth grade students, selected on the basis of voluntary consent, in five elementary schools involved in the quantitative part of the research. The students were interviewed in groups (a total of nine groups), with the aim of achieving a deeper insight into students' experiences of their rights in school and the relationships with their teachers. Group interviews resulted in a more vivid description of the way the respondents perceive their rights and the relationships with their teachers. The respondents perceive the teachers who they think respect their rights as kind, caring, intelligent, benevolent, patient and consistent. They think such teachers take time to get to know their students, take interest in their opinions and perspectives, involve students in decision-making processes and help them in class, as well as advocate their best interests and defend them from harm. In addition to being warm and gentle, such teachers possess a healthy authority, based not on coercion but on establishing reasonable boundaries, as described by the respondents. On the other hand, the respondents perceive the teachers who they think violate their rights as cold and rough, prone to yelling and arguing in class and venting personal frustrations on students. They think such

teachers are unreliable due to their inconsistency and reluctance to forgive, as well as due to breaking promises and rules. Furthermore, they perceive such teachers as unfair and prone to punishing students without explanation and looking into whether the accused is in fact guilty of the charge, while at the same time privileging their favorites. The descriptions of personality traits and behaviors of the teachers who their students perceive as respecting their rights prove to match the characteristics of the empirical model of the student-teacher relationship of a good quality, as well as the theoretical constructs of the pedagogical relationship in the traditions of humanistic and critical pedagogy.

Based on the overall research results, it is concluded that respecting the rights of the child correlates positively with the student-teacher relationship of a good quality. The research confirmed the validity of the theoretical assumptions about the appearance of the pedagogical relationship in the pedagogical tradition, as well as the pedagogical relevance of the rights of the child, given the proven and elaborated correlation between respecting the rights of the child and the student-teacher relationship quality. The pedagogical relevance of the concept of the rights of the child could be manifested in its potential to serve as an indicator of the student-teacher relationship quality.

Key words: rights of the child, pedagogical relationship, student-teacher relationship, student-teacher relationship quality, provision rights, protection rights, participation rights

SADRŽAJ

| | |
|---|-----------|
| 1. UVOD | 1 |
| 2. PRAVA DJETETA..... | 4 |
| 2.1. Povijesni kontinuitet i institucionalizacija prava djeteta | 4 |
| 2.2. Pravo djeteta kao ljudsko pravo | 14 |
| 2.2.1. Određenje ljudskoga prava..... | 14 |
| 2.2.2. Odnos ljudskoga prava i prava djeteta | 20 |
| 2.3. Pravo djeteta u svjetlu djetinjstva..... | 23 |
| 2.3.1. Shvaćanje djetinjstva u suvremenome društvu | 23 |
| 2.3.2. Pristup djetinjstvu i pravu djeteta sa stajališta pedagogije | 32 |
| 2.3.3. Zaključna razmatranja o <i>pravu djeteta</i> | 36 |
| 3. PRAVA SUDJELOVANJA | 39 |
| 3.1. Pravo na slobodno izražavanje i uvažavanje mišljenja (članak 12.) | 52 |
| 3.2. Pravo na slobodu izražavanja (članak 13.)..... | 57 |
| 3.3. Pravo na slobodu misli, savjesti i vjere (članak 14.) | 62 |
| 3.4. Pravo na slobodu udruživanja i mirnog okupljanja (članak 15.)..... | 65 |
| 3.5. Operacionalizacija varijable poštovanje prava djeteta na sudjelovanje | 67 |
| 4. SKRBNA I ZAŠTITNA PRAVA | 72 |
| 4.1. Pravo na slobodu od diskriminacije (članak 2.) | 72 |
| 4.2. Pravo djeteta na najbolji interes (članak 3.) | 74 |
| 4.3. Pravo na privatnost (članak 16.)..... | 78 |
| 4.4. Pravo na slobodu od nasilja i lošeg postupanja (članak 19.)..... | 80 |
| 4.5. Pravo na obrazovanje (članak 28. i članak 29.)..... | 81 |
| 4.6. Pravo na odmor i slobodno vrijeme (članak 31.) | 87 |
| 4.7. Operacionalizacija varijable poštovanje skrbnih i zaštitnih prava djeteta..... | 88 |
| 5. ODNOS UČENIKA I UČITELJA | 91 |
| 5.1. Važnost dobrog odnosa učenika i učitelja | 91 |
| 5.2. Tipologija odnosa učenika i učitelja..... | 95 |
| 5.2.1. Pedagoški odnos..... | 95 |
| 5.2.2. Suradnički odnos učenika i učitelja..... | 102 |

| | |
|---|-----|
| 5.2.3. Dijaloški odnos učenika i učitelja | 110 |
| 5.3. Empirijski model odnosa učenika i učitelja..... | 115 |
| 5.4. Odnos između kvalitete odnosa učenika i učitelja i poštovanja prava djeteta..... | 123 |
| 5.4.1. Doprinosi istraživanja o položaju učenika u školi i na nastavi | 127 |
| 5.4.2. Doprinosi istraživanja o odnosima u školi i na nastavi | 136 |

| | |
|---|------------|
| 6. EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE ODNOSA IZMEĐU POŠTOVANJA PRAVA DJETETA I KVALITETE ODNOSA UČENIKA I UČITELJA..... | 140 |
| 6.1. Određenje problema istraživanja..... | 140 |
| 6.2. Cilj istraživanja | 143 |
| 6.3. Hipoteze istraživanja | 145 |
| 6.4. Varijable istraživanja..... | 147 |
| 6.5. Zadaci istraživanja..... | 150 |
| 6.6. Postupci i instrumenti istraživanja | 151 |
| 6.7. Tijek istraživanja | 155 |
| 6.8. Uzorak, rezultati i interpretacija kvantitativnoga dijela istraživanja | 157 |
| 6.8.1. Uzorak anketiranih ispitanika..... | 157 |
| 6.8.2. Postupci statističke obrade podataka dobivenih anketiranjem | 164 |
| 6.8.3. Faktorska struktura <i>Upitnika o pravima djeteta</i> | 165 |
| 6.8.4. Razlike u učeničkoj procjeni poštovanja prava djeteta s obzirom na <i>spol učenika</i> | 176 |
| 6.8.5. Razlike u učeničkoj procjeni poštovanja prava djeteta s obzirom na <i>školski uspjeh učenika</i> | 185 |
| 6.8.6. Razlike u učeničkoj procjeni poštovanja prava djeteta s obzirom na <i>veličinu škole</i> | 191 |
| 6.8.7. Razlike u učeničkoj procjeni poštovanja prava djeteta s obzirom na <i>mjesto školovanja</i> | 198 |
| 6.8.8. Razlike u učeničkoj procjeni poštovanja prava djeteta s obzirom na <i>spol učitelja (razrednika)</i> | 203 |
| 6.8.9. Razlike u učeničkoj procjeni poštovanja prava djeteta s obzirom na <i>predmet koji razrednik predaje</i> | 206 |
| 6.8.10. Učinak <i>dobi učenika</i> pri učeničkoj procjeni poštovanja prava djeteta | 207 |
| 6.8.11. Faktorska struktura <i>Upitnika o odnosu učenika i učitelja</i> | 209 |
| 6.8.12. Razlike u učeničkoj procjeni kvalitete odnosa s učiteljem s obzirom na <i>spol učenika</i> | 219 |

| | |
|--|------------|
| 6.8.13. Razlike u učeničkoj procjeni kvalitete odnosa s učiteljem s obzirom na <i>školski uspjeh učenika</i> | 229 |
| 6.8.14. Razlike u učeničkoj procjeni kvalitete odnosa s učiteljem s obzirom na <i>veličinu škole</i> | 236 |
| 6.8.15. Razlike u učeničkoj procjeni kvalitete odnosa s učiteljem s obzirom na <i>mjesto školovanja</i> | 243 |
| 6.8.16. Razlike u učeničkoj procjeni kvalitete odnosa s učiteljem s obzirom na <i>spol učitelja (razrednika)</i> | 249 |
| 6.8.17. Razlike u učeničkoj procjeni kvalitete odnosa s učiteljem s obzirom na <i>predmet koji razrednik predaje</i> | 252 |
| 6.8.18. Učinak <i>dobi učenika</i> pri učeničkoj procjeni kvalitete odnosa s učiteljem | 253 |
| 6.8.19. Povezanost poštovanja prava djeteta od strane učitelja i kvalitete odnosa između učenika i učitelja..... | 256 |
| 6.9. Uzorak, rezultati i interpretacija kvalitativnoga dijela istraživanja..... | 260 |
| 6.9.1. Uzorak intervjuiranih ispitanika..... | 260 |
| 6.9.2. Postupak obrade podataka dobivenih grupnim intervjuiranjem..... | 263 |
| 6.9.3. Definiranje <i>prava djeteta</i> i pravu komplementarne <i>odgovornosti</i> | 265 |
| 6.9.4. Informiranost o pravima djeteta | 274 |
| 6.9.5. Učenicima i učenicama najvažnija prava djeteta..... | 279 |
| 6.9.6. Poštovanje prava djeteta u školi i na nastavi..... | 283 |
| 6.9.7. Odnos s učiteljem koji poštuje / ne poštuje prava djeteta | 292 |
| 7. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA..... | 302 |
| 8. POPIS LITERATURE..... | 308 |
| 9. PRILOZI..... | 327 |
| 10. ŽIVOTOPIS I POPIS JAVNO OBJAVLJENIH RADOVA AUTORICE | 363 |

There is no such thing as a single human being, pure and simple, unmixed with other human beings. Each personality is a world in himself, a company of many. That self ... is a composite structure ... formed out of countless never-ending influences and exchanges between ourselves and other. These other persons are in fact therefore part of ourselves ... we are members of one another.¹

1. UVOD

Dvadeseto stoljeće ostalo je zapamćeno kao *stoljeće djeteta* (Key, 2000). Od svih postignuća koja su ga obilježila, moguće je da je za boljitak života djece najznačajnije bilo proglašavanje i globalno prihvaćanje prava djeteta u Konvenciji o pravima djeteta. Zahvaljujući njezinoj gotovo univerzalnoj ratifikaciji te općoj popularnosti, poštovanje prava djeteta danas je obvezno u velikoj većini država svijeta, kako na institucionalnoj razini (u školama, na primjer) tako i na razini odnosa s djecom (između učenika i učitelja, na primjer).

Unatoč tome što izvorno pripadaju pravno-političkome diskursu, utjecaj prava djeteta vidljiv je i u drugim znanostima i društvenim praksama. Na primjer, u teoriji o pravima djeteta, ali i u pedagoškoj praksi, na prava djeteta sve se češće gleda kao na referentni okvir za pedagoško djelovanje putem dijaloga s djecom (Roose i Bouverne-de Bie, 2007). No, kako *pravo djeteta* ne predstavlja izvorni pedagojski pojam i interes, postavlja se pitanje znanstvene argumentacije njegove pedagoške relevantnosti.

Pravo djeteta istovremeno je i ljudsko pravo, ali je i različito od ljudskoga prava, što proizlazi iz činjenice da su djeca glede svojih specifičnih razvojnih i odgojnih potreba u djetinjstvu različita od odraslih ljudi. Dječja različitost u tome je smislu i sama pravo djeteta te od nje valja polaziti i u njegovu znanstvenome proučavanju, glede čega Wall (2008) predlaže da se pravima djeteta i u teoriji i u empirijskim istraživanjima pristupa *u svjetlu djetinjstva*. Gledano iz kuta pedagogije, dječja se različitost prije svega očituje u dječjoj potrebi za drugim čovjekom odnosno pedagoškim vođenjem (Bašić, 2011), po definiciji mogućim jedino u pedagoškome

¹ Riviere, 1955; prema Riley, 2011, 12.

odnosu s djetetom (Nohl, 1949; prema König i Zedler, 2001) što implicira da u pedagogiji prava djeteta valja promatrati iz perspektive pedagoškoga odnosa. Pretpostavljena poveznica između poštovanja prava djeteta i pedagoškoga odnosa učenika i učitelja predstavlja stoga polazište i fokus provedenoga istraživanja, usmjerenoga k ispitivanju pedagojske i pedagoške relevantnosti prava djeteta.

Rad je podijeljen na teorijsko i empirijsko istraživanje. Empirijsko istraživanje sastoji se od kvantitativnoga i kvalitativnoga dijela.

Teorijsko istraživanje započinje u drugom poglavlju (2.), prikazom i opisom povijesnog razvitka i tijeka institucionalizacije prava djeteta, a nastavlja se teorijskom analizom pojma prava djeteta u odnosu na pojam ljudskoga prava te njegovom analizom iz perspektive djetinjstva odnosno dječje različitosti u odnosu na odrasle ljude. Drugo poglavlje zaključuje elaboracija pristupa pravu djeteta sa stajališta pedagogije. U trećem (3.) i četvrtom (4.) poglavlju analiziraju se pojedina, iz Konvencije o pravima djeteta odabrana, prava djeteta, s ciljem operacionalizacije varijable poštovanja prava djeteta koja zaključuje oba navedena poglavlja. U petom poglavlju (5.) analiza se s prava djeteta premješta na drugi konstrukt od interesa u ovom istraživanju, odnos između učenika i učitelja. Najprije se ocrtava važnost uspostavljanja dobrog odnosa s učenicima, a potom se kvalitetu toga odnosa nastoji odrediti polazeći od triju najutjecajnijih znanstveno-teorijskih orijentacija u pedagogiji, duhovnoznanstvene pedagogije, kritičke znanosti o odgoju i empirijske znanosti o odgoju (Bašić, 1998; 1999). Zaključak poglavlja ogleda se u predloženoj tipologiji odnosa između učenika i učitelja. Na samome kraju poglavlja donosi se pregled i analiza dosadašnjih empirijskih istraživanja odnosa između poštovanja prava djeteta i pedagoškoga odnosa.

Empirijsko istraživanje opisano u šestom poglavlju (6.) započinje određenjem problema i ciljeva istraživanja, nakon čega se formuliraju hipoteze i zadaci istraživanja, opisuju postupci i instrumenti istraživanja te tijek i uzorak istraživanja. Središnji dio šestog poglavlja posvećen je prikazu, analizi i interpretaciji rezultata istraživanja. Provedeno kvantitativno istraživanje obuhvatilo je anketiranje učenika četvrtog i osmog razreda u 13 škola u Gradu Zagrebu i Zagrebačkoj županiji kojim su se ispitivale njihove procjene poštovanja prava djeteta od strane učitelja te njihove procjene kvalitete odnosa s učiteljima. Provedeno kvalitativno istraživanje obuhvatilo je grupno intervjuiranje učenika četvrtog i osmog razreda u 5 škola u Gradu Zagrebu i Zagrebačkoj županiji tijekom kojeg su se prikupljala iskustva učenika o poštovanju prava djeteta

od strane njihovih učitelja i o odnosima s učiteljima, s ciljem obogaćenja i produbljivanja rezultata anketiranja.

Sedmo poglavlje (7.) rada posvećeno je zaključnim razmatranjima, nakon čega slijede popis literature u osmom poglavlju (8.), popis priloga u devetom poglavlju (9.) te životopis i popis javno objavljenih radova autorice istraživanja u desetom poglavlju (10.).

U nastavku rada polazi se u opisani poduhvat.

2. PRAVA DJETETA

2.1. Povijesni kontinuitet i institucionalizacija prava djeteta

Konvencija o pravima djeteta Ujedinjenih naroda², dokument koji je borbu za prava djece učinio globalnim pokretom, nije nastala preko noći. Ona je rezultat, sa sigurnošću se može reći, razvoja društvenih odnosa općenito, a posebice odnosa društva prema djeci, njihovom položaju u društvu i njihovim pravima. Ideja o pravima djeteta dakle nije posve suvremena, nego ona ima svoj povijesni kontinuitet, što je vidljivo u ranim radovima o pravima djeteta nastalima krajem devetnaestoga i početkom dvadesetoga stoljeća. S obzirom da su *pioniri pokreta za prava djeteta*, kako ih naziva Veerman (1992), zaista brojni te različitih znanstveno-praktičnih usmjerenja u ovome će se radu izdvojiti samo oni najznačajniji. Najprije je svakako potrebno istaknuti Ellen Key (2000) koja je, naslovivši svoju knjigu *Stoljeće djeteta* i u njoj formuliravši pravo djeteta da bira svoje roditelje, odnosno komplementarnu odgovornost odraslih da odluci o imanju potomstva pristupaju odgovorno kako bi se djeca rađala zdrava, živjela zdravo i dobivala optimalnu skrb, gotovo proročanski najavila da će dvadeseto stoljeće biti posvećeno brizi o dobrobiti djece. Ističu se potom njemački pedagog Bertold Otto i poljsko-židovski pedijatar Janusz Korczak koji su među prvima govorili u terminima *prava* djece. Svoj su doprinos navedena dvojica autora dali u vidu vlastitih ideja o tome koja prava dijete posjeduje. Otto je temeljnim smatrao pravo djeteta da postavlja pitanja, čime je podrazumijevao da se od odraslih očekuje da u odgoju uvažavaju dječju znatiželju i slijede dječje putokaze (Veerman, 1992), dok je Korczak u temeljima prava djeteta vidio poštovanje djeteta, odnosno uvažavanje dostojanstva djeteta. On je u svojem proglasu o pravima djeteta, kojega nikada nije dovršio, formulirao sljedeća prava djeteta (Eichsteller, 2009):

1. pravo djeteta da bude ono što jest (djeca su individualci sa svojim posebnim karakteristikama ličnosti, željama i idejama, a ne homogena skupina),
2. pravo djeteta da živi u sadašnjosti (djeca su ljudi i dok su djeca, a ne tek kada odrastu, oni nisu budući odrasli, pa se prema njima tako treba i odnositi),

² U radu će se Konvencija o pravima djeteta Ujedinjenih naroda nekad skraćeno navoditi samo kao *Konvencija o pravima djeteta* ili samo *Konvencija*.

3. pravo djeteta na umiranje (ne odnosi se na pravo biranja života ili smrti, nego na stajalište da je prezaštićivanje djece štetno).

Presudni utjecaj na formalno-pravnu institucionalizaciju prava djeteta izvršila je britanska aktivistkinja Eglantyne Jebb koja je inicirala sastavljanje dokumenta o pravima djeteta napisavši proglas kojega je 1924. godine Liga naroda usvojila kao Ženevsku deklaraciju (Matković, 2000) te ga kasnije koristila pri izradi prvoga dokumenta o pravima djeteta pod okriljem Ujedinjenih naroda (Alderson, 2008) – Deklaracije o pravima djeteta iz 1959. godine. *Ženevska deklaracija* predstavlja prvi službeni dokument o pravima djeteta³ kojega su 1924. godine svojim potpisom usvojile ili mu na drugi način podršku dale mnoge europske i svjetske države⁴. Ta se deklaracija sastoji se od pet principa (Veerman, 1992), u prva četiri od kojih se navodi sve što su odrasli i društvo dužni priskrbiti djetetu: materijalna i duhovna sredstva za optimalan fizički i mentalni razvoj, hranu i zdravstvenu zaštitu, odgovarajuću pomoć u teškim vremenima (poput rata, pri čemu se naglašava da djeca trebaju biti prva na redu za dobivanje humanitarne pomoći), mogućnosti da budu sposobna zarađivati za život (odnosi se na omogućavanje strukovnog obrazovanja) te zaštitu od izrabljivanja, dok u petome stoji da se dijete treba odgojiti u duhu odgovornosti prema drugim ljudima.

Četrdesetih godina dvadesetoga stoljeća pokreće se inicijativa da se učvrsti predanost svjetskih naroda ideji prava djeteta iz dvadesetih godina (Veerman, 1992) što je 1959. godine rezultiralo *Deklaracijom o pravima djeteta*, čiji je tekst iste godine jednoglasno prihvatila Opća skupština Ujedinjenih naroda. Deklaracija o pravima djeteta sastoji se od uvodne preambule i deset članaka u kojima su prošireni i precizirani principi izraženi u Ženevskoj deklaraciji, pri čemu se u Deklaraciji o pravima djeteta više ne govori o potrebama djeteta nego o njegovim⁵ pravima. U preambuli Deklaracije izražava se vjera Ujedinjenih naroda u temeljna ljudska prava, dostojanstvo i vrijednost svakog živog bića te nasušna potreba posebne zaštite djeteta zbog

³ Ženevsku deklaraciju izdala je organizacija *Save the Children International Union* (Veerman, 1992).

⁴ Najprije su to učinile članice organizacije *Save the Children International Union*, a potom i članice Lige naroda, nakon što je 1924. Liga naroda donijela proglas kojim svoje članice upućuje na taj dokument u pitanjima koja se odnose na socijalnu skrb djece (Veerman, 1992).

⁵ U radu će se radi jednostavnosti izričaja koristiti imenice i zamjenice u muškome rodu no one će posve ravnopravno obuhvaćati osobe svih rodova.

djetetove fizičke i mentalne nezrelosti. U deset članaka Deklaracije o pravima djeteta izražena su sljedeća prava djeteta:

1. pravo na slobodu od diskriminacije,
2. pravo na posebnu zaštitu u cilju optimalnog fizičkog, mentalnog, moralnog, duhovnog i socijalnog razvoja u uvjetima slobode i dostojanstva,
3. pravo na ime i nacionalnost,
4. pravo na socijalnu sigurnost u cilju zdravog rasta i razvoja, što posebno uključuje prenatalnu i postnatalnu zaštitu djeteta i majke, adekvatnu prehranu, stanovanje, rekreaciju i medicinske usluge,
5. pravo djece s fizičkim, mentalnim i socijalnim poteškoćama na posebnu skrb, medicinski tretman i odgoj i obrazovanje,
6. pravo na roditeljsku ljubav, razumijevanje i odgovornost, s osobitim naglaskom na važnost odrastanja u obiteljskome okruženju te pružanje pomoći obiteljima kojima pomoć treba kao i djeci bez roditelja,
7. pravo na odgoj i obrazovanje,
8. pravo na zaštitu i humanitarnu pomoć,
9. pravo na zaštitu od svih oblika zanemarivanja, okrutnosti, izrabljivanja i trgovine djecom,
10. pravo na zaštitu od diskriminacijskih praksi, s naglaskom na odgoj djece u duhu zajedništva, tolerancije, mira i odgovornosti prema drugim ljudima (UN, 1959).

Najvažnije odrednice Deklaracije o pravima djeteta pokazuju da se tim dokumentom istakao primat skrbi i zaštite djeteta, što znači da su i prava djeteta izražena u njemu ustvari izrazi potreba djeteta (kao što je to bilo u Ženevskoj deklaraciji) za posebnom materijalnom i drugom skrbi i zaštitom. Na tome tragu Casullo (1955, prema Veerman, 1992) navodi da taj dokument, iako se tiče djece i njihovih prava, ustvari ne definira pojmove djeteta i prava djeteta, što za posljedicu ima to da nije do kraja jasno na koga se sve navedena prava odnose niti o čemu se točno radi kada se govori o pravima djeteta. Problem neodređenosti pojma prava djeteta i posljedica te neodređenosti prisutan je i danas, o čemu će više govora biti u narednim poglavljima.

Sedamdesetih je godina aktualizirana rasprava o pravima djece, osobito zahvaljujući skupini autora okupljenih u radikalnome *Pokretu za oslobođenje djece*⁶ u Sjedinjenim Američkim Državama. Okosnicu njihova aktivizma činila su dva temeljna zahtjeva:

1. da se djeci bez ustupka prizna pravo na samoodređenje (Farson, 1974; Holt, 2013), odnosno samostalno odlučivanje o vlastitoj sudbini,
2. da se bez odgađanja ukine "šovinizam odraslih" (Arbor, 1971; prema Veerman, 1992), što je moguće jedino ako se i djeci priznaju posve jednaka prava kao odraslima.

Radikalizam Pokreta za oslobođenje djece najbolje ilustriraju prava koja se smatraju tipičnima za njega (Veerman, 1992):

1. pravo djeteta na alternativni obiteljski dom. Farson (1974), autor ovih prava, zalaže se za pluralizam odgoja. To podrazumijeva kreiranje alternativnih životnih zajednica (komuna, zajednica adolescenata itd.) kako bi djeca imala mogućnost samostalnog izbora vlastitog životnog aranžmana,
2. pravo na informacije. Ovo pravo podrazumijeva da djeca moraju imati jednak pristup baš svim informacijama kao i odrasli,
3. pravo na samoobrazovanje. Djeca moraju imati mogućnost izabrati žele li se obrazovati i koju vrstu obrazovanja žele, što znači da je potrebno ukinuti obveznost školovanja. Škole indoktriniraju djecu, a obvezno školovanje je poput zatvora, smatra Farson (1974),
4. pravo na seksualnu slobodu. Ovo se pravo prije svega odnosi na jednako pravo na informiranost o seksualnom činu i seksualnosti, što uključuje i eksplicitnu literaturu o tome. Farson (1974) također smatra da bi djeca trebala moći izražavati svoju seksualnost i eksperimentirati s njome jednako slobodno kao i odrasli (ali i s jednakim ograničenjima),
5. pravo na ekonomsku moć. To podrazumijeva da djeca moraju imati pravo na rad, plaću, vlastiti novac, imovinu, jednom riječju pravo na financijsku neovisnost. Financijska ovisnost djece, smatra Farson (1974), osnovni je način uspostavljanja kontrole nad njima, stoga je njezino dokidanje temeljni korak ka oslobođenju djece,

⁶ Engleski naziv ovoga pokreta glasi *The Children's Liberation Movement* (Veerman, 1992). Naziv na hrvatskom jeziku koji se koristi u ovome radu prijevod je autorice ovoga rada.

6. pravo na političku moć. Djeci i adolescentima trebalo bi biti dozvoljeno glasati na političkim izborima i sudjelovati u političkim procesima bez dobnog ograničenja. Farson (1974) odbacuje argument da djeca nemaju potrebne kompetencije za političko odlučivanje i smatra da djeca moraju imati to pravo jednostavno zbog toga što su članovi društva kao i odrasli.

Unatoč tome što su zahtjevi Pokreta za oslobođenje djece većinom ismijavani, prvenstveno zbog njihova posve nekritičkoga stava prema dječjim kompetencijama za potpuno i aktivno sudjelovanje u društvu, *osloboditelji djece*⁷ ostali su zabilježeni kao inicijatori ozbiljnijeg promišljanja o pravima djece kao ljudskim pravima, a ne samo mehanizmima njihove zaštite. Negdje u isto vrijeme, dakle dvadesetak godina nakon donošenja Deklaracije o pravima djeteta, vjerojatno pod utjecajem drugih emancipacijskih pokreta (žena, radnika, Afroamerikanaca) koji su u to vrijeme zahvatili manjinski svijet⁸ (Stammers, 2009; prema Reynaert, Bouverne-De Bie i Vandeveld, 2012), Poljska je Ujedinjenim narodima predložila da se Međunarodna godina djeteta 1979. godine obilježi formalno-pravnom legitimacijom prava djeteta u obliku pravno obvezujućeg dokumenta o pravima djece. Taj je prijedlog usvojen te je 1989. godine, po završetku desetogodišnjega rada na tekstu dokumenta, javnosti predstavljena *Konvencija o pravima djeteta* Ujedinjenih naroda koju su u vrlo kratkom roku potpisale i ratificirale gotovo sve svjetske države⁹ u pogledu čega je Konvencija u povijesti zabilježena kao *jedinstven*

⁷ Aktiviste iz Pokreta za oslobođenje djece često se naziva *osloboditeljima djece*, u engleskom izvorniku *kiddie-libbers* (Mnookin, 1978; Veerman, 1992) ili *child liberators* (Dillen, 2006).

⁸ Danas se u znanstvenoj literaturi sve rjeđe koriste sintagme *razvijeni zapadni svijet* ili *razvijene zemlje Zapada*. Odustajanje od takvih, vrijednosno obojenih termina argumentira se time što oni impliciraju *nerazvijenost* zemalja koje tradicionalno ne pripadaju *zapadnome svijetu*. Time se te druge zemlje određuju kao manjkave u odnosu na "razvijene" zemlje, što sadrži brojne druge negativne konotacije. Stoga se za zemlje koje se u javnome diskursu često nazivaju razvijene ili zapadne zemlje, ponekad i zemlje Sjevera, a obuhvaćaju tehnološki i ekonomski naprednije države svijeta koje imaju značajno razvijenu vlastitu industriju i gospodarstvo i visok dohodak po stanovniku (europke države, države Sjeverne Amerike) u znanstvenoj literaturi sve češće koristi naziv *manjinski svijet*. Korištenje termina *manjinski svijet* opravdano je time što te zemlje zaista predstavljaju manji, dok ostale zemlje čine veći dio svjetske populacije i zemljišta. Također, mnogi autori koji se bave djetinjstvom i pravima djeteta termin koriste na isti način (primjerice Dahlberg i sur., 1999; Montgomery, 2010). Zbog toga će se i u ovome radu za ekonomski stabilnije europske i sjevernoameričke zemlje koristiti naziv *manjinski svijet*, a za ostale države svijeta, u pravilu ekonomski slabije od europskih i sjevernoameričkih zemalja, ali teritorijalno i populacijski veće, *većinski svijet*.

⁹ Do danas Konvenciju o pravima djeteta nisu ratificirale samo Sjedinjene Američke Države, Somalija (www.treaties.un.org) i Južni Sudan, koji je samostalna država i članica Ujedinjenih naroda od 2011. godine (UNICEF, 2012).

dokument. Osim po toj činjenici, Veerman (1992) navodi da je Konvencija o pravima djeteta osobita i zbog sljedećega:

1. to je prvi pravno obvezujući međunarodni dokument koji se odnosi na djecu,
2. to je prvi dokument koji djeci i dječjoj dobrobiti pristupa sa stajališta pravednosti, a ne milosrđa,
3. to je prvi dokument koji ne govori samo o dužnostima odraslih i države po pitanjima skrbi za djecu i zaštite djece, nego govori i o dječjem sudjelovanju ili participaciji, čime se potvrdilo da djeca mogu i moraju imati udjela (svojim mišljenjem i sudjelovanjem u odlučivanju) u pitanjima koja se tiču njih i njihovih života,
4. to je prvi dokument koji pravima djece ne pristupa kao posebnim pravima, drugačijima od ljudskih prava, nego su u njemu prava djece gotovo posve sukladna ljudskim pravima navedenima u dvama međunarodnim paktovima o građanskim i političkim pravima i ekonomskim, socijalnim i kulturnim pravima.

Jedinstvenu kvalitetu Konvencije o pravima djeteta Maleš, Milanović i Stričević (2003) prepoznaju u tome što je taj dokument:

1. *sveobuhvatan*, što znači da jedini osigurava građanska, politička, ekonomska, socijalna i kulturna prava djeteta,
2. *univerzalan*, što znači da se primjenjuje na svu djecu, u svim situacijama, u gotovo svim svjetskim državama,
3. *bezuvjetan*, što znači da zahtjeva poduzimanje aktivnosti za ostvarenje prava djeteta bez obzira na ekonomske i druge uvjete u pojedinim državama,
4. *holistički*, što znači da su sva prava djeteta temeljna, nedjeljiva, međusobno ovisna i jednako važna.

Međutim, ono što nedostaje Konvenciji o pravima djeteta, kao i ranijoj Deklaraciji o pravima djeteta, svakako je jasno određenje prava djeteta. Ona prava djeteta definira samo u pravnome smislu, kao *univerzalne standarde koje država stranka Konvencije mora jamčiti svakome djetetu*, ali ne i u ontološkome smislu, odnosno glede one posebne dječje osobine koja čini *bit* prava djeteta, odnosno koja se nalazi u temeljima, srži prava djeteta.

Konvencija o pravima djeteta sastoji se od uvodne preambule i pedeset i četiri članka. U preambuli se podsjeća na osnovna načela Ujedinjenih naroda te se reafirmira stajalište da djeca, zbog svoje nezrelosti i ranjivosti, trebaju posebnu skrb i zaštitu. Prvi članak Konvencije donosi definiciju djeteta kao svake osobe mlađe od osamnaest godina. U sljedećih četrdeset članaka navode se prava djeteta kao univerzalni standardi koje država stranka Konvencije mora jamčiti djetetu (Konvencija o pravima djeteta, 2001) i korelativne odgovornosti odraslih ljudi i dužnosti država koje su ratificirale Konvenciju, dok se u člancima 42. do 45. donose procedure za praćenje primjene Konvencije, a u člancima 46. do 54. formalne odredbe u vezi njezina stupanja na snagu (Matković, 2000; UN, 1990). Sva prava sadržana u Konvenciji temelje se na četirima općim načelima koje je odredio Odbor za prava djeteta (Committee on the Rights of the Child, 2009; Maleš, Milanović i Stričević, 2003), što znači da realizacija svakog prava djeteta mora uključivati i udovoljavanje četirima načelima:

1. *načelu nediskriminacije* prema kojemu je zabranjena diskriminacija djece po bilo kojoj osnovi,
2. *načelu zdravog života i optimalnog razvoja*,
3. *načelu najboljeg interesa djeteta* prilikom odlučivanja o djeci i njihovim životima,
4. *načelu sudjelovanja ili participacije* u rješavanju svih pitanja koja se tiču djece i njihovih života, s naglaskom na uvažavanju dječjeg mišljenja.

Članci 2. do 41. Konvencije o pravima djeteta govore o sljedećim pravima djeteta i korelativnim odgovornostima odraslih ljudi te dužnostima država stranaka:

2. pravu na slobodu od diskriminacije,
3. pravu na najbolji interes prilikom odlučivanja o djeci i njihovim životima,
4. dužnosti država stranaka da poduzmu sve odgovarajuće mjere za primjenu prava djeteta,
5. dužnosti država stranaka da poštuju odgovornosti, prava i dužnosti roditelja,
6. pravu na život,
7. pravu na ime i nacionalnost,
8. pravu na identitet,
9. pravu na život s roditeljima ili u drugoj obitelji ili skrbnicima koji brinu o djetetu,
10. pravu na sjedinjenje s roditeljima, obitelji i skrbnicima,

11. pravu na zaštitu od prebacivanja i zadržavanja djece u inozemstvu,
12. pravu na slobodno izražavanje mišljenja,
13. pravu na slobodu izražavanja,
14. pravu na slobodu misli, savjesti i vjere,
15. pravu na slobodu udruživanja i mirnog okupljanja,
16. pravu na privatnost,
17. pravu na informacije,
18. pravu djeteta da ga odgajaju njegovi roditelji,
19. pravu na slobodu od nasilja i lošeg postupanja,
20. pravu na posebnu skrb i pomoć djetetu koje ne može živjeti sa svojim roditeljima,
21. pravu na skrb i zaštitu pri usvojenju i udomljavanju,
22. pravu na posebnu skrb i zaštitu kada je dijete moralo napustiti svoj dom,
23. pravu na posebnu skrb i obrazovanje djece s poteškoćama,
24. pravu na zdravlje,
25. pravu na provjeru njege i uvjeta života djece koja su stavljena pod nadzor države,
26. pravu na socijalnu sigurnost,
27. pravu na primjeren životni standard,
28. pravu na obrazovanje,
29. pravu na obrazovanje usmjereno optimalnom razvoju djeteta,
30. pravu na prakticiranje svoje kulture i vjere,
31. pravu na odmor i slobodno vrijeme,
32. pravu na zaštitu od ekonomskog izrabljivanja,
33. pravu na zaštitu od uporabe opijata,
34. pravu na zaštitu od spolnog izrabljivanja i zlostavljanja,
35. pravu na zaštitu od otmice, prodaje i trgovine djecom,
36. pravu na zaštitu od svih drugih oblika izrabljivanja,
37. pravu na zaštitu od mučenja i drugih nečovječnih postupanja,
38. pravu na zaštitu u oružanim sukobima,
39. pravu na oporavak djece koja su bile žrtve zapostavljanja, izrabljivanja i zlostavljanja,
40. pravu na pravnu pomoć i pravedno postupanje u pravnim postupcima,
41. dužnosti države stranke da osigura da ništa ne ugrozi ostvarivanje prava djeteta.

Desetak godina nakon gotovo univerzalne ratifikacije Konvencije o pravima djeteta ona je nadopunjena dvama fakultativnim protokolima za proširenje mjera koje države članice trebaju poduzeti kako bi zaštitile djecu i njihova prava, *Fakultativnim protokolom uz Konvenciju o pravima djeteta o prodaji djece, dječjoj prostituciji i dječjoj pornografiji i Fakultativnim protokolom uz Konvenciju o pravima djeteta glede uključivanja djece u oružane sukobe* (usvojeni 2000. godine, na snagu stupili 2002. godine). Treći fakultativni protokol, *Fakultativni protokol uz Konvenciju o pravima djeteta o postupku povodom pritužbi*, kojim su se omogućile individualne pritužbe djece Odboru za prava djeteta glede kršenja njihovih prava stupio je na snagu 2014. godine.

U tradiciji pristupa Konvenciji o pravima djeteta podjela je njezinih članaka odnosno prava djeteta na *skupine* prava. Međutim, valja naglasiti da je svaka njihova podjela uvjetna (Maleš, 2003). Prava djeteta su po definiciji nedjeljiva (Hammarberg, 1990; prema Reynaert, Bouverne-de-Bie i Vandeveld, 2012), što govori da ne može postojati hijerarhija prava, a što bi podjela prava u skupine mogla implicirati. Ne postoji jedna nego nekoliko podjela prava djeteta na skupine prava, na primjer podjela na građanska, politička, ekonomska, socijalna i kulturna prava¹⁰, potom podjela na prava preživljavanja, razvojna prava, zaštitna prava i prava sudjelovanja¹¹. Najčešća je podjela prava djeteta na *skrbna prava, zaštitna prava i prava sudjelovanja / participativna prava*. Ova podjela dominira u literaturi na engleskom jeziku u kojoj se navedene tri skupine prava skraćeno označavaju kao *3P* skupine prava, prema početnim slovima njihovih engleskih naziva: *provision rights* (eng. opskrba), *protection*

¹⁰ Ova je podjela svojstvena ljudskim pravima. Ona odražava ideološka naginjanja dviju dominantnih skupina država koje su sudjelovale u izradi međunarodnoga sustava ljudskih prava: s jedne strane starih demokracija koje počivaju na jamstvu osobnih sloboda, a s druge strane bivših socijalističkih država koje su ideološki bliže viđenju prava kao zaštite socijalne sigurnosti i promocije solidarnosti među svojim građanima (Spajić-Vrkaš i sur., 2004). Ta je podjela vidljiva i u sadržaju najvažnijih međunarodnih instrumenata zaštite ljudskih prava, prije svega u Međunarodnome paktu o građanskim i političkim pravima i Međunarodnome paktu o ekonomskim, socijalnim i kulturnim pravima.

¹¹ U Hrvatskoj dominira ova podjela prava djeteta (Maleš, Milanović i Stričević, 2003; Matković, 2000). Takva se podjela prava može pronaći u hrvatskome izdanju Konvencije o pravima djeteta iz 2001. godine, točnije u tekstu koji prethodi samome dokumentu, a kojega je izdao Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži, što je drugo izdanje prijevoda Konvencije na hrvatski jezik. Naime, Republika Hrvatska stranka je Konvencije o pravima djeteta od 6. listopada 1991. godine kada je prema važećem zakonu naslijedila taj međunarodni ugovor od bivše države. Službeni tekst Konvencije o pravima djeteta, odnosno prvi prijevod Konvencije na hrvatski jezik, objavljen je u Službenom listu Socijalističke Federativne Republike Jugoslavije i još uvijek je jedini službeni prijevod (Konvencija o pravima djeteta, 1993), od kojeg se prijevod iz 2001. donekle razlikuje, i po tome što uključuje tekst koji sadrži navedenu podjelu prava kojega u prvome prijevodu nema.

rights (eng. zaštita) i *participation rights* (eng. sudjelovanje) (vidi Alderson, 2008; Flekkøy i Kaufman, 1997; Lansdown, 2001; UN, 1990 i mnogi drugi). U skladu s njihovim nazivima, skrbna prava obuhvaćaju ona prava djeteta koja se odnose na sve što je djetetu potrebno u vidu skrbi, a zaštitna u vidu zaštite djeteta, dok se prava sudjelovanja odnosno participativna prava ugrubo rečeno odnose na prava na izražavanje mišljenja i sudjelovanje u odlučivanju, što ova prava čini dječjom inačicom građanskih i političkih ljudskih prava, čime je dijete u Konvenciji o pravima djeteta proglašeno nositeljem ljudskih prava.

Dijeljenje pojedinih članaka Konvencije o pravima djeteta odnosno prava djeteta prema jednoj od navedenih podjela u jednu od skupina prava uglavnom je arbitrarna karaktera. To dokazuje činjenica da različiti autori drugačije kategoriziraju pojedina prava. Primjerice, Alderson (2008) pravo na život smatra pravom sudjelovanja zbog toga što smatra da sloboda izražavanja i sudjelovanje u odlučivanju nisu mogući ako dijete ne uživa puninu života, dok ga Maleš, Milanović i Stričević (2003) određuju kao pravo preživljavanja, odnosno skrbno pravo jer se prije svega odnosi na osnovno preživljavanje djeteta. Nadalje, Alderson (2008) i pravo na identitet kao iskaz sudjelovanja u nacionalnoj zajednici smatra pravom sudjelovanja, dok ga Wall (2008) definira kao skrbno pravo jer su ime, identitet i državljanstvo nešto što dijete dobiva po rođenju kao oblik prve skrbi. Sve ovo upućuje na to da ne postoje jasni kriteriji prema kojima je moguće pojedina prava djeteta precizno svrstati u pojedinu skupinu prava te ih tomu sukladno nazivati skrbnim, zaštitnim ili pravima sudjelovanja (ili drugačije prema nekoj od druge dvije podjele), nego da se to dosad činilo manje-više proizvoljno.

Međutim, upadljivo je da podjele u skupine prava odražavaju razvojni tijek formalno-pravne institucionalizacije prava djeteta, od viđenja prava djeteta kao potreba djeteta za skrbi i zaštitom u Ženevskoj deklaraciji i Deklaraciji o pravima djeteta, do viđenja prava djeteta kao ljudskih prava djeteta koja osim skrbi i zaštite uključuju i priznavanje subjektiviteta djeteta u vidu slobode izražavanja i odlučivanja o sebi i svojem životu u Konvenciji o pravima djeteta. Odnosno, može se reći da se konvencijska prava djeteta polariziraju u dvije osnovne skupine prava:

1. *skrbno-zaštitnu*, koja obuhvaća skrbna i zaštitna prava kojima su izražene različite potrebe djeteta. Uloga odrasle osobe kao skrbnika, zaštitnika i zastupnika ovdje je naglašena.

2. *sudjelujuću / participativnu*, koja obuhvaća prava sudjelovanja odnosno participativna prava djeteta prema kojima je dijete osoba koja ima pravo izražavati sebe i svoje mišljenje te sudjelovati u odlučivanju o sebi i svojem životu. Prava sudjelovanja dječja su inačica građanskih i političkih ljudskih prava. Ovdje je naglašena autonomija djeteta i njegov status nositelja ljudskih prava.

Polarizacija prava djeteta u dvije temeljne skupine koje se razlikuju po naglasku na zastupništvu djece od strane odrasle osobe s jedne strane odnosno naglasku na autonomiji djeteta s druge strane nije slučajna. Znanstvena literatura obiluje raspravama o ovome pitanju (Archard i Skivenes, 2009; Bašić, 2009; Dillen, 2006; Eekelaar, 1994; Mnookin, 1978; Pupavac, 2001, Rogers i Wrightsman, 1978; Širanović, 2011 i mnogi drugi). Sukladno strani kojoj se priklanjaju (naglašena važnost skrbi i zaštite ↔ naglašena važnost participacije) i sami se autori polariziraju u dvije gotovo sukobljene strane. Mnookin (1978) prve naziva *spasiteljima djece*, a druge *osloboditeljima djece*. Međutim, ono što u pravilu nedostaje ovim raspravama, a što bi pomoglo razumijevanju kompleksnoga odnosa skrbi, zaštite i participacije jest definiranje pojma *pravo djeteta*, prvi korak čemu je razumijevanje pojma *ljudskoga prava* kao ishodišta prava djeteta, što će se nastojati ponuditi u nastavku rada.

2.2. Pravo djeteta kao ljudsko pravo

2.2.1. Određenje ljudskoga prava

Ljudska se prava u današnjoj međunarodnoj politici i društvenoj svakodnevnici najčešće razumiju kao prava popisana u *Općoj deklaraciji o ljudskim pravima* Ujedinjenih naroda čije je usvajanje po završetku Drugoga svjetskoga rata zorno pokazalo suglasnost međunarodne zajednice s dogovorenim zajedničkim normama izraženim jezikom prava koje univerzalno pripadaju svim ljudima. Pravnoj znanosti i praksi te borbi obespravljenih za dostojanstvo i slobodu nasušni Opća deklaracija o ljudskim pravima i pravno obvezujući paktovi i konvencije proizašli iz nje¹² ne govore, međutim, mnogo o suštini ljudskih prava. Ovi dokumenti sadrže

¹² Najvažniji međunarodni dokumenti proizašli iz Opće deklaracije o ljudskim pravima su *Međunarodni pakt o građanskim i političkim pravima* i *Međunarodni pakt o gospodarskim, socijalnim i kulturnim pravima* koji zajedno s Općom deklaracijom o ljudskim pravima, odredbama o ljudskim pravima *Povelje Ujedinjenih naroda* te dvama fakultativnim protokolima Međunarodnome paktu o građanskim i političkim

popise pojedinih ljudskih prava koje je međunarodna zajednica proglasila i zakonski zaštitila, no oni ne otkrivaju *izvor* ljudskih prava. Izvor ljudskih prava razumije se kao osobiti *izraz ljudskosti* zbog kojega se ta prava nazivaju ljudskima, odnosno kao ono nešto posebno u ljudskome biću što je iznimno vrijedno ili „sveto“ (Langlois, 2004, 244). Ta iznimna vrijednost ili svetost ljudskoga bića argument je opravdanosti postojanja i poštovanja ljudskih prava, dok je *opravdanje* ljudskih prava (Matulović, 1992) nužna tema svake ozbiljne teorijske rasprave koja ljudskim pravima ne može pristupiti kao da se radi o samorazumljivoj pojavi.

Znači, opravdanje ljudskim pravima nije dostatno pripisati tome što su ona danas propisana zakonima. To bi impliciralo da nezavisno od tih pozitivnih proglašenja ne postoje nikakva osnovna neotuđiva prava (Gewirth 1992; Hasanović i Lapandić 2008; Matulović, 1989, 1992), odnosno da ljudska prava nisu ništa više od ograničenja odnosno obveza nametnutih pozitivnim pravom¹³ te da se mijenjaju ili nestaju kada i zakoni koji ih reguliraju (Langlois, 2004). U tom smislu Langlois (2004) upozorava da se zakone nerijetko u praksi proizvoljno interpretira i izrabluje te se njima manipulira, što može imati različite negativne posljedice. Na primjer, progon i masovno ubijanje Židova u doba nacizma u Njemačkoj bilo je poduprto zakonima koji su njemački narod proglašavali superiornim narodom u odnosu na židovski narod, slično kao što je segregacija i diskriminacija crnaca u Južnoafričkoj Republici za vrijeme apartheida bila legalna (Spajić-Vrkaš i sur., 2004) zahvaljujući zakonima koji su ljude dijelili po hijerarhiji vrijednosti. Langlois (2004) stoga zaključuje da je odmicanje ljudskih prava od njihova metafizičkoga utemeljenja štetno, između ostaloga i zbog toga što se tako ugrožava njihov tradicionalni potencijal za društvenu kritiku koja je uvjerljiva i učinkovita upravo zato što se poziva na nešto što je iznad samoproglāšenoga prerogativa države, a što Langlois naziva „zakonom iznad

pravima čine *Međunarodnu povelju prava* na koju se oslanja više od četrdeset pravno obvezujućih konvencija u kojima se razrađuju pojedina ljudska prava (Buergethal, 1997; Spajić-Vrkaš, 2004). S obzirom na temu ovoga rada izdvaja se i *Konvencija o pravima djeteta* kao prvi pravno obvezujući dokument o pravima djeteta i međunarodni dokument koji je ratificirao najveći broj država u povijesti, te *Europska konvencija o zaštiti ljudskih prava i temeljnih sloboda* Vijeća Europe kao okosnica regionalnog europskog sustava ljudskih prava. Naravno, i mnogi drugi dokumenti koji uređuju neka posebna prava posebnih skupina u društvu iznimno su značajni u današnjoj međunarodnoj politici i pravu kao i životu građana država koje su usvojile te dokumente, no oni nadilaze opseg ovoga rada pa o njima u njemu neće biti govora.

¹³ Pozitivno pravo predstavlja važeće pravne propise ustanovljene putem sporazuma, konvencija, sudova i parlamenata. Međunarodni sustav zaštite ljudskih prava primjer je pozitivnog prava jer je nastao dogovorom država članica Ujedinjenih naroda i njihovim prihvaćanjem suradnje po pitanju pravne zaštite ljudskih prava (Langlois, 2004).

zakona“ (247). Slično Langloisu, Matulović (1992) smatra da se ljudska prava ne mogu i ne smiju distribuirati na arbitraran ili moralno irelevantan način, što znači da kriterij imanja ljudskih prava ne smije biti pozitivnopravni nego normativnomoralni.¹⁴

Ideja o izvoru ljudskih prava kao jednoj ljudskoj osobini koja čovjeka čini osobito vrijednim živim bićem u povijesti je razvoja ljudskih prava zauzimala istaknuto mjesto. Ona svoje ishodište nalazi u *teoriji o prirodnim pravima* (Griffin, 2008) prema kojoj svaki čovjek posjeduje ljudima svojstvena prirodna ili prirodna prava, a ljudske odnose određuje prirodni zakon¹⁵ koji prethodi svjetovnim zakonima i neovisan je o njima (MacDonald, 1989). Čovjeka od ostalih živih bića u ovoj, judeokršćanskoj tradiciji (Flekkøy i Kaufman, 1997; Langlois, 2003, 2004), izdvaja to što ga je Jahve ili bog stvorio na svoju sliku i priliku. Predominacijom sekularizma u europskim zemljama teorija o prirodnim pravima postupno je ustupila mjesto *teoriji subjektivnih prava* (Langlois, 2003, 2004) prema kojoj je čovjek sam po sebi, odnosno po nekoj svojoj osobini koja ga čini posebnim, a ne po božjoj volji, osobito vrijedno živo biće (Langlois, 2004). Najčešće se tvrdi(lo) da je ta posebna ljudska osobina čovjekov *razum* (Bhabha, 2006; Pupavac, 2001) odnosno čovjekova dispozicija za poimanje, logičko mišljenje, zaključivanje i rasuđivanje¹⁶. Ova je teza međutim prilično problematična. Griffin (2003) primjerice naglašava da se ljudsko biće ne može poistovjetiti s plošnim entitetom kojega prije svega odlikuje racionalno ponašanje zbog toga što su ljudi već naoko mnogo kompleksniji od toga. MacDonald (1989) se također protivi tome da se vrijednost čovjeka određuje njegovim kvocijentom inteligencije jer je razum samo jedna vrijedna ljudska osobina¹⁷.

¹⁴ Ovdje je važno dodatno istaknuti da je pravna regulacija ljudskih prava, unatoč očitoj manjkavosti pozitivističkoga opravdanja ljudskih prava, posve nasušna i da namjera ni u kojem slučaju nije relativizirati njezinu važnost. To potvrđuje trajna borba za dostojanstvo i slobodu pojedinaca i skupina čija su prava stoljećima bila uskraćivana, poput manjinskih skupina, žena i djece, a čiji društveni status, bez oslonca na zakone koji štite njihova ljudska prava, nikada ne bi bio lišen obespravljenosti. Povrh toga, pozivanje na ljudska prava u različitim sporovima (na razini pojedinac-država ili pojedinac-pojedinac) predstavlja puku retoriku ako ljudska prava nisu pravno regulirana i inkorporirana u postojeće pravne sustave (Campbell, 1986; prema Matulović, 1992).

¹⁵ O prirodnom zakonu raspravljalo se još u antičkim vremenima (Griffin, 2008; Hasanović i Lapandić, 2008; Spajić-Vrkaš i sur., 2004). Rimski pravници zamišljali su prirodni zakon kao ideal ili standard koji nije stvaran, ali kojega ljudi trebaju otkriti i postupno primjenjivati. Taj ideal ili standard nisu utvrdili ljudi nego priroda, što nam, paradoksalno, govori da bi čovjek po prirodi trebao biti ono što još nije (MacDonald, 1989).

¹⁶ Hrvatski jezični portal (www.hjp.znanje.hr).

¹⁷ O ovome najbolje svjedoči činjenica da postoje ljudi s određenim kognitivnim ili psihičkim poteškoćama za koje se ne može sa sigurnošću reći da su razumni, kao ni za novorođenčad koja imaju tek potencijal za razumnost. Unatoč tome, nitko ne može osporiti da su i bolesni ljudi i novorođenčad vrijedna ljudska bića.

Ona stoga upozorava da nijedna urođena ljudska karakteristika ne može biti razlog za tvrdnju da je čovjek osobito vrijedno biće, nego da sve osobine ma kojeg ljudskog bića jednako tako moraju biti razlozi za tu tvrdnju. MacDonald (1989) stoga zaključuje da ljudska prava nisu niti urođena niti mistično vezana za *bit čovjeka* već su određena ljudskom *odlukom*¹⁸ o tome da su sva ljudska bića osobito i jednako vrijedna ma kakve bile njihove posebne karakteristike. MacDonaldino opravdanje ljudskih prava pravedno je i inkluzivno te implicira *univerzalnost* ljudskih prava. Njime se također nastoji prevladati osnovna zapreka preciznome lociranju izvora ljudskih prava, a to je da ne postoji način neposrednoga pristupa čovjekovoj ljudskosti (Langlois, 2003), zbog čega se može reći da je **ljudska svjesna i savjesna odluka o tome da svi ljudi posjeduju ljudska prava najopipljiviji izraz čovjekove ljudskosti**.

Fokus se dakle premješta s pojedinca kao nositelja prava na relacijsku uvjetovanost ljudskih prava¹⁹, što je elaborirano najutjecajnijim mehanizmom funkcioniranja ljudskih prava Wesleya Newcomba Hohfelda (Hohfeld i Cook, 1920). Hohfeldov mehanizam kaže da je pojmu *pravo* korelativan pojam *dužnost*²⁰. To znači da se onaj pojedinac koji zna da posjeduje neko pravo treba pitati što drugi pojedinac (zajednica, država) mora učiniti za njega s obzirom na činjenicu da on posjeduje to pravo. Odnosno, to što neki pojedinac ima pravo nešto činiti znači da drugi pojedinac (zajednica, država) ima tome pravu korelativnu dužnost dopustiti to činjenje ili se uzdržati od sprječavanja toga činjenja. Vrijedi i obrnuto, pojmu *dužnost* korelativan je pojam *pravo*, što znači da se pojedinac (zajednica, država) koji ima dužnost s obzirom na nečije pravo treba pitati što mora činiti za toga pojedinca koji posjeduje to pravo. Spajić-Vrkaš i sur. (2004)

¹⁸ Odlukom svih ljudi, svakoga pojedinca prema njegovoj savjesti, a ne odlukom vlada svjetskih država kao što je to slučaj kod pozitivističkoga opravdanja ljudskih prava.

¹⁹ Nekolicina autora zastupa ovo viđenje ljudskih prava. Michael Sandel (1982; prema Veerman, 1992) smatra da se ljudi nikada ne mogu smatrati potpuno neovisnim bićima jer su uvijek članovi obitelji, zajednice, naroda, nacije itd. zbog čega je zadovoljenje interesa pojedinca moguće samo ako je ostvarena dobrobit zajednice. Gewirth (1992) u svojem razmišljanju o ljudskim pravima polazi od *moralnosti*. Moralnost je, prema ovome autoru, skup zahtjeva koji su adresirani na svakog pojedinca i kojima je svrha unaprijediti interese drugih pojedinaca. Unatoč tome što interesi mogu biti različiti pa i u sukobu, svi moralni sudovi tiču se toga kako pojedinci trebaju postupati jedni prema drugima, a da to postupanje bude dobro, a ne loše. Povezanost između ljudskih prava i dobrog postupanja čovjeka prema drugim ljudima nalazi se u tome da to što jedan pojedinac treba činiti ili se uzdržati od činjenja drugome to radi baš zbog ljudskih prava.

²⁰ Osim pojmova prava i dužnosti, Hohfeldov mehanizam o funkcioniranju prava uključuje još šest osnovnih pravnih pojmova među kojima vrijede logički odnosi korelativnosti i suprotnosti (Matulović, 1992): privilegij, moć, imunitet, ne-pravo, nesposobnost i odgovornost. Za potrebe ovoga rada, koji nije pravna analiza, dovoljna je logička povezanost između prava i dužnosti, stoga se ostalih šest pojmova i njihove povezanosti neće obrađivati.

usklađenost prava i dužnosti smatraju jednom od „temeljnih pretpostavki dobrog funkcioniranja demokratskog društva u kojemu je interes građana i zajednice zakonima zaštićen od samovolje vlasti, moćnih grupa i drugih pojedinaca“ (21), pri čemu upozoravaju na potrebu terminološke preciznosti kada se govori o dužnostima u odnosu na prava, što se javilo kao posljedica masovnih kršenja ljudskih prava građana pod izlikom nepoštovanja dužnosti u totalitarnim društvima. Naime, čini se da povezivanje prava i dužnosti u teoriji može dovesti do „obezvrjeđivanja same ideje ljudskih prava“ (Spajić-Vrkaš, 2004, 22), zbog čega se termin *dužnost* sve više vezuje uz obveze države prema svojim građanima, dok se odnos pojedinca prema državi i drugim pojedincima „određuje u terminima njegovih odgovornosti“ (22). Odgovornost se „više shvaća kao *moralna odgovornost*, tj. kao sloboda pojedinca da bira prema svojim uvjerenjima, uz obvezu da pri tome ne ugrozi prava i slobode drugih“ (Spajić-Vrkaš i sur., 2004, 22). Dužnostima se dakle država prema međunarodnim sporazumima obvezuje odazvati dok odgovornosti pojedinci dobrovoljno prihvaćaju u skladu sa sviješću o jednakosti svih ljudi, odnosno sa sviješću da „svatko ima upravo onoliko prava i sloboda koliko imaju svi drugi ili, još preciznije, prava i slobode jedne osobe završavaju tamo gdje počinju prava i slobode druge osobe“ (Spajić-Vrkaš i sur., 2004, 20-21).

S obzirom na sve dosad rečeno, a osobito na to što se pokazalo da ljudska prava u ontološkome smislu pokazuju tendenciju *izmicanja razumijevanju* (Langlois, 2004), u ovome će se radu ponuditi sljedeće određenje ljudskoga prava: ***ljudsko pravo* predstavlja *izraz svjesne i savjesne odluke ljudi da su sva ljudska bića jednako vrijedna, bez obzira na to kakve bile njihove posebne karakteristike, oblikovan kao pravo jednoga pojedinca na nešto i odgovornost drugoga pojedinca ili dužnost zajednice da to dopusti ili se uzdrži od sprječavanja istoga.***

Valjanost učinjene analize ljudskih prava i njihova opravdanja provjerit će se pomoću Matulovićeve (1992) okvira za teorijsko istraživanje ljudskih prava, prema kojemu ono mora uključivati tri glavna pitanja:

1. pitanje *opravdanja* ljudskih prava: zašto ljudi imaju ljudska prava i koja ljudska prava ljudi imaju?
2. pitanje *sadržaja* ljudskih prava: što znači da pojedinac ima ljudsko pravo?

3. pitanje *sukoba* ljudskih prava: je li dopušteno, a ako jest, zbog kojih je razloga opravdano, ograničavanje ljudskih prava?

U provedenoj je analizi pokazano da ljudska prava postoje zbog svjesne i savjesne odluke svakog pojedinca da su svi ljudi jednako vrijedni i da stoga svi imaju ista ljudska prava. Ljudska odluka o postojanju ljudskih prava opipljiv je iskaz ljudskosti, za razliku od ranije ponuđenih izvora ljudskih prava (na primjer razuma). Pojedina ljudska prava navedena su u međunarodnim dokumentima o ljudskim pravima kao globalno dogovorenoj pozitivnopravnoj regulaciji ljudskih odnosa. Legitimnost popisa ljudskih prava u međunarodnim dokumentima temelji se na činjenici da su oni rezultat odluke globalne zajednice da su svi ljudi jednaki u pravima. Ti popisi stoga čine nadogradnju²¹ normativnomoralnoga određenja ljudskoga prava i pomažu njegovome dubljem razumijevanju. Na tome tragu Spajić-Vrkaš i sur. (2004) ljudsko pravo određuju dvojako, kao *moralno pravo opće naravi* koje pripada svim ljudima jednako i neovisno o društvenom ili državnom ustroju, i kao *pravnu zaštitu vrijednosti ljudskoga bića* koja ovisi o odnosu pojedinca i države u kojoj pojedinac živi.

Sadržaj ljudskih prava nastojao se elaborirati Hohfeldovim (Hohfeld i Cook, 1920) mehanizmom prava i dužnosti koji ljudsko pravo objašnjava kao logički odnos prava jednog pojedinca i korelativne odgovornosti drugog pojedinca odnosno korelativne dužnosti države spram prvog pojedinca.

Pitanje sukoba ljudskih prava u određenoj će se mjeri razviti u nastavku rada, osobito u analizi odnosa najboljeg interesa djeteta i prava djeteta na (relativnu) autonomiju.

Vidljivo je da određenje ljudskoga prava kao izraza svjesne i savjesne odluke svakog pojedinog čovjeka da su sva ljudska bića jednako vrijedna bez obzira na njihove posebne karakteristike upućuje na to da ljudska prava pripadaju svim ljudima – uključujući djecu. Međutim, prava djeteta su u međunarodnome pravu ljudskih prava izdvojena kao posebna kategorija prava koja se odnose na prava pojedinaca koji zbog osjetljivosti svojeg društvenog položaja pripadaju posebno zaštićenoj skupini u društvu (Spajić-Vrkaš i sur., 2004). Odvajanje prava djeteta od ljudskih prava rezultiralo je polemikom u teoriji o ljudskim pravima o naravi prava djeteta, u kojoj se jedna strana zauzima za to da se prava djeteta prepoznaju kao ljudska

²¹ To je različito od toga da se ljudsko pravo odredi *jedino* u pozitivnopravnom smislu, što bi, argumentirano je na početku ovoga poglavlja, bilo neodrživo i potencijalno opasno.

prava (Ferguson, 2013; Tobin, 2013; Wall, 2008), dok druga strana stoji pri stajalištu da ona to nisu ali da su nalik ljudskim pravima (Brighouse, 2002; Griffin, 2002). S obzirom da su prava djeteta tema ovoga rada u nastavku će se nastojati problematizirati navedena dilema.

2.2.2. Odnos ljudskoga prava i prava djeteta

Prava djeteta postala su interes teorije o ljudskim pravima tek potkraj dvadesetoga stoljeća kada je gotovo univerzalna ratifikacija Konvencije o pravima djeteta Ujedinjenih naroda pokazala globalnu spremnost da se prihvati da i djeca imaju *pravo na ljudska prava*²². Međutim, teorijska neslaganja oko toga jesu li prava djeteta ljudska prava a djeca nositelji prava, ili prava djeteta označavaju potrebe djeteta, zaštitu dječjeg najboljeg interesa ili nešto nepoznato što kompetentni odrasli zastupaju u ime djece do danas nisu rezultirala zadovoljavajućim rješenjem (Ferguson, 2013).

Osnovno što utječe na donošenje suda o tome mogu li djeca biti nositeljima ljudskih prava jest sumnja u sposobnost djeteta da se ponaša kao *agens* (engleski: agent), kojega se u semantici razumije kao vršioca radnje²³, a u teoriji o ljudskim pravima, ponajprije *teoriji volje* (eng. will theory)²⁴, kao razumnoj osobi²⁵ sposobnoj (Pupavac, 2011):

1. razumjeti svoj status nositelja prava,
2. procijeniti poštuju li se njezina prava,
3. boriti se za svoja prava,
4. odgovorno stajati uz vlastite autonomne odabire.

²² *Pravo na ljudska prava* poznata je sintagma njemačko-američke filozofkinje Hannahe Arendt (Wall, 2008).

²³ Hrvatski jezični portal (www.hjp.znanje.hr).

²⁴ Teorija volje (eng. will theory) jedna je od dvije temeljne teorije o ljudskim pravima. Druga temeljna teorija o ljudskim pravima je teorija interesa (interest theory). Više kod: Ferguson (2013), Freeman (2007), Griffin (2002, 2008), Ross (2013), Tobin (2013) i Wall (2008).

²⁵ Tradicija ljudskih prava kao prava bića sposobnih za racionalno ponašanje dovedena je u pitanje recentnim znanstvenim istraživanjima ljudskoga mozga i ponašanja. Nobelovom nagradom ovjenčano istraživanje psihologa Daniela Kahnemana i Amosa Tverskyja (Kahneman, 2002) pokazalo je da na ljudsku razumnost prilikom odlučivanja utječu različite predrasude i logičke pogreške zbog kojih se odrasli ljudi često ponašaju suprotno od onoga što bi se od racionalnih bića očekivalo te tako svoje odluke temelje na racionalno teško objašnjivim razlozima. Ovo istraživanje upućuje na to da su razumnost i racionalno ponašanje fluidne kategorije te da se ne može reći da odraslost po definiciji uključuje a djetinjstvo po definiciji isključuje razumno ponašanje, nego da je ta sposobnost ovisna o mnoštvu faktora unutar i izvan pojedinca.

Jedino agens može biti nositeljem ljudskih prava, postavka je teorije volje. Zahtjevni karakter agensa-nositelja ljudskih prava dobro oslikava Griffinova (2002) elaboracija toga fenomena, prema kojoj ga odlikuje:

1. sposobnost za autonomiju, odnosno samostalnu procjenu kvalitete vlastitoga života te autonoman odabir životnoga puta,
2. sposobnost razumijevanja sebe, drugih i okoline, za što je potrebno posjedovati minimalnu razinu obrazovanja i minimalno informacija,
3. posjedovanje minimuma resursa za primjenu prethodnih dviju sposobnosti u praksi,
4. sloboda, odnosno mogućnost stalnog traganja za dobrim životom.

Vidljivo je da *biti nositeljem ljudskih prava* podrazumijeva društveni položaj i sposobnosti za djelovanje koje premašuju mogućnosti djece, u djetinjstvu ograničene zbog toga što djeca nisu razvojno dovršeni i zreli pojedinci, nego im je tijekom odrastanja potrebna skrb i pomoć odraslih. Brighthouse (2002) stoga smatra da djeca jednostavno ne mogu biti nositeljima prava, što je posljedica triju karakteristika djece koje ih čine drugačijima od odraslih:

1. djeca ne mogu sama sebi omogućiti zadovoljenje vlastitih potreba nego u tome trebaju pomoć odraslih ljudi čija je odgovornost brinuti o dječjim interesima,
2. zbog toga što ovise o pomoći odraslih djeca su izrazito ranjiva,
3. djeca imaju urođeni potencijal za samostalnu brigu o sebi i svojim potrebama, ali je samostalnost nešto što je kod djece potrebno razvijati tijekom odrastanja.

S obzirom da im je urođeno da kada odrastu budu agensima i nositeljima ljudskih prava, djeca i u djetinjstvu zaslužuju nešto nalik pravima (recimo skrb i zaštitu) kojima bi se štitila njihova dobrobit, govori nadalje Brighthouse (2002). Dobrobit djeteta u djetinjstvu osigurava se zadovoljavanjem osnovnih potreba djeteta, što je različito od dječjih želja (Maleš, Milanović i Stričević, 2003). Stoga je moguće zaključiti da prava djeteta nisu ljudska prava nego izrazi (osnovnih) potreba djeteta zadovoljenjem kojih se osiguravaju sadašnji i budući interesi djeteta, što je postavka druge temeljene teorije o ljudskim pravima, *teorije interesa* (eng. interest theory). Mnogi znanstvenici priklanjaju se teoriji interesa kao pravima djeteta primjerenijem okviru za njihovu teorijsku analizu. Na primjer, MacCormick (1977, 1982; prema Ross, 2013) smatra da prava djeteta proizlaze iz dviju osnovnih potreba djeteta – potrebe djeteta za ljubavlju i

potrebe djeteta za njegovom. Maleš, Milanović i Stričević (2003) također smatraju da se prava djeteta temelje na osnovnim potrebama djeteta koje su zajedničke svoj djeci, pri čemu navode dvije teorije o ljudskim potrebama, Maslowljev i Glasserovu teoriju. Maslow govori o piramidi univerzalnih potreba na dnu koje su fiziološke potrebe djeteta, nakon kojih slijede potreba za sigurnošću, potreba za pripadanjem i ljubavlju, potreba za samopoštovanjem te potreba za samoaktualizacijom na vrhu piramide, dok Glasser govori o pet općih ljudskih potreba: potrebi za preživljavanjem, potrebi za pripadanjem, potrebi za moći, potrebi za slobodom, potrebi za zabavom. Eekelaar (1986; prema Tobin, 2013) s druge strane smatra da prava djeteta predstavljaju izraze triju temeljnih interesa djeteta: 1. osnovnih interesa, 2. razvojnih interesa te 3. interesa za autonomijom.

Potpuno izjednačavanje prava djeteta s izrazima potreba djeteta može međutim biti problematično. Semantički gledano, terminom *potreba* izražava se nešto što je pojedincu potrebno, nužno, neophodno²⁶, što implicira da se na dijete u obzoru *prava djeteta kao potreba djeteta* gleda kroz prizmu djetetove ovisnosti o onome što je djetetu neophodno, bez obzira: 1. posjeduje li dijete moć samostalno zadovoljiti svoju potrebu, 2. pouzdaje li se u dužnost zajednice i odgovornost drugih pojedinaca da to učine, 3. je li dijete u tome prepušteno *milosrđu* nekoga izvan sebe samoga. U obzoru *prava djeteta kao potreba djeteta* dijete, uvjetovano nužnošću, neophodnošću zadovoljenja svojih potreba, može biti prepušteno milosrđu odraslih ljudi te se stoga ne može smatrati nositeljem prava, nego su to njegovi roditelji, skrbnici, učitelji, odrasli koji zastupaju dijete (vidi Brighthouse, 2002; Griffin, 2002; Pupavac, 2001)²⁷. Devine (2002) ovakav pristup pravima djeteta naziva „benevolentnim paternalizmom“ (119).

S druge strane, govoreći u terminima *prava*, što implicira mogućnost pojedinca da djeluje, da čime vlada²⁸, zadovoljenje temeljnih potreba djeteta postavlja se kao dužnost zajednice, odnosno odgovornost drugih pojedinaca spram djeteta kao jednakovrijednoga ljudskog bića. Engleski jezik ovo dobro opisuje glagolom *to be entitled (to something)*, što u prijevodu

²⁶ Hrvatski jezični portal (www.hjp.znanje.hr).

²⁷ Campbell (1992, prema Ross, 2013) je vrlo kritičan prema ovakvome shvaćanju prava djeteta te smatra da "pravo" koje se uživa putem zastupnika (roditelja ili skrbnika koji brine o djetetovu interesu) nije ljudsko pravo u punom smislu te riječi (eng. less than a full right). Ross (2013) također sa skepsom gleda na dječje uživanje prava putem zastupnika jer smatra da takvo uživanje prava može obespraviti djecu u situacijama kada je interes djeteta u sukobu s interesom (ili mišljenjem, procjenom) odrasle osobe.

²⁸ Hrvatski jezični portal (www.hjp.znanje.hr).

znači *polagati pravo (na što)*. Na primjer, sudjelovanje djece u odlučivanju u ovome se obzoru dakle ne smatra samo aktivnošću povoljnom za razvoj djeteta nego i djelatnošću na koje dijete polaže pravo.

Temeljem svega navedenoga moguće je zaključiti da tradicionalne teorije o ljudskim pravima ne mogu dati zadovoljavajuće tumačenje prava djeteta u odnosu na ljudska prava (vidi Ferguson, 2013). Na tome tragu Wall (2008) naglašava da teorije o ljudskim pravima polaze od odraslih ljudi i njihovih iskustava, što je različito od specifičnosti djeteta kao bića u razvoju i specifičnih iskustava djece u djetinjstvu. Wall (2008) se stoga zalaže da se pravima djeteta pristupa *u svjetlu djetinjstva*. U nastavku će se nastojati objasniti što bi takvo pristupanje pravima djeteta moglo podrazumijevati.

2.3. Pravo djeteta u svjetlu djetinjstva

2.3.1. Shvaćanje djetinjstva u suvremenome društvu

Što je djetinjstvo a što osobitosti djetinjstva nije jednostavno reći, unatoč tome što su ga svi odrasli ljudi osobno proživjeli. Gittins (2009) to objašnjava *gubitkom djetinjstva* koje se događa odrastanjem tijekom kojega se izvorna sjećanja na iskustva iz djetinjstva miješaju s kasnijim sjećanjima na sjećanja iz djetinjstva, pričama o djetinjstvu i sjećanjima na djetinjstvo te kasnijim iskustvima sličnih događaja. Ljudsko sjećanje na djetinjstvo na taj se način vremenom selektira i rekonstruira (Gittins, 2009).

Postojeće definicije djetinjstva razlikuju se s obzirom na perspektivu od koje se pri definiranju polazi. Na primjer, u pravu i sudskoj praksi djetinjstvo se definira kao životno razdoblje od rođenja do osamnaeste godine života. U semantici se djetinjstvo definira kao razdoblje od rođenja do doba djevojaštva (prelaska u dob žene što se događa u pubertetu) odnosno dječastva (koje također počinje ulaskom u pubertet)²⁹, što pokazuje da je *semantičko djetinjstvo* kvantitativno drugačije, kraće od *pravnoga djetinjstva*. Evidentne su i kvalitativne razlike u iskustvu djetinjstva, u prilog čemu govore podaci da je u 2014. godini čak petnaest posto djece na svijetu sudjelovalo na tržištu rada te da je čak jedanaest posto djevojčica mlađih

²⁹ Hrvatski jezični portal (www.hjp.znanje.hr).

od petnaest godina stupilo u brak (UNICEF, 2014), što su prakse koje se smatraju dijelom odraslosti a ne djetinjstva.

Varijabilnost u shvaćanju djetinjstva prisutna je i u povijesti djetinjstva. Općenito govoreći djetinjstvo je dugo vremena bilo „sakriveno od povijesti“ (Rowbotham, 1977; prema Clarke, 2010, 3) jer se ono nije istraživalo. Povjesničarima su zanimljiviji bili životi odraslih ljudi, osobito znamenitih muškaraca, zbog čega feministkinje govore o *muškoj povijesti* (engleski: his-story). Gittins (2009) na tom tragu ističe da je djetinjstvo djevojčica dvostruko sakriveno od povijesti, prvi put u korist odraslih ljudi, a drugi put u korist dječaka koji su se prvi počeli školovati izvan doma, što je praksa koja je obilježila odvajanje djetinjstva i odraslosti. Gittins (2009) stoga smatra da je povijest djetinjstva u Europi artikulirana dječашtvom.

Pionirom povijesnih istraživanja djetinjstva smatra se francuski povjesničar Philippe Ariès (1962) koji je, proučavajući prikaze djece u slikarstvu i književnosti te istražujući dječju odjeću i igre, postavio tezu da je djetinjstvo kakvo danas poznajemo, odvojeno od odraslosti, "izum" sedamnaestoga stoljeća, nastao kao posljedica postupne promjene stavova odraslih o djeci. Ranija razdoblja karakteriziralo je nepostojanje jasne granice između djetinjstva i odraslosti, odnosno slobodno sudjelovanje djece u zajedničkom socijalnom prostoru djece i odraslih, tvrdi Ariès (1962). Prije sedamnaestoga stoljeća nije dakle postojala *svijest o djetinjstvu* kao posebnome razdoblju u životu djeteta. U sedamnaestome stoljeću, uslijed intenzivnih društvenih promjena, primjerice uvođenja društveno organiziranog školovanja, dolazi do *otkrića* djetinjstva kao razdoblja koje je potrebno posvetiti osobitoj brizi o djeci. Tako je nastao *koncept o djetinjstvu*, vodeća paradigma o djetinjstvu u nekome društvu i u određenom povijesnom trenutku. Ariès (1962) u tom smislu govori o dvama dominantnim konceptima o djetinjstvu nakon otkrića djetinjstva, 1. *djetinjstvu kao vremenu igre i nježnosti* i 2. *djetinjstvu kao vremenu discipliniranja*. Koncept djetinjstva kao vremena igre i nježnosti nastao je u bogatim obiteljima koje su se počele osobito posvećivati djeci, a odnosi se na shvaćanje djetinjstva kao vremena uživanja u igri, učenju, bezbrižnosti i nježnosti te na shvaćanje djeteta kao izvora roditeljskog užitka i sreće. S druge strane koncept djetinjstva kao vremena discipliniranja nastao je kao kritika novog pedocentrizma obitelji, a odnosi se na shvaćanje djetinjstva kao vremena tijekom kojega je dijete potrebno moralno usmjeravati kako bi se ukrotila njegova kvarljiva priroda (Ariès, 1962).

Ukazavši na postojanje koncepta o djetinjstvu Ariès (1962) je otvorio posve novo područje znanstvenog interesa, orijentirano na razumijevanje djetinjstva kao osobite društvene kategorije fundamentalno drugačije od odraslosti (Gittins, 2009). S obzirom na to, postalo je očito da se definicije djetinjstva grade u odnosu na definicije odraslosti. Odraslost počinje tamo gdje djetinjstvo završava, a u suvremenome društvu ta se granica najčešće naziva *punoljetnošću*. Punoljetnost je međutim snažno kulturno determinirana pa se ona u različitim kulturama dostiže i obilježava na različite načine (Pressler, 2010). Na primjer, u europskim i sjevernoameričkim državama punoljetnost se stječe dostizanjem određene kronološke dobi (osamnaeste ili dvadeset i prve godine), a obilježava dobivanjem posebnih prava i privilegija poput glasanja na izborima ili dozvole za vožnju automobila. S druge strane u različitim se kulturama većinskoga svijeta punoljetnost obilježava prolaskom djeteta kroz obrede i rituale, poput obrezivanja (Pressler, 2010). Jasno je međutim da je punoljetnost umjetno postavljena granica između djetinjstva i odraslosti te da je odrastanje dugotrajan proces a ne jednokratna rez. Pressler (2010) na tom tragu punoljetnost naziva izmišljotinom svijeta i vremena u kojemu živimo.

Temeljem svega navedenoga moguće je konstatirati da univerzalna definicija djetinjstva koja bi vrijedila za svu djecu i za sva vremena jednostavno ne može postojati, što navodi na zaključak da je djetinjstvo kao koncept oblikovano specifičnim povijesnim, kulturnim, društvenim i individualnim varijablama (Montgomery, 2010). Odnosno, djetinjstvo predstavlja *društveni i kulturni konstrukt*, kompozit nekome društvu i vremenu svojstvenih predodžbi o djetinjstvu (Bašić, 2011). Woodhead (2009) kaže da to znači:

1. da djeca ne rastu u izolaciji nego u mreži socijalnih odnosa i kulturnih konteksta sukladno čemu razvoj djeteta predstavlja socijalni i kulturni proces koji uključuje prenošenje vjerovanja o ispravnom odnošenju prema djeci, o tome što znači biti dijete i koje su granice djetinjstva,
2. da je djetinjstvo socijalni fenomen, što znači da kontekst djetinjstva i društvene prakse djetinjstva prožimaju pitanja odnosa moći,
3. da je djetinjstvo političko pitanje obilježeno nejednakošću u pristupu resursima i prilikama, oblikovano globalnim i lokalnim silama,

4. da postoji kultura djetinjstva, izražena u dječjim igrama, stilovima odijevanja, dječjem i mladenačkom slengu, korištenju modernih tehnologija, poput mobilnih telefona i računala,
5. da djeca odrastaju okružena reprezentacijama poznatih i nepoznatih djetinjstava prikazanih u novinama, na televiziji i internetu, zbog čega su djeca, njihovi roditelji i učitelji suočeni sa suprotstavljenim diskursima o tome kakva su djeca i kako se prema djeci treba ponašati,
6. da se djetinjstvo različito razumijeva, institucionalizira i regulira u različitim društvima i različitim točkama u povijesti, što znači da se dječja iskustva djetinjstva razlikuju s obzirom na geografsko područje u kojem dijete živi, njegov socijalni status, spol, materijalni status, itd.,
7. da je djetinjstvo ambigvitetan fenomen čak i u jednoj geografskoj i vremenskoj točki jer se jedno dijete suočava s multiplim oblicima djetinjstva – iskustvo djetinjstva drugačije je u obiteljskome domu, u školi, na dječjem igralištu i slično,
8. da je biti djetetom intenzivno personalno iskustvo, dio iskustva svakog čovjeka. Dijeljenjem svojih iskustava djetinjstva, djeca se uče nositi sa svojim vlastitim sretnim i nesretnim iskustvima,
9. da je proučavanje djetinjstva i djece socijalna aktivnost na koju utječe odnos istraživača i istraživanoga. Teorije o djetinjstvu proizvod su ljudskog stvaranja značenja koje je pod utjecajem kulturnoga znanja i vjerovanja, što oblikuje odnos odraslih prema djeci.

Postavka da je djetinjstvo socijalna konstrukcija nije posve nova, vidljivo je na primjeru Arièsova istraživanja. Međutim, posljednjih je desetljeća ona dominantna paradigma relativno novoga interdisciplinarnog istraživačkog područja, tzv. *studija djetinjstva*. Suvremeni istraživači djetinjstva nastavljaju se na Arièsov rad te se i sami bave detekcijom koncepata o djetinjstvu u povijesti i danas. Pressler (2010) u tom smislu govori o dvama dominantnim diskursima o djetinjstvu, 1. *diskursu o djetinjstvu kao zasebnome svijetu* i 2. *diskursu o djetinjstvu kao po sebi vrijednome svijetu*. *Diskurs o djetinjstvu kao zasebnome svijetu* odnosi se na djetinjstvo kao posebno, izdvojeno razdoblje, kao pedagoški moratorij. Unutar ovoga diskursa Pressler identificira dva relativno različita koncepta o djetinjstvu:

1a. *djetinjstvo kao doba nevinosti* odnosi se na konstrukciju djetinjstva kao vremena određenog za dječje slobodno istraživanje, bezbrižnost i slobodu od odgovornosti. Nastanjuje ga dijete Rousseauova romantizma, *dijete-anđel*, konceptualizirano kao istinski dobro i prirodno biće koje bi u idealnome svijetu trebalo biti slobodno od opresije odraslih ljudi. U skladu s takvim shvaćanjem djeteta na dječji se razvoj gleda kao na proces koji se događa prirodno, zbog čega je dijete potrebno zaštititi od interferencija izvana. Vidljivo je da je Presslerin koncept djetinjstva kao doba nevinosti sukladan Arièsovom (1962) konceptu djetinjstva kao vremena igre i nježnosti,

1b. *djetinjstvo kao doba neciviliziranosti* odnosi se na konstrukciju djetinjstva kao vremena kontrole nagona i korekcije urođenog divljaštva čovjeka te produkcije racionalnog civiliziranog bića. Nastanjuje ga *dijete-demon* koje se, lišeno kontrole i vođenja, lako prepušta sirovim ljudskim strastima. Djetinjstvo se shvaća kao prijelazno razdoblje, evolucija ljudskog bića od stanja životinje do stanja racionalnoga, razumom vođenoga čovjeka, „vrijeme postajanja“ (eng. a time of becoming) (Pressler, 2010, 20). Ovaj je koncept sukladan Arièsovu (1962) konceptu djetinjstva kao vremena discipliniranja, što govori da su koncepti djetinjstva iz prošlosti ponekad i ponegdje prisutni i u sadašnjosti. Pressler (2010) kao primjer navodi slučaj dvogodišnjega Jamesa Bulgera u devedesetim godinama dvadesetoga stoljeća kojega su najprije otela a potom i ubila dvojica desetogodišnjaka. Britanska je javnost tada bila užasnuta time što su ubojice i sami djeca, što upućuje na to da je vladajući koncept djetinjstva u britanskome društvu u vremenu prije ubojstva bio koncept djetinjstva kao doba nevinosti, od kojega su desetogodišnji dječaci svojim zločinom predstavljali otklon. Nakon ubojstva uslijedili su prosvjedi kojima se tražilo da se desetogodišnjim ubojicama sudi kao odraslim ljudima, odnosno da ih se liši posebnog sudskog tretmana na koji djeca imaju pravo, čime je reafirmiran drugi koncept djetinjstva kao doba neciviliziranosti.

Drugi Presslerin diskurs – *diskurs o djetinjstvu kao po sebi vrijednome svijetu* odnosi se na priznavanje vrijednosti djetinjstva kao po sebi vrijednoga stanja / razdoblja koje nije vrijeme postajanja, nego „vrijeme bivanja“ (eng. a time of being) (Pressler, 2010, 20) djetetom, što može biti različito ali ne i manje vrijedno od bivanja odraslim. Djetinjstvo se prema ovome diskursu shvaća u terminima inkluzije, sudjelovanja i uživanja ljudskih prava.

Vrlo slično Pressler, Qvortrup (2011) također govori o dvama dominantnim diskursima o djetinjstvu u prošlosti i danas:

1. *anticipacijskome diskursu*, nastalom pod utjecajem psihologijskih razvojnih teorija koje dječji razvoj objašnjavaju u terminima putovanja od nezrelosti ka zrelosti, nekompetencije ka kompetenciji, nesposobnosti ka sposobnosti itd., pri čemu se ideal odgoja i socijalizacije pronalazi u odraslosti. Djetinjstvo se prema ovome diskursu shvaća kao razdoblje anticipacije odraslosti i tranzicije u odraslost, a dijete kao biće u nastajanju, biće koje je zbog toga što tek "postaje" *manje nego odrasli* (eng. less than adult).

2. *strukturnome diskursu*, prema kojemu se djetinjstvo shvaća kao trajan strukturni element u strukturi generacijskih odnosa koji se pod utjecajem razvoja društva stalno mijenja poput uostalom odraslosti i starosti. To znači da djetinjstvo postoji neovisno o pojedinoj djeci koja ga privremeno nastanjuju i nakon njega obavezno odlaze u odraslost i starost. Djetinjstvo je u tome smislu socijalni prostor koji prima svako dijete koje se rodi i u kojemu to dijete boravi dok je dijete, a kada dijete odraste i njegovome djetinjstvu dođe kraj, tada djetinjstvo kao strukturni element ne nestaje nego ostaje primati nove generacije djece. To znači da postoji razlika između individualnih djetinjstava i apstraktnoga djetinjstva kao strukturnog elementa, kao zajedničkog, trajnog socijalnog prostora. Strukturni elementi (djetinjstvo, odraslost, starost) u strukturi generacijskih odnosa pod utjecajem su društvenih, kulturnih i povijesnih faktora u danome vremenu i prostoru. To znači da se djetinjstvo, odraslost i starost s vremenom kvalitativno mijenjaju, ali su istovremeno trajni elementi društva – uvijek su postojali i uvijek će postojati, samo su im obilježja u različitim vremenskim i geografskim točkama drugačija. Dakle, djetinjstvo se mijenja samo ako se govori o povijesnoj promjeni (vidi Ariès, 1962), ali se nikad ne mijenja na način da postaje odraslost, nego samo sva djeca postanu odrasli ljudi. Zbog te činjenice djetinjstvo nije i ne može biti prolazno i prijelazno razdoblje, a dijete biće u nastajanju, nego biće koje postoji – sada i ovdje. Qvortrupov (2011) koncept o djetinjstvu kao trajnome strukturnom elementu generacijskih odnosa gotovo je identičan Presslerinom (2010) konceptu o djetinjstvu kao po sebi vrijednome svijetu – oba koncepta počivaju na kritici shvaćanja djetinjstva kao razdoblja pripreme za odraslost, odrasle uloge, prava i odgovornosti, bila ta priprema uobličena kao zaštita djeteta i djetinjstva (kao doba nevinosti) ili kao discipliniranje nagona i racionaliziranje prirode djeteta.

Vidljivo je da koncept djetinjstva kao jednakovrijednoga strukturnoga elementa društva (Pressler, 2010; Qvortrup, 2011) predstavlja novi konstrukt u odnosu na Arièsova (1962) dva osnovna koncepta. U središtu je toga novoga koncepta o djetinjstvu dijete kao subjekt vlastitoga razvoja, odnosno dijete kao socijalni akter i partner, odnosno dijete kao nositelj ljudskih prava (Bašić, 2011). Bašić (2011) smatra da je ovaj koncept djetinjstva nastao u sedamdesetim godinama dvadesetoga stoljeća formuliranjem zahtjeva za usmjerenost na dijete u pedagogiji ranog djetinjstva, što je posljedica suvremenih tendencija u razvoju djece, poput individualizacije i akceleracije razvoja (svako se dijete razvija prema individualnome planu zbog čega se stručnjaci više ne mogu oslanjati na univerzalnu vrijednost klasičnih razvojnih stupnjeva), važnosti osjetilnoga iskustva i doživljajnog opažanja kao temelja istraživanja i upoznavanja svijeta, spoznaje važnosti društveno-kulturnog konteksta za razumijevanje iskustva učenja, itd., a da danas on predstavlja vodeću paradigmu u znanostima koje istražuju djecu i predodžbe o djeci i dječjem razvoju. Obilježja nove paradigme djetinjstva James i Prout (1990; prema Jenks, 2009) opisuju na sljedeći način:

1. djetinjstvo treba razumjeti kao socijalni konstrukt. Kao takvo, djetinjstvo pruža interpretativni okvir za kontekstualiziranje ranih godina ljudskog života. Djetinjstvo, različito od biološke nezrelosti, nije ni prirodno ni univerzalno za ljudsko društvo nego je specifična strukturna i kulturna komponenta mnogih društava,
2. djetinjstvo je varijabla socijalne analize. Zbog toga analiza djetinjstva nikad ne može biti neovisna od drugih socijalnih varijabli poput klase, roda i etniciteta. Komparativne i kroskulturene analize otkrivaju varijetet djetinjstva umjesto jednog univerzalnog fenomena,
3. dječji socijalni odnosi i kulture vrijedni su proučavanja neovisno o perspektivi odraslih,
4. djeca su aktivna u konstrukciji i determinaciji svojih socijalnih života, života njima bliskih ljudi i društava u kojima žive, što znači da je potrebno omogućiti da se glas djece čuje i da djeca sudjeluju u produkciji znanja o sebi.

Na temelju svega navedenoga pokušat će se sumirati određujuća obilježja dominantnoga shvaćanja djetinjstva u suvremenome društvu: djetinjstvo nije ni prirodno razdoblje u životu čovjeka određeno biološkim činjenicama (na primjer nezrelošću djeteta) niti univerzalno za sve ljude, sva društva i kulture, nego specifična strukturna komponenta mnogih društava (James i

Prout, 1990; prema Jenks, 2009) koja varira ovisno o kontekstu; djetinjstvo se u različitim društvima i različitim točkama u povijesti različito razumijeva, što znači da se dječja iskustva djetinjstva razlikuju s obzirom na geografski položaj djeteta, njegov socijalni status, spol, materijalni status i druge faktore (Woodhead, 2009); djetinjstvo je socijalni i politički fenomen što znači da je prožeto odnosima moći (James i Prout; 1990, prema Jenks, 2009); djeca rastu i odrastaju u mreži socijalnih odnosa te kulturnih konteksta, sukladno čemu razvoj djeteta predstavlja socijalni i kulturni proces koji uključuje prenošenje vjerovanja o ispravnom odnošenju prema djeci, poželjnom odgoju i obrazovanju, o tome što znači biti dijete i koje su granice djetinjstva (Woodhead, 2009); djeca su aktivni sudionici u konstrukciji i determinaciji svojih života, života njima bliskih ljudi i društava u kojima žive, zbog čega je potrebno omogućiti da se glas djece čuje i da djeca sudjeluju u produkciji znanja o njima (James i Prout, 1990; prema Jenks, 2009); djetinjstvo ne može biti anticipacija odraslosti, prijelazno razdoblje, izolirani moratorij, nego se radi o po sebi vrijednom razdoblju u životu pojedinca koje ima svoju kulturu (kulture) izraženu u dječjim igrama, stilovima odijevanja, dječjem i mladenačkom slengu, korištenju modernih tehnologija, itd. (Woodhead, 2009).

Moguće je dakle zaključiti da u pristupanju pravima djeteta u svjetlu djetinjstva valja poći od *socijalne konstrukcije* djetinjstva i odraslosti – koja predstavlja okosnicu nove paradigme djetinjstva – odnosno od socijalne konstrukcije razlika između djece i odraslih, determiniranih odnosima moći u društvu. Važno je naglasiti da se time ne nastoje osporiti dokazane biološke činjenice o razvoju djece, poput činjenice da su za kognitivno, emocionalno i psihološko sazrijevanje djeteta potrebni vrijeme i podrška odraslih, niti se žele izbrisati granice između djetinjstva i odraslosti. Međutim, socijalna konstrukcija djetinjstva govori o potrebi dekonstrukcije uvjerenja da djetinjstvo po definiciji isključuje a odraslost po definiciji uključuje kompetentnost, zrelost, odgovornost (vidi Such i Walker, 2004), u prilog čemu govore toliko divergentna iskustva djece i odraslih u svijetu. Mnoga djeca suočavaju se sa situacijama koje od njih traže zrelost i odgovornost "prije vremena"³⁰, jednako kao što mnogi odrasli žive svoje odrasle živote donoseći neodgovorne, nezrele, loše odluke. Socijalna konstrukcija djetinjstva i odraslosti dekonstruira tako i uvjerenje da djeca u djetinjstvu "nisu spremna" za ljudska prava.

³⁰ Na primjer, prema Smithersovoj (2005; prema Mayall 2006) procjeni, 175 tisuća djece i mladih ispod 18 godina u Velikoj Britaniji predstavljaju primarne skrbnike u svojim obiteljima i kućanstvima, što utječe na njihovo pohađanje nastave i uspjeh u školi.

Pravo djeteta nužno je dakle shvatiti kao ljudsko pravo jer ono djeci kao ljudskim bićima pripada (Freeman, 2007a). Djeca moraju imati *prava* kako bi se moglo govoriti o *odgovornostima* odraslih da stvore uvjete za njihov optimalan razvoj. U suprotnome razvojne potrebe djece ostaju u domeni dobre volje, milosrđa odraslih, što može imati negativne posljedice. Reći da su prava djeteta *nalik* ljudskim pravim (Brighouse, 2002; Griffin, 2002) ali da nisu ljudska prava u njihovome punom smislu može otvoriti prostor marginalizaciji i diskriminaciji djece, osobito kada se u obzir uzme da je jedan od temeljnih aspekata diskriminacije viđenje ciljanih pojedinaca kao bića koja su *manje-nego-odrasli, ne-posve-odrasli* (eng. less than adult), što je uobičajena predodžba o djeci. Žene su se u povijesti svoje diskriminacije suočavale s istom predodžbom (Oakley, 1994).

Međutim, *pravo djeteta istovremeno je i drugačije od ljudskoga prava* jer djeca trebaju pomoć odraslih u odrastanju te stoga u djetinjstvu ne mogu biti posve autonomna. Djeca trebaju odrasle da ih nauče što su prava, a što odgovornosti te kako uživati svoja prava, a kako poštovati tuđa. Djeca trebaju odrasle da im pomognu izboriti se za svoja prava. Zastupati djecu i njihova prava, pomagati im i voditi ih tijekom odrastanja odgovornost je odraslih ljudi – koja opet proizlazi iz ljudskih prava djeteta. Autonomija i odgovornost djeteta tako se shvaćaju dinamično – kao procesi, kao učenje i odrastanje, a ne statično – kao norme koje se u nekom trenutku dostižu.

Argumente u korist shvaćanja prava djeteta kao ljudskih prava Castanho Lombo da Cunha Rêgo (2003) sažima na sljedeći način:

1. *argumenti pragmatičnosti* koji kažu da je to zakonska obveza država stranaka Konvencije o pravima djeteta kojom se priznaje da je dijete nositelj prava,
2. *argumenti etičnosti* koji kažu da je to pravedno jer su djeca ljudska bića jednakovrijedna odraslima, bez obzira na to kakve bile njihove posebne karakteristike,
3. *razvojni argumenti* koji kažu da je razvojno povoljno da se o djeci skrbi i da ih se štiti te da djeca aktivno sudjeluju u svojem okruženju i odlukama koje ih se tiču.

2.3.2. Pristup djetinjstvu i pravu djeteta sa stajališta pedagogije

Proizlazeća iz navedenih obilježja dominantnoga shvaćanja djetinjstva u suvremenome društvu dva su dodatna obilježja djetinjstva koje valja razmotriti kao osi mogućeg pedagoškog shvaćanja djetinjstva i prava djeteta:

1. ako uzmemo da djeca ne rastu u izolaciji nego u mreži socijalnih odnosa i kulturnih konteksta, sukladno čemu razvoj djeteta predstavlja socijalni i kulturni proces koji uključuje prenošenje vjerovanja o ispravnom odnošenju prema djeci, poželjnom odgoju i obrazovanju, o tome što znači biti dijete i koje su granice djetinjstva (Woodhead, 2009), onda djeca nisu i ne mogu biti ni isključivo dobra bića po prirodi niti isključivo kvarljiva bića po prirodi (koncepti "djeteta-anđela" i "djeteta-demon") jer dječjoj prirodi (ako o njoj uopće možemo govoriti) jednostavno nije moguće neposredno pristupiti s obzirom da su djeca od rođenja dionici socijalnog okruženja te na njihovo ponašanje (i na ono za što su djeca sposobna, na primjer sposobna za odgovornost ili sposobna za nasilje prema drugoj djeci) utječu i brojni kontekstualni faktori; nastavno na to, s obzirom da suvremeno shvaćanje djetinjstva ne dovodi u pitanje potrebu djeteta za odgojem i obrazovanjem, dijete se ne može promatrati ni kao isključivo "biće u nastajanju", niti kao isključivo "biće koje postoji" nego je dijete i jedno i drugo (Širanović, 2011) – i biće koje se razvija, koje treba odgoj i obrazovanje (što u određenoj mjeri podrazumijeva određenu anticipaciju odraslosti) te biće koje je sada i ovdje jednakovrijedno i aktivno ljudsko biće; to znači da *djetinjstvo ne nastanjuju samo djeca nego i odrasli ljudi* čija uloga pedagoškog voditelja, emocionalnog oslonca te fizički i politički jačeg zaštitnika i zastupnika i dalje ostaje neupitna. Na tome tragu Bašić (2011) govori o *potrebi djeteta za drugim čovjekom* kao uzorom i predstavnikom društva kojemu su zadaće interesirati se za sve što dijete radi i što mu je važno, razgovarati s djetetom i reagirati na iskustvo djeteta. Potreba djeteta za drugim čovjekom proizlazi iz *obrazovljivosti* djeteta te *potrebitosti odgajanja* (Bašić, 2015), osobina svojstvenih ljudskim bićima. Obrazovljivost se odnosi na načelnu sposobnost djeteta za učenje i razvoj, a potrebitost odgajanja na razvojnu potrebu za pomoći i pedagoškim vođenjem. Odgovornost je pedagogije dakle istraživanjima djetinjstva doprinijeti u vidu podsjećanja na dječju *upućenost na učenje* i *nužnost pedagoškog vođenja* u tome procesu kako se dječje pravo na aktivnost u konstrukciji i determinaciji svojih života, koje se u

studijima djetinjstva stavlja u prvi plan, ne bi shvatilo kao prepuštanje djeteta samome sebi (*laissez-fair* odgoj) te kao prebacivanje odgovornosti na dijete kada ono za tu odgovornost još nije spremno (vidi Bašić, 2009).

2. s obzirom na dječju potrebu za odgojem i obrazovanjem, djetinjstvo u određenoj mjeri podrazumijeva anticipaciju odraslosti, ali je pritom bitno razlikovati *pedagošku anticipaciju idealnoga stanja kao svrhe odgoja i obrazovanja* od simplističkoga poistovjećivanja djetinjstva s anticipacijom odraslosti kao isključivo iskoristivoga stanja (na tržištu rada, na primjer) koje djetinjstvo zaista svodi na prijelazno razdoblje, na pripremu za dobro funkcioniranje u odraslosti, na stanje čekanja prava i odgovornosti. Pedagoška anticipacija idealnoga stanja čovjeka ne dovodi u pitanje važnost shvaćanja djetinjstva kao po sebi vrijednoga razdoblja u kojemu dječje aktivnosti poput igre, zabave, izražavanja mišljenja, odlučivanja s odraslima imaju značenje i vrijednost same po sebi a ne samo zato što dijete baveći se njima uči kako biti odrastao³¹.

Može se dakle zaključiti da je pravima djeteta sa stajališta pedagogije – pozicije uvjerenosti da pedagoško djetinjstvo osim djece, a zbog dječje potrebe za pedagoškim vođenjem, nastanjaju i odrasli kao voditelji u odgoju i obrazovanju – vjerodostojno pristupati iz perspektive *pedagoškog odnosa* djeteta i pedagoškoga voditelja.

Međutim opravdano je pritom zapitati se predstavljaju li prava djeteta interes pedagojske znanosti, s obzirom da se pokazalo da se radi o ponajprije pravno-političkom i filozofijskom pojmu. Prvi argument u korist toga da i pedagogija treba pokazati interes za prava djeteta pragmatične je naravi i proizlazi iz činjenice da su škole i učitelji u Republici Hrvatskoj, stranci Konvencije o pravima djeteta Ujedinjenih naroda, po zakonu obvezni poštovati prava djeteta navedena u tome dokumentu. Na to ih, kao državnu instituciju i javne službenike, obvezuju sljedeći članci Konvencije:

- članak 2. stavak 1. u kojemu stoji da su države stranke dužne poštovati i osigurati svakome djetetu na području pod svojom jurisdikcijom prava djeteta utvrđena u Konvenciji bez ikakve diskriminacije,

³¹ Na primjer, i odrasli se igraju radi zabave pa i dječju igru valja tako shvatiti; nadalje, mogućnost odlučivanja u djetinjstvu moguće je shvatiti i kao izraz pravednoga odnosa prema djetetu kao vrijednome ljudskom biću, a ne samo kao priliku učenja za odgovornost.

- članak 3. stavak 3. u kojemu stoji da su države stranke dužne osigurati da ustanove, službe i tijela odgovorna za skrb ili zaštitu djece budu pod stručnim nadzorom i da djeluju u skladu s unaprijed uspostavljenim standardima kvalitete,
- članak 4. u kojemu stoji da su države stranke dužne poduzeti sve odgovarajuće zakonodavne, upravne i druge mjere za primjenu prava utvrđenih Konvencijom,
- članak 28. stavak 1. u kojemu stoji da države stranke priznaju svakom djetetu pravo na odgoj i obrazovanje,
- članak 29. stavak 1. u kojemu, između ostaloga, stoji da su države stranke suglasne da odgoj i obrazovanje djeteta treba usmjeriti prema razvoju poštovanja ljudskih prava i temeljnih sloboda i, sukladno tome, pripremi djeteta za odgovoran život,
- članak 42. u kojemu stoji da se države stranke obvezuju da će s načelima i odredbama Konvencije što šire upoznati i odrasle i djecu.

Navedene obveze država stranaka Konvencije pokazuju da se poštovanje prava djeteta danas smatra sastavnim dijelom svakodnevnoga življenja djece i odraslih u društvu općenito, odnosno konkretno u vrtićima i školama, a napose odnosa koji se pritom ostvaruju, o čemu ponešto više od pravnih konstrukcija u gore navedenim člancima Konvencije govori i teorijska elaboracija prava na obrazovanje izraženoga u članku 28. Konvencije. Tomaševski (2006) objašnjava da poštovanje prava na obrazovanje, osim dimenzija raspoloživosti i dostupnosti koje se odnose na osiguravanje dovoljnog broja odgojno-obrazovnih institucija te neometanog i pravednog pristupa tim institucijama, uključuje i dimenzije prihvatljivosti i prilagodljivosti odgoja i obrazovanja koje se odnose na potrebu osiguravanja kvalitetnih uvjeta u kojima se odgoj i obrazovanje događaju. Osobiti naglasak pritom se stavlja na korištenje metoda podučavanja kojima se promiču ljudska prava djece te istome primjerenih načina discipliniranja i vrednovanja učenika. Proizlazeće iz navedne elaboracije prava djeteta na obrazovanje danas se sve češće naglašava potreba odgoja i obrazovanja *o* pravima djeteta (podučavanje o pravima), *za* prava djeteta (podučavanje za poštovanje prava) i *u* pravima djeteta (podučavanje u okruženju u kojemu se poštuju prava) (Maleš, Milanović i Stričević, 2003). Dakle, vidljivo je da shvaćanje prava djeteta kao cilja i / ili kao referentnog okvira za djelovanje u odgoju i obrazovanju

dominira suvremenim razmatranjima prava djeteta (Reynaert, Bouverne-de-Bie i Vandevælde, 2012).

Sve navedeno upućuje na to da su prava djeteta prisutna u odgojno-obrazovnoj praksi, što može dovesti do promjena u razumijevanju nastave, odnosa u školi, metoda vrednovanja učenika, itd. Pravima je djeteta stoga u suvremenim uvjetima odgoja i obrazovanja – u kojima su ona istaknuta pojava – opravdano pristupiti kao relevantnom pedagoškom praktičnom problemu odnosno mogućem polazištu znanstvenih istraživanja u pedagogiji (Palekčić, 2001), u cilju rasta teorijske spoznaje o odgoju i obrazovanju (Palekčić, 2013).

Prema tome, drugi argument u korist potrebe da se prava djeteta ozbiljno problematiziraju sa stajališta pedagogije proizlazi iz njezine znanstvene odgovornosti da prava djeteta, umjesto nekritičkoga preuzimanja (Palekčić, 2001) pojma iz političkoga diskursa, pravne znanosti i / ili filozofije kao nečeg što je potrebno uvesti u pedagošku praksu (ili što je već u praksi neovisno o stavu pedagogije) proučava na pedagoški relevantan način, koristeći pritom izvorne pedagojske pojmove i kategorije (Palekčić, 2001), jer „samo izvorni domaći pojmovi omogućavaju otvoren početak izgradnje pedagojske teorije“ (Palekčić, 2001, 162).

Posljedično svemu što je u ovome poglavlju izneseno, moguće je zaključiti da postoji potreba pedagoškog istraživanja prava djeteta kao objektivne pojave u odgojno-obrazovnoj praksi koju valja znanstveno ispitati, pri čemu je sa stajališta pedagogije to istraživanje vjerodostojno provesti u okviru odnosa učenika i učitelja (*pedagoškoga odnosa*, što je izvorni pedagojski pojam), posebnoga međuljudskog odnosa određenoga postojanjem pedagoške svrhe koja se odnosi na podršku i pomoć djeci u optimalnome razvoju njihovih prirodnih mogućnosti te u njihovome uključivanju u društvo kao radno sposobnih i odgovornih pojedinaca (Bašić, 2015). U ovome se istraživanju dakle polazi od pretpostavke da je *poštovanje prava djeteta inherentno pedagoškome odnosu* u kojemu dolazi do uspostavljanja ravnoteže između zaštite djeteta / skrbi za dijete i stvaranja uvjeta da dijete razvija samostalnost, što uključuje aktivno sudjelovanje djeteta u vidu iznošenja mišljenja i odlučivanja. Nameću se pritom sljedeća bitna pitanja:

1. postoji li povezanost između poštovanja prava djeteta u odnosu djeteta i pedagoga (u širem smislu riječi što uključuje roditelja, odgajatelja, učitelja) i kvalitete toga odnosa?

2. kakva bi bila narav povezanosti između poštovanja prava djeteta u odnosu djeteta i pedagoga i kvalitete toga odnosa?
3. s obzirom na narav povezanosti između poštovanja prava djeteta u odnosu djeteta i pedagoga i kvalitete toga odnosa, može li se govoriti o relevantnosti poštovanja prava djeteta za kvalitetu odnosa kojega pedagog ostvaruje s djetetom?
4. ako je poštovanje prava djeteta relevantno za kvalitetu odnosa kojega pedagog ostvaruje s djetetom, može li se govoriti o pedagoškoj argumentaciji važnosti poštovanja prava djeteta?
5. što su prava djeteta sa stajališta pedagogije?

Odgovori na navedena pitanja ponudit će se u zaključcima ovoga istraživanja.

2.3.3. Zaključna razmatranja o pravu djeteta

U prva dva poglavlja ovoga rada nastojalo se dati uvod u temu i predmet istraživanja. Tema rada su prava djeteta, a predmet istraživanja prava djeteta u odgojno-obrazovnom procesu u školi s aspekta odnosa učenika i učitelja. Prava djeteta važno je istraživati s aspekta odnosa učenika i učitelja iz dva razloga:

1. pravo djeteta odnosi se na ljudsko pravo specifičnoga ljudskoga bića – djeteta, zbog čega ono predstavlja izraz svjesne i savjesne odluke ljudi da su i djeca ljudska bića jednakovrijedna odraslima, bez obzira na to kakve bile njihove posebne karakteristike; pravo djeteta, sukladno ljudskome pravu, oblikovano je kao *pravo* djeteta na nešto i *odgovornost* drugog pojedinca odnosno *dužnost* zajednice, države da to dopusti ili se uzdrži od sprječavanja istoga; vidljivo je dakle da je pravo djeteta, poput ljudskoga prava, relacijska kategorija, što znači da uživanje prava djeteta ovisi o odnosu djeteta s nositeljem odgovornosti / dužnosti (drugim pojedincem, zajednicom, državom) spram djetetovih prava,

2. osim što je slično ljudskome pravu pravo djeteta je istovremeno i drugačije od ljudskoga prava zbog toga što su djeca drugačija od odraslih ljudi; djeca imaju specifično dječje potrebe poput potrebe za skrbi i zaštitom, potrebe za privrženošću primarnom skrbniku, različitih razvojnih potreba uključujući potrebu za odgojno-obrazovnim vođenjem, ali i potrebe za (rastućom) autonomijom; mnoge od ovih potreba dijete nije u mogućnosti samostalno zadovoljiti

s obzirom da za to tek treba razviti potrebne sposobnosti i steći društvenu i političku moć; dijete dakle nužno treba drugu osobu, odrasloga čovjeka (roditelja, skrbnika) da mu pomogne u odrastanju, zbog čega je odnos kojega je odrasla osoba uspostavila s djetetom osobito značajan za djetetovo uživanje njegovih prava.

Teorijska analiza prava djeteta te prava djeteta u kontekstu djetinjstva u prva dva poglavlja rezultirala je pretpostavkom da je poštovanje prava djeteta inherentno odnosu djeteta i odrasle osobe, što znači da bi trebala postojati povezanost između poštovanja prava djeteta u tome odnosu i njegove kvalitete. Potrebno je istražiti kakva je narav te povezanosti, što s gledišta ovog istraživanja, koje se odnosi na odgojno-obrazovni proces u školi, može pružiti nove uvide u pedagoški odnos te ukazati na pedagošku (i)relevantnost poštovanja prava djeteta u odgoju i obrazovanju. Pedagoška relevantnost prava djeteta mogla bi se ogledati u promatranju poštovanja prava djeteta u odgoju i obrazovanju kao *pokazatelja kvalitete* odnosa učenika i učitelja, tzv. pedagoškoga odnosa.

Sukladno tome, a sa svrhom operacionalizacije varijable "poštovanje prava djeteta u odgojno-obrazovnom procesu", u nastavku će se rada najprije elaborirati pojedina prava djeteta.

Prava djeteta u Konvenciji o pravima djeteta izražena su u četrdeset članaka od kojih se mnogi sastoje od nekoliko stavaka, što popis prava djeteta čini opsežnim. Neka prava iz Konvencije odnose se na preživljavanje djeteta te njihovo poštovanje nigdje ne smije izostati (na primjer, pravo na život), dok se mnoga odnose prvenstveno na odnos djeteta i države – na primjer, pravo na ime i nacionalnost, pravo na identitet, pravo na socijalnu sigurnost, pravo djeteta da ga odgajaju roditelji i mnoga druga. Unatoč tome što su sva prava djeteta međusobno povezana – što znači da poštovanje jednog prava najčešće podrazumijeva poštovanje mnogih drugih prava, ispitivanje poštovanja onih prava djeteta koja se primarno odnose na dužnost države prema djeci premašuje opseg ovoga rada te ona neće biti uključena u ovo istraživanje. Sve navedeno upućuje na potrebu redukcije prava djeteta čije će se poštovanje u odgojno-obrazovnom procesu istraživati, što će se i učiniti tako što će se izostaviti: pravo na život (članak 6.), čije se poštovanje podrazumijeva jer nigdje ne smije izostati, te prava koja su usko vezana uz dužnosti države³², a ne odgovornosti odraslih ljudi općenito, odnosno učitelja konkretno. U

³² Osim prava na život (članak 6.), neće se istraživati poštovanje ni sljedećih prava djeteta iz Konvencije: pravo djeteta / dužnost države stranke na poduzimanje odgovarajućih mjera za primjenu prava djeteta (članak 4.), pravo djeteta / dužnost države stranke da poštuje odgovornosti, prava i dužnosti roditelja (članak 5.), pravo na ime i

predloženom ispitivanju istraživat će se dakle poštovanje sljedećih prava djeteta iz Konvencije o pravima djeteta: pravo na slobodu od diskriminacije, pravo na najbolji interes prilikom odlučivanja o djeci i njihovim životima, pravo na slobodno izražavanje mišljenja, pravo na slobodu izražavanja, pravo na slobodu misli, savjesti i vjere, pravo na slobodu udruživanja i mirnog okupljanja, pravo na privatnost, pravo na slobodu od nasilja i lošeg postupanja, pravo na obrazovanje, pravo na obrazovanje usmjereno optimalnom razvoju djeteta, pravo na odmor i slobodno vrijeme.

Navedena će se prava analizirati prema podjeli prava djeteta na dvije temeljne skupine prava: 1. skrbna i zaštitna prava, i 2. prava sudjelovanja / participativna prava.

Ugrubo rečeno, sukladno nazivima skupina prava, skrbna prava obuhvaćaju ona prava djeteta koja se odnose na sve što je djetetu potrebno u smislu skrbi, a zaštitna u smislu zaštite djeteta, dok se prava sudjelovanja / participativna prava odnose na prava na izražavanje mišljenja i sudjelovanje u odlučivanju o svojem životu, što ova prava čini dječjom inačicom građanskih i političkih ljudskih prava, zbog čega se smatra da je dijete u Konvenciji o pravima djeteta proglašeno nositeljem ljudskih prava. Upravo zbog ove karakteristike prava sudjelovanja / participativnih prava, često prozivanih revolucionarnima u pogledu na dijete u nastavku će se rada najprije analizirati ta skupina prava, a potom i skupina skrbnih i zaštitnih prava.

nacionalnost (članak 7.), pravo na identitet (članak 8.), pravo na život s roditeljima, drugom obitelji ili skrbnicima koji brinu o djetetu (članak 9.), pravo na sjedinjenje s roditeljima, obitelji i skrbnicima (članak 10.), pravo na zaštitu od prebacivanja i zadržavanja djece u inozemstvu (članak 11.), pravo na informacije (članak 17.), pravo djeteta da ga zajednički odgajaju njegovi roditelji (članak 18.), pravo na posebnu skrb i pomoć djetetu koje ne može živjeti sa svojim roditeljima (članak 20.), pravo na skrb i zaštitu pri usvojenju i udomljavanju (članak 21.), pravo na posebnu skrb i zaštitu kada je dijete moralo napustiti svoj dom (članak 22.), pravo na posebnu skrb i obrazovanje djece s poteškoćama (članak 23.), pravo na zdravlje (članak 24.), pravo na provjeru njege i uvjeta života djece koja su stavljena pod nadzor države (članak 25.), pravo na socijalnu sigurnost (članak 26.), pravo na primjeren životni standard (članak 27.), pravo na prakticiranje svoje kulture i vjere (članak 30.), pravo na zaštitu od ekonomskog izrabljivanja (članak 32.), pravo na zaštitu od uporabe opijata (članak 33.), pravo na zaštitu od spolnog izrabljivanja i zlostavljanja (članak 34.), pravo na zaštitu od otmice, prodaje i trgovine djecom (članak 35.), pravo na zaštitu od svih drugih oblika izrabljivanja (članak 36.), pravo na zaštitu od mučenja i drugih nečovječnih postupanja kada je dijete lišeno slobode (članak 37.), pravo na zaštitu u oružanim sukobima (članak 38.), pravo na oporavak djece koja su bile žrtve zapostavljanja, izrabljivanja i zlostavljanja (članak 39.), pravo na pravnu pomoć i pravedno postupanje u pravnim postupcima (članak 40.), pravo djeteta / dužnost države stranke da osigura da ništa ne ugrozi ostvarivanje prava djeteta (članak 41.).

3. PRAVA SUDJELOVANJA

Prava djeteta na sudjelovanje odnosno participativna prava djeteta³³ čine jednu od triju skupina prava djeteta prema u literaturi iz područja prava djeteta najčešćoj podjeli na skupine prava. Međutim, valja naglasiti da svaka podjela prava djeteta može biti samo uvjetna (Maleš, 2003). Prava djeteta su po definiciji nedjeljiva (Hammarberg, 1990; prema Reynaert, Bouverne-de-Bie i Vandeveldel, 2012), što govori da ne može postojati hijerarhija prava, a što bi podjela prava u skupine mogla implicirati.

Prava djeteta na sudjelovanje odnosno participativna prava djeteta svoj naziv vuku od dvaju glagola, *sudjelovati* i *participirati*, čije je osnovno značenje *djelovati zajedno s kime, imati udjela, biti sudionikom*, odnosno *su-djelovati*, pri čemu *djelovati* u svojem osnovnom značenju znači *vršiti utjecaj, utjecati* (Anić, 1998). *Participacija*, termin bliži engleskome izvorniku (eng. participation), sve češće se koristi za označavanje posebne vrste sudjelovanja građana u procesima odlučivanja i aktivnostima na svim područjima društvenoga života³⁴, što upućuje na povezanost prava djeteta na sudjelovanje s građanskim i političkim ljudskim pravima. S obzirom da je *sudjelovanje* hrvatska prevedenica participacije u ovome će se radu koristiti termin *prava djeteta na sudjelovanje*.

Pregledom literature o pravima djeteta moguće je uočiti da ne postoji opće slaganje oko toga koji članci Konvencije o pravima djeteta, odnosno koja prava izražena u tim člancima, čine prava djeteta na sudjelovanje. Na primjer, Alderson (2008) pravo na život smatra pravom sudjelovanja zbog toga što su sloboda izražavanja i sudjelovanje u odlučivanju uvjetovani kvalitetnim življenjem, dok isto pravo Maleš, Milanović i Stričević (2003) određuju kao pravo preživljavanja odnosno skrbno pravo jer se ono prije svega odnosi na osnovno preživljavanje djeteta. Alderson (2008) i pravo na identitet kao iskaz sudjelovanja djeteta u nacionalnoj zajednici smatra pravom sudjelovanja, dok ga Wall (2008) definira kao skrbno pravo obrazlažući to time što dijete ime, identitet i državljanstvo dobiva po rođenju kao oblik prve skrbi i zaštite djeteta od strane države. Maleš, Milanović i Stričević (2003) pravo djeteta na privatnost smatraju pravom na sudjelovanje jer postoji njemu istovjetno građansko ljudsko pravo, dok ga Alderson

³³ U Hrvatskoj se koriste oba naziva. Naziv *participativna prava* bliži je engleskom izvorniku (eng. participation rights), a *prava sudjelovanja* prevedenica su toga engleskoga termina.

³⁴ Hrvatski jezični portal (www.hjp.znanje.hr).

(2008) proglašava zaštitnim pravom jer je u odgovarajućem članku Konvencije naglasak na zaštiti (privatnosti) djeteta. Stern (2006) pravima sudjelovanja podrazumijeva sva prava koja osnažuju djecu i utječu na razvoj autonomije kod djece, na primjer pravo na slobodu od diskriminacije, pravo na zdravstvenu zaštitu, pravo na obrazovanje, da navedemo samo neka koja se uobičajeno ne smatraju tipičnima za ovu skupinu prava. Sve ovo upućuje na to da ne postoje jasni kriteriji prema kojima je moguće pojedina prava djeteta precizno svrstati u pojedinu skupinu prava te ih sukladno tome nazivati skrbnim, zaštitnim ili pravima sudjelovanja, nego da se to dosad činilo manje-više proizvoljno. U Tablici 1. prikazani su članci Konvencije o pravima djeteta koji se prema autorima uvrštenima u ovu analizu smatraju participativnim člancima.

Tablica 1. Članci Konvencije o pravima djeteta u kojima su izražena *prava djeteta na sudjelovanje* prema različitim autorima

| Članak | Sažeti tekst članka | Izvor |
|------------------------------------|--|---|
| Članak 2. | Pravo na slobodu od diskriminacije. | Stern, 2006. |
| Članak 3. | U svim akcijama koje se odnose na djecu, najbolji interes djeteta mora imati prednost. | Maleš, Milanović i Stričević, 2003. |
| Članak 6. | Prirodno pravo na život. | Alderson, Hawthorne i Killen, 2005; Alderson, 2008. |
| Članak 7. | Pravo na ime i stjecanje državljanstva. | Alderson, Hawthorne i Killen, 2005; Alderson, 2008. |
| Članak 8. | Pravo na očuvanje identiteta. | Alderson, Hawthorne i Killen, 2005; Alderson, 2008. |
| Članci 9., 10., 11., 18., 20., 22. | Pravo na kontakt s roditeljima i obitelji. | Alderson, Hawthorne i Killen, 2005; Alderson, 2008; Stern, 2006. |
| Članak 12. | Pravo na slobodno izražavanje mišljenja o svim pitanjima koja se na dijete odnose i uvažavanje tog mišljenja u skladu s dobi i zrelošću. | Alderson, Hawthorne i Killen, 2005; Alderson, 2008; Flekkøy i Kaufman, 1997; Hart, 1992; Lansdown, 2001; Maleš, Milanović i Stričević, 2003; Raby, 2014; Stern, 2006; Wall, |

| | | |
|------------|--|--|
| | | 2008. |
| Članak 13. | Pravo na slobodu izražavanja, što uključuje slobodu traženja, primanja i širenja informacija i ideja svake vrste, usmeno, pismeno ili tiskom, umjetničkim oblikom ili kojim drugim sredstvom prema izboru djeteta i bez obzira na granice. | Alderson, Hawthorne i Killen, 2005; Flekkøy i Kaufman, 1997; Hart, 1992; Lansdown, 2001; Maleš, Milanović i Stričević, 2003; Raby, 2014; Wall, 2008. |
| Članak 14. | Pravo na slobodu misli, savjesti i vjere. | Alderson, Hawthorne i Killen, 2005; Flekkøy i Kaufman, 1997; Maleš, Milanović i Stričević, 2003; Raby, 2014; Stern, 2006; Wall, 2008. |
| Članak 15. | Pravo na slobodu udruživanja i slobodu mirnog okupljanja. | Alderson, Hawthorne i Killen, 2005; Flekkøy i Kaufman, 1997; Maleš, Milanović i Stričević, 2003; Raby, 2014; Stern, 2006; Wall, 2008. |
| Članak 16. | Pravo na slobodu od samovoljnog ili nezakonitog miješanja u privatni život. | Maleš, Milanović i Stričević, 2003; Wall, 2008. |
| Članak 17. | Pravo na pristup informacijama i materijala iz raznovrsnih domaćih i međunarodnih izvora. | Maleš, Milanović i Stričević, 2003; Stern, 2006; Wall, 2008. |
| Članak 21. | Prava pri posvojenju. | Stern, 2006. |
| Članak 24. | Pravo na zdravstvenu zaštitu. | Stern, 2006. |
| Članak 28. | Pravo na obrazovanje. | Stern, 2006. |
| Članak 30. | Prava djece pripadnika manjinskih skupina. | Stern, 2006. |
| Članak 31. | Pravo na slobodno sudjelovanje u kulturnom životu i umjetnostima. | Alderson, Hawthorne i Killen, 2005; Flekkøy i Kaufman, 1997; Stern, 2006. |
| Članak 37. | Pravo na slobodu od mučenja, okrutnog postupanja i | Stern, 2006. |

| | | |
|------------|--|---|
| | kažnjavanja i lišavanja slobode. | |
| Članak 38. | Prava djece u oružanim sukobima. | Stern, 2006. |
| Članak 40. | Pravo na sudjelovanje u pravnom postupku koji se tiče djeteta. | Flekkøy i Kaufman, 1997; Lansdown, 2001; Stern, 2006. |

Unatoč očitom neslaganju, u Tablici 1. je uočljivo da oko nekih članaka ima više slaganja nego oko nekih drugih. Radi se prije svega o članku 12. kojega većina (Alderson, Hawthorne i Killen, 2005; Alderson, 2008; Flekkøy i Kaufman, 1997; Hart, 1992; Lansdown, 2001; Maleš, Milanović i Stričević, 2003; Shier, 2001; Wall, 2008 i mnogi drugi) ističe kao jezgrovni članak skupine prava djeteta na sudjelovanje zato što se njime djetetu jamči pravo na izražavanje mišljenja o svim pitanjima koja se na dijete odnose, što je preduvjet sudjelovanja u društvenom životu i aktivnog doprinošenja zajednici.

Uočeni nedostatak konsenzusa oko toga koja prava jesu a koja nisu prava djeteta na sudjelovanje upućuje na to da granice skupina ljudskih prava nisu čvrste nego se mogu preklapati (što je u skladu sa svojstvom *nedjeljivosti* ljudskih prava i prava djeteta), no i na to da kriteriji određivanja pripadnosti pojedinih članaka Konvencije skupini prava sudjelovanja nisu posve jasni. Jasna odluka o tome koja su to točno prava djeteta koja čine "dječju" inačicu građanskih i političkih ljudskih prava važna je s obzirom da se radi o pravima u kojima se reflektira dijete kao nositelj prava zbog čega se ova prava djeci nerijetko osporavaju. Također, svako temeljito istraživanje prava djeteta zahtijeva barem pokušaj razjašnjenja i ovoga pitanja.

Često se prava djeteta na sudjelovanje određuju polazeći od pitanja što je sudjelovanje / cilj sudjelovanja / slobode i ponašanja koja predstavljaju sudjelovanje djece u okruženju, na temelju čega se onda detektiraju članci Konvencije o pravima djeteta čije poštovanje može dovesti do željenoga cilja odnosno članci u kojima su određene slobode i ponašanja izraženi. Na primjer, Stern (2006) polazi od pretpostavke da je cilj sudjelovanja osnaživanje i razvoj autonomije, temeljem čega izdvaja sve članke Konvencije za koje joj se čini da bi njihovo poštovanje moglo dovesti do toga cilja. Slično Stern, Alderson (2008) sudjelovanje najprije određuje općenito, kao imanje udjela u svojem okruženju općenito, potom ističe kako djeca od rođenja sudjeluju igrajući se, glumeći, pomažući u kućanstvu, brinući se o braći i sestrama, itd. te

zaključuje da su prava sudjelovanja sva ona prava u kojima se reflektira dječje spontano i (u određenoj mjeri) neosviješteno sudjelovanje³⁵. Aldersonin kriterij određivanja prava sudjelovanja u najmanju je ruku dvojbena jer je evidentno da nije svako sudjelovanje djece izraz poštovanja prava djeteta na sudjelovanje, što je najbolje pokazao Hart (1992) ukazavši na to da sudjelovanje djece ponekad može biti paravan za manipulaciju djecom i korištenje djece kao ukrasa i simbola u svrhu interesa i koristi odraslih.

Dakle, problematično je u određivanju prava sudjelovanja krenuti od definicije sudjelovanja jer ne postoji samo jedna definicija sudjelovanja, nego onoliko definicija koliko je znanstvenika koji se interesiraju za taj pojam. U Tablici 2. prikazane su samo neke definicije sudjelovanja djece u području znanstvenog bavljenja pravima djeteta.

Tablica 2. Definicije *sudjelovanja djece* prema različitim autorima

| Definicija | Izvor |
|---|--|
| (Pravo na) Izražavanje vlastitog mišljenja / sloboda izražavanja. | Alderson, 1999; Alderson, 2008; Flekkøy i Kaufman, 1997; Lansdown, 2001; Maleš, Milanović i Stričević, 2003; Shier, 2001. |
| Zastupanje vlastitih interesa / samozastupanje. | Reddy i Ratna, 2002. |
| Imanje udjela u donošenju odluka. | Alderson, 2008; Cox i Robinson-Pant, 2008; Flekkøy i Kaufman, 1997; Maleš, Milanović i Stričević, 2003; Reddy i Ratna, 2002; Shier, 2001; Turnšek, 2008. |
| Propitivanje prirode odnosa odraslih i djece i odgovornosti odraslih. | Cox i Robinson-Pant, 2008; Lansdown, 2001; Reddy i Ratna, 2002. |
| Upravljanje procesima u grupi/zajednici. | Cox i Robinson-Pant, 2008; Măcelaru, 2008. |

³⁵ Određujući sudjelovanje djece na ovaj način Alderson (2008) se želi kritički postaviti spram europocentrične interpretacije sudjelovanja djece koja je u tradiciji bogatijih europskih zemalja i ostalih zemalja manjinskoga svijeta, a prema kojoj se sudjelovanje određuje prvenstveno kao *govorenje, razmišljanje i odlučivanje*, što je rezultat transfera s manualnih poslova na razmišljajuće, uredske, računalom potpomognute poslove, čime se i obrazovanje u tim zemljama promijenilo, od praktično orijentirane nastave prema nastavi orijentiranoj na teorije, tekst, govorenje i razmišljanje. Alderson upozorava da mnoga djeca u drugim zemljama svijeta itekako sudjeluju djelujući (aktivno pridonoseći svojim obiteljima radeći u kućanstvu, na polju, skrbeći se za mlađu braću i sestre itd.), a ne verbalno (na način da izražavaju svoje mišljenje i imaju udjela u odlučivanju) te da i njihovo sudjelovanje činjenjem mora biti jednako vrednovano kao sudjelovanje putem prava na izražavanje mišljenja.

| | |
|--|---|
| Poticaj/okidač suradničkom učenju i dječjem razvoju. | Morcom i MacCallum, 2012. |
| Sloboda djelovanja/činjenja. | Alderson, 2008. |
| Ljudsko pravo djeteta. | Flekkøy i Kaufman, 1997; Lansdown, 2001; Maleš, Milanović i Stričević, 2003; Reddy i Ratna, 2002; Shier, 2001; Stern, 2006. |
| Dijaloški proces između odraslih i djece. | Committee on the Rights of the Child, 2009. |

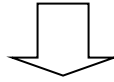
Povrh toga, sudjelovanje djece predmet je istraživanja mnogih znanosti danas³⁶ koje ga definiraju iz vlastitih specifičnih perspektiva, što također upućuje na postojanje znatnih razlika u definiranju sudjelovanja.

S obzirom na nedostatak konsenzusa o tome koji članci Konvencije izražavaju prava djeteta na sudjelovanje te na dvojbene kriterije dosadašnjih odabira tih članaka, u ovome će se radu nastojati krenuti od jasnije postavljenih kriterija za određivanje prava djeteta na sudjelovanje, nakon čega će se na temelju izdvojenih prava sudjelovanja nastojati odrediti što predstavlja sudjelovanje djece kao izraz poštovanja tih prava, odnosno koje slobode i koja ponašanja čine sudjelovanje djece. Određivanje sudjelovanja djece (odnosno ponašanja koja ga čine) na temelju prava djeteta na sudjelovanje omogućit će da se za potrebe istraživanja operacionalizira varijabla *poštovanje prava djeteta na sudjelovanje*. Dijagram 1. prikazuje odabrani način određivanja prava djeteta na sudjelovanje, odnosno put dolaska do operacionalizacije varijable poštovanje prava djeteta na sudjelovanje.

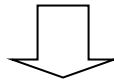
³⁶ U prilog ovoj tvrdnji prilaže se slobodan izbor recentne strane i domaće znanstvene i stručne literature iz različitih područja koja obrađuju pitanje sudjelovanja djece – **medicina:** Alderson, Killen i Hawthorne (2005), Alderson, (2007), Alderson (2012a); **socijalni rad/pravo:** Laklija, Pećnik i Sarić (2005), Søftestad, Toverud i Jensen (2013), Žižak i Vučinić Knežević (2004); **odgojne znanosti:** Cox i Robinson-Pant (2008), Đurić (2008), Măcelaru (2008), Morcom i MacCallum (2012), Slunjski (2010), Turnšek (2008); **studiji djetinjstva/sociologija djetinjstva:** Alderson (2013), Smith (2007), Stoecklin (2013), Wyness (2013); **metodologija istraživanja:** Alderson (2012b), Maksimović i Mančić (2013), Palaiologou (2012).

Dijagram 1. Operacionalizacija varijable *poštovanje prava djeteta na sudjelovanje*

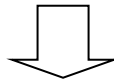
Kriteriji odabira članaka u kojima su izražena prava djeteta na sudjelovanje.



Članci u kojima su izražena prava djeteta na sudjelovanje



Sudjelovanje djece (slobode i ponašanja)



Operacionalizacija varijable *poštovanje prava djeteta na sudjelovanje*

Dakle, kriteriji koji su odabrani u svrhu što preciznijeg određivanja članaka u Konvenciji o pravima djeteta u kojima su izražena prava djeteta na sudjelovanje su sljedeći:

1. kriterij *semantičke definicije sudjelovanja*, odnosno značenja imenice sudjelovanje kao *djelovanja zajedno s kime, imanja udjela i utjecanja*. Relevantnost ovoga kriterija proizlazi iz činjenice da odabir naziva za predmete i pojave iz postojećeg materijalnog i duhovnog svijeta nije slučajan nego se jezik koristi kao sredstvo kojim se te predmete i pojave nastoji što preciznije označiti³⁷.

2. kriterij *prava djeteta na sudjelovanje kao inačice građanskih i političkih ljudskih prava*. Građanska i politička ljudska prava dvije su kategorije ljudskih prava prema podjeli ljudskih prava po područjima. Građanska prava odnose se na osobne slobode putem kojih pojedinac ima mogućnost upravljati svojim životom i djelovati prema vlastitoj odgovornosti, a politička prava na sudjelovanje u upravljanju vlastitom državom putem demokratskih mehanizama upravljanja (Spajić-Vrkaš i sur., 2004). Politička prava ponekad se nazivaju i pravima participacije (Spajić-Vrkaš i sur., 2004) jer se odnose na procese zajedničkog odlučivanja, a ne na ishod odlučivanja. Participacija građana termin je koji se sve češće koristi za

³⁷ Hrvatski jezični portal (www.hjp.znanje.hr).

označavanje sudjelovanja građana u procesima odlučivanja i aktivnostima na svim područjima društvenog života³⁸, a ujedno i riječ kojom se u engleskome jeziku imenuje skupina prava djeteta na sudjelovanje. Oboje upućuje na povezanost prava djeteta na sudjelovanje i građanskih i političkih ljudskih prava. U literaturi se prava djeteta na sudjelovanje nerijetko proglašavaju umjerenom inačicom građanskih i političkih prava djeteta (vidi Alderson, 1999; Alderson, Hawthorne i Killen, 2005; Flekkøy i Kaufman, 1997; Stern, 2006) zbog kojih se dijete smatra nositeljem ljudskih prava (Committee on the Rights of the Child, 2009) a ne samo korisnikom mehanizama zaštite dječjih potreba. Također, neka su prava djeteta izražena u Konvenciji o pravima djeteta gotovo prepisana iz Međunarodnog pakta o građanskim i političkim pravima (pravo na slobodu izražavanja, pravo slobodu misli, savjesti i vjere i pravo na slobodu udruživanja i mirnog okupljanja) pa će interesantno biti vidjeti hoće li ti članci Konvencije biti izdvojeni kao prava djeteta na sudjelovanje temeljem svih triju odabranih kriterija.

3. kriterij *stručnoga konsenzusa*. Unatoč tome što ne postoji opće slaganje struke oko toga u kojim su člancima Konvencije izražena prava djeteta na sudjelovanje, uočljivo je da oko nekih članaka ima više slaganja nego oko nekih drugih (vidi Tablicu 1.), što upućuje na relevantnost ovog kriterija.

Najprije će se dakle iz Konvencije o pravima djeteta izdvojiti članci u kojima je uočljiva mogućnost djeteta da djeluje (zajedno s kime), da ima udjela i da utječe na svoj život i svoje okruženje, što znači da će to biti članci izdvojeni temeljem prvog kriterija, *kriterija semantičke definicije sudjelovanja*. Rezultat navedene analize predočen je u Tablici 3.

Tablica 3. Članci Konvencije o pravima djeteta izdvojeni temeljem kriterija semantičke definicije *sudjelovanja*

| Članak | Sažeti tekst članka | Uočena semantička definicija <i>sudjelovanja</i> |
|-----------|--|--|
| Članak 3. | U svim akcijama koje se odnose na djecu, najbolji interes djeteta mora imati prednost. | Utjecanje. |
| Članak 9. | Pravo na izjašnjavanje u postupcima koji se odnose na odvajanje djeteta od roditelja. | Djelovanje (zajedno s kime), imanje udjela, |

³⁸ Hrvatski jezični portal (www.hjp.znanje.hr).

| | | |
|------------|--|--|
| | | utjecanje. |
| Članak 10. | Pravo na zahtjev napuštanja države ili ulaska u državu radi sjedinjenja s roditeljima/obitelji. | Djelovanje (zajedno s kime), utjecanje. |
| Članak 12. | Pravo na slobodno izražavanje mišljenja o svim pitanjima koja se na dijete odnose i uvažavanje tog mišljenja u skladu s dobi i zrelošću. | Imanje udjela, utjecanje. |
| Članak 13. | Pravo na slobodu izražavanja, što uključuje slobodu traženja, primanja i širenja informacija i ideja svake vrste, usmeno, pismeno ili tiskom, umjetničkim oblikom ili kojim drugim sredstvom prema izboru djeteta i bez obzira na granice. | Djelovanje (zajedno s kime), imanje udjela. |
| Članak 14. | Pravo na slobodu misli, savjesti i vjere. | Utjecanje. |
| Članak 15. | Pravo na slobodu udruživanja i slobodu mirnog okupljanja. | Djelovanje (zajedno s kime), imanje udjela. |
| Članak 31. | Pravo na slobodno sudjelovanje u kulturnom životu i umjetnostima. | Djelovanje (zajedno s kime), imanje udjela, utjecanje. |
| Članak 40. | Pravo na sudjelovanje u pravnom postupku koji se tiče djeteta. | Djelovanje (zajedno s kime), imanje udjela, utjecanje. |

Međutim, to što se u tekstu navedenih članaka implicira da djeca imaju pravo djelovati (zajedno s kime), da imaju pravo imati udjela (u čemu) i da imaju pravo utjecati nije dovoljan dokaz da su u njima izražena prava djeteta na sudjelovanje. Stoga će se primijeniti drugi kriterij, *kriterij prava djeteta na sudjelovanje kao inačice građanskih i političkih ljudskih prava*, te će se izdvojiti dodatni članci Konvencije o pravima djeteta – članci koji odgovaraju člancima Međunarodnog pakta o građanskim i političkim pravima, odnosno građanskim i političkim ljudskim pravima. Članci izdvojeni temeljem *kriterija prava djeteta na sudjelovanje kao inačice građanskih i političkih ljudskih prava* predočeni su u Tablici 4.

Tablica 4. Članci Konvencije o pravima djeteta koji govore o građanskim i političkim pravima djeteta

| Članak i njegov tekst u Međunarodnom paktu o građanskim i političkim pravima | Odgovarajući članak i njegov tekst u Konvenciji o pravima djeteta (1993) |
|--|--|
|--|--|

| (UN, 1976) | |
|--|---|
| <p>Članak 6.1. Svako ljudsko biće ima prirodno pravo na život. To pravo treba zaštititi zakonom. Nitko ne smije biti samovoljno lišen života.</p> | <p>Članak 6.1. Države stranke priznaju da svako dijete ima prirodno pravo na život.</p> |
| <p>Članak 7. Nitko ne smije biti podvrgnut mučenju ili ili okrutnom, nečovječnom ili ponižavajućem postupku ili kazni. Osobito je zabranjeno podvrgnuti osobu medicinskom ili znanstvenom pokusu bez njena slobodnog pristanka.</p> | <p>Članak 37.a. Države stranke će osigurati da niti jedno dijete ne bude podvrgnuto mučenju ili nekom drugom okrutnom, nečovječnom ili ponižavajućem postupku ili kazni. Ni smrtna kazna ni kazna doživotnog zatvora bez mogućnosti puštanja na slobodu ne smiju se određivati za prijestupe koje počine osobe mlađe od 18 godina.</p> |
| <p>Članak 9.1. Svatko ima pravo na slobodu i osobnu sigurnost. Nitko ne smije biti samovoljno uhićen ili pritvoren. Nitko ne smije biti lišen slobode osim na temelju i u skladu s postupkom koji je propisan zakonom.</p> | <p>Članak 37.b. Države stranke će osigurati da niti jedno dijete ne bude nezakonito I samovoljno lišeno slobode. Uhićenje, pritvaranje ili zatvaranje djeteta obavljat će se u skladu sa zakonom, kao krajnja mjera i na najkraće moguće vrijeme.</p> |
| <p>Članak 10. Sa svima koji su lišeni slobode mora se postupati čovječno i s poštivanjem prirodnog dostojanstva ljudske osobe.</p> | <p>Članak 37.c. Države stranke će osigurati da se sa svakim djetetom kojemu je oduzeta sloboda postupa čovječno I s poštivanjem prirodnog dostojanstva ljudske osobe, uzimajući u obzir potrebe osoba te dobi. Napose će se svako dijete kojemu je oduzeta sloboda držati odvojeno od odraslih, osim kad bi to bilo suprotno njegovom najboljem interesu te će ono, osim u izuzetnim okolnostima, imati pravo održavati kontakte sa svojom obitelji dopisivanjem i posjetima.</p> |
| <p>Članak 14.2. Svatko tko je optužen za kazneno djelo ima pravo da ga se smatra nevinim sve dok mu se krivnja ne dokaže u skladu sa zakonom</p> | <p>Članak 40.2.i. Svako dijete koje je osumnjičeno ili optuženo za povredu kaznenog zakona ima jamstvo da se smatra nevinim sve dok mu se krivnja ne dokaže u skladu sa zakonom.</p> |
| <p>Članak 15.1. Nitko ne smije biti proglašen krivim za kazneno djelo počinjeno činom ili propustom koji, po domaćem ili međunarodnom pravu u času počinjenja nije bio predviđen kao kazneno djelo. Ne smije se odrediti ni teža kazna od one koja je bila primjenjiva u času kad je kazneno djelo počinjeno. Ako se nakon počinjenja kaznenog djela donese zakon kojim se određuje blaža kazna,</p> | <p>Članak 40.2.a. U tom cilju, a uzevši u obzir odgovarajuće odredbe međunarodnih instrumenata, države stranke će osobito osigurati da niti jedno dijete ne bude osumnjičeno, optuženo ili utvrđeno da je prekršilo kazneni zakon za djela ili propuste koji, prema međunarodnom ili domaćem pravu, nisu bili zabranjeni u vrijeme kad su počinjeni.</p> |

| | |
|---|--|
| počinitelj smije koristiti tu povlasticu. | |
| Članak 17.1. Nitko ne smije biti podvrgnut samovoljnom ili nezakonitom miješanju u njegov privatni život, obitelj ili dopisivanje, niti nezakonitim napadima na njegovu čast ili ugled. | Članak 16.1. Niti jedno dijete ne smije biti podvrgnuto samovoljnom ili nezakonitom miješanju u njegov privatni život, obitelj, dom ili dopisivanje, niti nezakonitim napadima na njegovu čast i ugled. |
| Članak 18.1. Svatko ima pravo na slobodu misli, savjesti i vjere. To pravo uključuje slobodu očuvanja ili prihvaćanja neke vjere ili uvjerenja po svom osobnom izboru, kao i slobodu da se pojedinačno ili u zajednici s drugima, javno ili privatno, iskazuje svoju vjeru ili uvjerenje bogoslužjem, obredima, praktičnim vršenjem i poučavanjem. | Članak 14.1. Države stranke će poštivati pravo djeteta na slobodu misli, savjesti i vjere. |
| Članak 19.1. Svatko ima pravo zadržati svoja uvjerenja bez miješanja sa strane. | Članak 12.1. Države stranke će osigurati djetetu koje je sposobno oblikovati svoje osobno mišljenje, pravo na slobodno izražavanje svog mišljenja o svim pitanjima koja se na njega odnose, i uvažavati to mišljenje u skladu s dobi i zrelošću djeteta. |
| Članak 19.2. Svatko ima pravo na slobodu izražavanja. To pravo obuhvaća slobodu traženja, primanja i širenja informacija i ideja svake vrste, usmeno, pismeno, tiskom ili umjetničkim oblikom, ili kojim drugim sredstvom prema svom osobnom izboru i bezobzira na granice. | Članak 13.1. Dijete ima pravo na slobodu izražavanja. To pravo mora uključivati slobodu traženja, primanja i širenja informacija i ideja svake vrste, usmeno, pismeno ili tiskom, umjetničkim oblikom ili kojim drugim sredstvom prema izboru djeteta i bez obzira na granice. |
| Članak 21. Pravo na mirno okupljanje mora biti priznato. Nikakva ograničenja ne mogu se postaviti ostvarenju toga prava osim onih koja su u skladu sa zakonom i koja su u demokratskom društvu prijeko potrebna radi interesa državne ili javne sigurnosti, javnog reda (ordre public), zaštite javnog zdravlja ili morala, ili zaštite prava i sloboda drugih. | Članak 15.1. Države stranke priznaju djetetu prava na slobodu udruživanja i slobodu mirnog okupljanja. |
| Članak 22.1. Svatko ima pravo na slobodu udruživanja s drugima, uključujući pravo na osnivanje sindikata ili na pristupanje sindikatima radi zaštite svojih interesa. | |
| Članak 26. Sve osobe jednake su pred zakonom i imaju pravo na jednaku pravnu zaštitu bez ikakve | Članak 2.1. Države stranke će poštivati i osigurati svakom djetetu na području pod svojom |

| | |
|---|--|
| <p>diskriminacije. U tom smislu, zakonom se mora zabraniti svaka diskriminacija i svim osobama jamčiti jednaku i djelotvornu zaštitu protiv svakog oblika diskriminacije, osobito glede rase, boje kože, spola, jezika, vjere, političkog ili drugog uvjerenja, nacionalnog ili socijalnog podrijetla, imovine, rođenja ili neke druge okolnosti.</p> | <p>jurisdikcijom prava utvrđena u ovoj Konvenciji bez ikakve diskriminacije prema djetetu, njegovim roditeljima ili zakonskim skrbnicima glede njihove rase, boje kože, spola, jezika, vjere, političkog ili drugog uvjerenja, nacionalnog, etničkog ili socijalnog podrijetla, imovine, teškoća u razvoju, obiteljskog podrijetla ili neke druge okolnosti.</p> <p>Članak 2.2. Države stranke će poduzeti sve potrebne mjere kako bi osigurale zaštitu djeteta od svih oblika diskriminacije ili kažnjavanja na temelju statusa, djelatnosti, iskazanih uvjerenja ili vjerovanja njegovih roditelja, zakonskih skrbnika ili članova obitelji.</p> |
|---|--|

Usporedba članaka izdvojenih prema *kriteriju semantičke definicije sudjelovanja* (Tablica 3.) i članaka izdvojenih prema *kriteriju prava djeteta na sudjelovanje kao inačice građanskih i političkih ljudskih prava* (Tablica 4.) pokazuje podudaranje u pet članaka:

- članku 12. (pravo na slobodno izražavanje mišljenja o svim pitanjima koja se na dijete odnose i uvažavanje tog mišljenja u skladu s dobi i zrelošću),
- članku 13. (pravo na slobodu izražavanja, što uključuje slobodu traženja, primanja i širenja informacija i ideja svake vrste, usmeno, pismeno ili tiskom, umjetničkim oblikom ili kojim drugim sredstvom prema izboru djeteta i bez obzira na granice),
- članku 14. (pravo na slobodu misli, savjesti i vjere),
- članku 15. (pravo na slobodu udruživanja i slobodu mirnog okupljanja) i
- članku 40. (pravo na sudjelovanje u pravnom postupku koji se tiče djeteta).

Usporedbom ovih pet izdvojenih članaka s Tablicom 1. u kojoj su prikazani članci Konvencije u kojima su izražena prava djeteta na sudjelovanje prema različitim autorima uočljivo je da najviše stručnog slaganja (autora koji su uključeni u ovu analizu) ima oko sljedećih četiriju od pet članaka izdvojenih temeljem prva dva kriterija:

- članku 12. (pravo na slobodno izražavanje mišljenja o svim pitanjima koja se na dijete odnose i uvažavanje tog mišljenja u skladu s dobi i zrelošću),

- članku 13. (pravo na slobodu izražavanja, što uključuje slobodu traženja, primanja i širenja informacija i ideja svake vrste, usmeno, pismeno ili tiskom, umjetničkim oblikom ili kojim drugim sredstvom prema izboru djeteta i bez obzira na granice),
- članku 14. (pravo na slobodu misli, savjesti i vjere) i
- članku 15. (pravo na slobodu udruživanja i slobodu mirnog okupljanja),

oko čijeg se pripadanja skupini prava djeteta na sudjelovanje slaže najviše **devet** (članak 12.; autori: Alderson, Hawthorne i Killen, 2005; Alderson, 2008; Flekkøy i Kaufman, 1997; Hart, 1992; Lansdown, 2001; Maleš, Milanović i Stričević, 2003; Raby, 2014; Stern, 2006; Wall, 2008), a najmanje **šest** autora (članci 14. i 15.; autori: Alderson, Hawthorne i Killen, 2005; Flekkøy i Kaufman, 1997; Maleš, Milanović i Stričević, 2003; Raby, 2014; Stern, 2006; Wall, 2008.), dok se oko drugih članaka koje različiti autori izdvajaju kao prava sudjelovanja te onih koji su izdvojeni kao prava sudjelovanja temeljem prva dva kriterija slaže najviše **tri** autora (Članci 9., 10., 11., 18., 20., 22.; autori: Alderson, Hawthorne i Killen, 2005; Alderson, 2008; Stern, 2006; Članak 17.; autori: Maleš, Milanović i Stričević, 2003; Stern, 2006; Wall, 2008; članak 31.; autori: Alderson, Hawthorne i Killen, 2005; Flekkøy i Kaufman, 1997; Stern, 2006; članak 40.; autori: Flekkøy i Kaufman, 1997; Lansdown, 2001; Stern, 2006).

Temeljem učinjene analize članaka Konvencije o pravima djeteta može se dakle zaključiti da je s priličnom sigurnošću moguće tvrditi da su prava djeteta na sudjelovanje izražena u članku 12., članku 13., članku 14. i članku 15. Konvencije o pravima djeteta, odnosno da su prava izražena u navedenim člancima gotovo sigurno prava djeteta na sudjelovanje (Tablica 5.).

Tablica 5. Prava djeteta na sudjelovanje određena temeljem triju kriterija: kriterija semantičke definicije sudjelovanja, kriterija prava djeteta na sudjelovanje kao inačice građanskih i političkih ljudskih prava i kriterija stručnog konsenzusa

| Članak u Konvenciji | Pravo na sudjelovanje |
|---------------------|--|
| Članak 12. | Pravo na slobodno izražavanje mišljenja o svim pitanjima koja se na dijete odnose i uvažavanje tog mišljenja u skladu s dobi i zrelošću. |
| Članak 13. | Pravo na slobodu izražavanja, što uključuje slobodu traženja, primanja i širenja informacija i ideja svake vrste, usmeno, pismeno ili tiskom, umjetničkim oblikom ili kojim drugim sredstvom prema izboru djeteta i bez obzira na granice. |

| | |
|------------|---|
| Članak 14. | Pravo na slobodu misli, savjesti i vjere. |
| Članak 15. | Pravo na slobodu udruživanja i slobodu mirnog okupljanja. |

U sljedećim poglavljima pristupit će se analizi članaka Konvencije o pravima djeteta u kojima su izražena prava djeteta na sudjelovanje kako bi se izdvojile slobode i ponašanja koja opisuju sudjelovanje djece kao izraz poštovanja prava djeteta na sudjelovanje, čime će se nastojati operacionalizirati istraživačka varijabla *poštovanje prava djeteta na sudjelovanje*.

3.1. Pravo na slobodno izražavanje i uvažavanje mišljenja (članak 12.)

U članku 12. stoji:

1. Države stranke će osigurati djetetu koje je sposobno oblikovati svoje osobno mišljenje, pravo na slobodno izražavanje svog mišljenja o svim pitanjima koja se na njega odnose, i uvažavati to mišljenje u skladu s dobi i zrelošću djeteta.
2. U tu svrhu, djetetu se napose mora osigurati da bude, izravno ili preko posrednika, odnosno odgovarajuće službe, saslušano u svakom sudskom i upravnom postupku koji se na njega odnosi na način koji je u skladu s postupovnim pravilima domaćeg prava. (Narodne novine, 1993³⁹).

Pravo djeteta formulirano u članku 12. temeljno je pravo skupine prava djeteta na sudjelovanje, oko čega postoji gotovo opći konsenzus⁴⁰. Članak 12. poseban je po tome što je on označio novost u pogledu na dijete u međunarodnome pravu (Committee on the Rights of the Child, 2009). Stern (2006) kaže da taj novi pogled predstavlja radikalni obrat u shvaćanju djeteta – u Ženevskoj deklaraciji i Deklaraciji o pravima djeteta djetetu se pristupalo kao objektu skrbi i

³⁹ Republika Hrvatska stranka je *Konvencije o pravima djeteta* od 6. listopada 1991. godine kada je prema važećem zakonu naslijedila taj međunarodni ugovor od bivše države (Socijalističke Federativne Republike Jugoslavije). Prema odredbi II. Odluke o objavljivanju mnogostranih međunarodnih ugovora (Narodne novine - Međunarodni ugovori, br. 12/1993.) „tekstovi mnogostranih međunarodnih ugovora iz točke I. ove Odluke, objavljeni u službenim glasilima država sljednica, važe i primjenjuju se kao službeni tekstovi do objave službenih tekstova tih međunarodnih ugovora na hrvatskom jeziku u Narodnim novinama - Međunarodni ugovori.” Službeni tekst *Konvencije o pravima djeteta* objavljen u Službenom listu br.15/1990 SFRJ još uvijek je jedini službeni prijevod zbog čega se u ovome radu uz izvorni tekst na engleskom jeziku koristi taj prijevod.

⁴⁰ Samo neki od autora koji članak 12. drže temeljnim pravom djeteta na sudjelovanje su Alderson, Hawthorne i Killen (2005), Alderson (2008), Flekkøy i Kaufman (1997), Hart (1992), Lansdown (2001), Lücker-Babel, (1995), Maleš, Milanović i Stričević (2003), Shier (2001), Stern (2006). Stern (2006) kaže da je pravo djeteta na sudjelovanje najjasnije izraženo upravo u članku 12.

zaštite dok mu se u Konvenciji o pravima djeteta pristupa kao slobodnome subjektu, nositelju prava prema kojima odrasli imaju određene odgovornosti a država dužnosti. Konvencija o pravima djeteta nerijetko se stoga, upravo zbog članka 12., proglašava revolucionarnim dokumentom u povijesti dokumenata o djeci.

Članak 12. državama strankama i svima odraslima postavlja sljedeće zahtjeve:⁴¹

- da omoguće djeci da izraze vlastito mišljenje,
- da njihovo mišljenje slušaju,
- da njihovo mišljenje ozbiljno razmatraju prilikom donošenja odluka.

Međutim, iz teksta stavka 1. članka 12. vidljivo je da postoje određeni uvjeti za uživanje prava na izražavanje mišljenja:

- da dijete bude sposobno oblikovati mišljenje,
- da dijete bude dovoljno staro i zrelo za sudjelovanje u odlučivanju.

Prije nego što se ponudi interpretacija navedenih uvjeta za sudjelovanje djeteta u odlučivanju, komentirat će se odredbe članka 12. čije poštovanje se **ne** uvjetuje.

U stavku 1. članka 12. navedeno je da dijete ima pravo izraziti svoje mišljenje *o svim pitanjima koja se na dijete odnose*. Freeman (2007) smatra da se doslovno sve što se događa u dječjem okruženju (užem i širem) tiče djece, što ovu odredbu čini sveobuhvatnom⁴². Naime, sva se pitanja bitna za neko društvo neposredno ili posredno, trenutačno ili u perspektivi budućnosti odnose i na djecu. Na primjer, odluka lokalne vlasti da financira izgradnju golf terena za imućne umjesto javne škole ili dječjeg igrališta tiče se djece jer nosi posljedice za svu djecu. Potom, donošenje zakona kojima se smanjuju prava učitelja također se tiče djece jer to može utjecati na smanjenje kvalitete školovanja. Čak i odluka države da stupi u rat tiče se djece jer u njemu djeca mogu stradati, postati siročad i izbjeglice te biti primorana aktivno sudjelovati u borbama dok su djeca ili kada odrastu ako rat potraje, navodi Freeman (2007). Globalne i nacionalne politike

⁴¹ U engleskom izvorniku *osigurati će* glasi *shall assure*, što je pravni termin osobite snage koji predstavlja strogu obvezu poduzimanja odgovarajućih mjera za potpunu implementaciju prava na izražavanje i uzimanje mišljenja u obzir (Committee on the Rights of the Child, 2009). Stern (2006) smatra da se ozbiljnost pristupa međunarodne zajednice članku 12. vidi i u činjenici da Odbor za prava djeteta pridaje osobitu pažnju implementaciji toga članka u svojim osvrtima na izvješća država članica. Stern kaže da komentar Odbora o važnosti članka 12. nikada ne izostane, iako prikaz stanja implementacije toga članka nije prisutan uvijek i u svim izvješćima.

⁴² Za razliku od slične odredbe u članku 3. Naime, u članku 3. odredba *sve akcije koje se odnose na djecu* odnosi se na rad državnih službi što je naglašeno navođenjem institucija socijalne skrbi, sudova, državne uprave i zakonodavnih tijela u nastavku navedene formulacije.

također se tiču djece. Na primjer, politike o očuvanju okoliša, o dopuštenom zagađenju, o korištenju pesticida, o korištenju nuklearnog i kemijskog oružja, itd. mogu imati ozbiljne posljedice za cijele generacije djece.

Dokumenti o procesu izrade Konvencije govore u prilog tome da se pravo djeteta da izrazi svoje mišljenje nije željelo ograničiti samo na neka, najčešće sudska i upravna pitanja. Naime, u prvome prijedlogu teksta članka 12. stajalo je da dijete ima pravo izraziti svoje mišljenje o sljedećim pitanjima: braku, izboru zanimanja, medicinskoj pomoći, obrazovanju i rekreaciji (Detrick, 1992), što je puno obuhvatnije od pitanja vezanih za sudske i upravne postupke u koje su uključena djeca. Detrick (1992) kaže da se na kraju ipak odustalo od konačnog popisa jer se smatralo da popis ne može biti dovoljno iscrpan. Unatoč tome, prva verzija članka 12. upućuje na to da se pravo na izražavanje mišljenja zaista odnosi na široki spektar pitanja i situacija. Dvadesetak godina nakon donošenja Konvencije o pravima djeteta Odbor za prava djeteta⁴³ to je i potvrdio. Naime, u smjernicama Odbora za pisanje izvještaja o implementaciji Konvencije o pravima djeteta (Stern, 2006) naglašena je važnost traženja dječjeg mišljenje o pitanjima koja se odnose na: obiteljski život djece, školu, situacije kada su djeca u sukobu sa zakonom, život djece smještene u dječje domove i druga slična pitanja, dok se u Općoj napomeni⁴⁴ o članku 12. (Committee on the Rights of the Child, 2009) daje eksplicitna podrška sveobuhvatnom tumačenju odredbe *o svim pitanjima koja se na dijete odnose*. Međutim, Stern (2006) smatra da značenje odredbe *o svim pitanjima koja se na dijete odnose* može ovisiti o tome odnosi li se *dijete* na djecu općenito, kao društvenu skupinu, ili na dijete kao pojedinca. Ako se *dijete* odnosi na svu djecu, odnosno na djecu kao društvenu skupinu „ljudskih bića ispod neke biološke dobi“ (Stern, 2006, 162), onda se *o svim pitanjima* mora odnositi na sve što se tiče određenog društva pa čak i svijeta u cjelini. No ako se *dijete* odnosi na dijete kao pojedinca, kao pojedino dijete, onda se *o svim pitanjima* tumači kao ona pitanja koja se izravno tiču pojedinog djeteta. U tom smislu Lücker-Babel (1995) smatra da je provediva i učinkovita implementacija članka 12. izglednija ako se djecu uključuje u donošenje odluka o opipljivim, konkretnim, za njih izravno značajnim pitanjima, nego o apstraktnim pitanjima (poput gore navedenih pitanja o okolišu i naoružanju) o kojima je i odraslima na visokim političkim pozicijama teško odlučivati.

⁴³ Odbor za prava djeteta tijelo je Ujedinjenih naroda koje je zaduženo za nadziranje poštovanje odredaba Konvencije o pravima djeteta.

⁴⁴ Opće napomene su službena tumačenja međunarodnih dokumenata o ljudskim pravima.

Druga odredba članka 12. čije se poštovanje ne uvjetuje odnosi se na obvezu razmatranja mišljenja djeteta. U izvornom tekstu članka 12. stoji glagolski oblik *shall assure* koji se prevodi kao *će osigurati*, što je u engleskome jeziku pravni termin osobite snage koji predstavlja strogu obvezu poduzimanja odgovarajućih mjera za potpunu implementaciju navedene odredbe (Committee on the Rights of the Child, 2009). Dakle, nesporno je da članak 12. postavlja strogu obvezu razmatranja mišljenja djeteta, odnosno uzimanja mišljenja djeteta u obzir prilikom donošenja odluka.

Treća odredba članka 12. čije se poštovanje ne uvjetuje odnosi se na *slobodu izražavanja* mišljenja. *Sloboda izražavanja* podrazumijeva slobodu djeteta da samostalno odluči želi li izraziti vlastito mišljenje ili ga zadržati za sebe, što znači da su odrasli odgovorni uzdržati se od utjecanja na mišljenje djeteta te na odluku djeteta da mišljenje (ne) izrazi. *Sloboda izražavanja mišljenja* istovremeno je dakle i *sloboda zadržavanja mišljenja* za sebe.

Pravo na izražavanje mišljenja i na sudjelovanje u odlučivanju ograničeno je međutim dvama uvjetima, rečeno je na početku poglavlja. Prvi uvjet odnosi se na *sposobnost* djeteta da oblikuje vlastito mišljenje. Odredba *koje je sposobno oblikovati svoje osobno mišljenje* nije međutim informativna. Ona ne govori o kriterijima temeljem kojih bi se djetetova sposobnost izražavanja mišljenja mogla procijeniti. Nadalje, nije jasno gleda li se na sposobnost oblikovanja mišljenja kao na urođenu dispoziciju koja se nadograđuje kognitivnim sazrijevanjem, što bi značilo da ta sposobnost ovisi isključivo o kognitivnoj zrelosti djeteta, ili se podrazumijeva da na nju utječu i drugi faktori poput informacija koje dijete posjeduje o pitanju o kojem se odlučuje, naravi i ozbiljnosti problema, podršci okoline, spremnosti odraslih da uvažavaju dijete kao sposobno za mišljenje i slično (Lücker-Babel, 1995). Postavlja se i pitanje osoba koje bi trebale procijeniti sposobnost djeteta – koje kompetencije bi procjenitelji trebali posjedovati, tko ih ovlašćuje za procjenu te može li i samo dijete doprinijeti procjeni vlastitih sposobnosti za izražavanje mišljenja i sudjelovanje u odlučivanju, odnosno ima li pravo i na to.

Drugi uvjet za uživanje prava na izražavanje mišljenja i sudjelovanje u odlučivanju odnosi se na potrebu da sudjelovanje bude *u skladu s dobi i zrelošću djeteta*. Vidljivo je da se i ova odredba odnosi na sposobnost djeteta za sudjelovanje, no ni ona nije informativna. U odredi ne stoji koja se dob može smatrati granicom nakon koje možemo govoriti o sposobnosti za sudjelovanje niti što zrelost za sudjelovanje podrazumijeva. Postoji međutim tendencija da se sposobnost za sudjelovanje tumači kao sposobnost *razumijevanja* problema i posljedica vlastitih

odluka, što Odbor za prava djeteta smatra sjecištem dobi i zrelosti djeteta (Committee on the Rights of the Child, 2009). Dakle, ne može se govoriti o nekoj određenoj dobi odnosno nekim određenim kriterijima zrelosti nego samo o kombinaciji dobi i zrelosti, što znači da i mala djeca mogu biti dovoljno zrela za sudjelovanje (na primjer, djeca koja su bila primorana brinuti se za svoje roditelje, braću i sestre, zbog čega su "brže odrasla"). Na sposobnost djeteta za sudjelovanje ne gleda se dakle kao na dispoziciju univerzalnu svoj djeci, nego kao na unikatni razvojni put ovisan o mnogim varijablama iz djetetova okruženja. U prilog tome govore istraživanja koja su pokazala da novorođenčad sa svojim majkama "razgovara" od prvoga dana (Hart 2008, Schaffer, 1996; sve prema Pećnik, 2008; Lansdown, 2005) te da čak i nedonoščad pokazuje sposobnost iskazivanja osobnih preferencija (Alderson, Hawthorne i Killen, 2005)⁴⁵. Može se dakle zaključiti da se u članku 12. izražava stav da je svakom djetetu bilo koje dobi potrebno pristupiti kao sposobnome izraziti mišljenje i sudjelovati u odlučivanju. U tom smislu i Odbor za prava djeteta naglašava da se postavljeni uvjeti za sudjelovanje djeteta u odlučivanju ne bi trebali shvatiti kao ograničavanje toga prava, niti kao dozvola odraslima da od djece traže dokaz sposobnosti za sudjelovanje, nego kao odgovornost odraslih da svako dijete uvažava kao potencijalno sposobno te budu osjetljivi na mogućnost da će se djeca izražavati i na načine drugačije od verbalnoga izražavanja (Committee on the Rights of the Child, 2009).

Moguće je dakle zaključiti da su gotovo sva⁴⁶ djeca sposobna oblikovati vlastito mišljenje, a da su mnoga djeca sposobna sudjelovati u odlučivanju. Sposobnost izražavanja mišljenja i donošenja odluka ovisi o pitanju o kojemu se odlučuje, o djetetovom razumijevanju toga pitanja, o podršci odrasle osobe te o načinima koji su djetetu za to na raspolaganju.

⁴⁵ U radu *Participation rights of premature babies* Alderson, Hawthorne i Killen (2005) opisuju istraživanje provedeno na neonatalnom odjelu jedne bolnice. Prema iskazima medicinskih sestara, liječnika i roditelja beba koje su na tom odjelu bile smještene, i prijevremeno rođene bebe pokazuju sposobnost utjecanja na svoj život. Primjerice, neke su bebe izražavale jasnu želju da se o njima brinu samo određene medicinske sestre ili njihovi roditelji. Također, činilo se da neke bebe pokazuju snažnu volju za životom unatoč iznimno lošim prognozama, dok su neke bebe neočekivano odustale od borbe za život kao da su zaista imale posljednju riječ u odluci hoće li živjeti ili ne. Alderson, Hawthorne i Killen (2005) zaključuju da se, naravno, ne može sa sigurnošću reći biraju li prijevremeno rođene bebe hoće li živjeti ili ne, ali se jednako tako ne može dokazati da one nemaju baš nikakav stav o tome koliko dugo će se truditi preživjeti u situacijama kada su iznimno slabe i bolesne. Neki roditelji uključeni u istraživanje bili su uvjereni da je konačni ishod bebine borbe zaista bio rezultat njezine slobodne volje.

⁴⁶ Sigurno je da postoje neka djeca koja zaista nisu sposobna oblikovati svoje mišljenje, primjerice djeca s teškim intelektualnim oštećenjima ili djeca koja se nalaze u stanju kome.

Dakle, na temelju analize članka 12. moguće je izdvojiti sljedeće slobode i ponašanja koja se odnose na pravo djeteta na izražavanje mišljenja i sudjelovanje u odlučivanju:

- dijete je slobodno izraziti mišljenje o svim pitanjima koja se na dijete odnose, a koja razumije,
- dijete je slobodno zadržati mišljenje za sebe prema vlastitoj želji,
- dijete je slobodno od vanjskog utjecaja na oblikovanje mišljenja,
- dijete je slobodno od utjecaja da se mišljenje ne izrazi,
- odrasli⁴⁷ su odgovorni razmatrati mišljenje djeteta,
- dijete je slobodno odlučivati zajedno s odraslima o svim pitanjima koja se na dijete odnose, a koja razumije.

Rečeno je da sloboda izražavanja mišljenja uključuje, između ostaloga, i varijetet u načinima izražavanja mišljenja. Sloboda izražavanja na različite načine (a ne samo verbalno) izražena je i kao posebno pravo djeteta u članku 13. Konvencije o pravima djeteta, koji će se analizirati u poglavlju koje slijedi.

3.2. Pravo na slobodu izražavanja (članak 13.)

Tekst članka 13. glasi:

1. Dijete ima pravo na slobodu izražavanja. To pravo mora uključivati slobodu traženja, primanja i širenja informacija i ideja svake vrste, usmeno, pismeno ili tiskom, umjetničkim oblikom ili kojim drugim sredstvom prema izboru djeteta i bez obzira na granice.
2. Ostvarivanje ovoga prava može biti podvrgnuto samo onim ograničenjima koja su propisana zakonom i koja su prijeko potrebna radi:
 - a) poštivanja prava i ugleda drugih, ili
 - b) zaštite državne sigurnosti, javnog reda (*ordre public*), zdravlja ili morala. (Narodne novine, 1993).

⁴⁷ Konvencija o pravima djeteta je prije svega pravno-politički dokument koji obvezu poštovanja prava djeteta očekuje od država koje su je ratificirale. Međutim, Konvencija je također zakonska potvrda toga da je dijete nositelj ljudskih prava u moralnome smislu, kao izraza odluke ljudi da su i djeca ljudska bića jednake vrijednosti, što znači da su i svi odrasli (a ne samo države potpisnice Konvencije) dužni poštovati prava djeteta. Povrh toga, Odbor za prava djeteta Ujedinjenih naroda poštovanje prava djeteta očekuje od svih odraslih i u svim sferama društva, a ne samo u pitanjima koja se odnose na odnos djeteta i države, što se potvrđuje postojanjem institucije Dječjeg pravobranitelja koji nadzire poštovanje prava djeteta i na razini odnosa pojedinaca. Zbog svega navedenoga i zbog toga što su prava djeteta u ovome radu interesantna s obzirom na odnos djeteta i odrasle osobe, u nastavku rada će se rada kao nositelje odgovornosti koje su komplementarne pravima djeteta navoditi *odrasle osobe*, a ne država.

Tekst članka 13. gotovo je u potpunosti istovjetan tekstu članka 19. Međunarodnoga pakta o građanskim i političkim pravima koji se odnosi na građansko pravo odraslih ljudi na slobodu izražavanja. Članak 19. glasi:

1. Svatko ima pravo zadržati svoja uvjerenja bez miješanja sa strane.
2. Svatko ima pravo na slobodu izražavanja. To pravo obuhvaća slobodu traženja, primanja i širenja informacija i ideja svake vrste, usmeno, pismeno, tiskom ili umjetničkim oblikom, ili kojim drugim sredstvom prema svom osobnom izboru i bez obzira na granice.
3. Ostvarenje prava predviđenih stavkom 2. ovoga članka nosi sa sobom posebne dužnosti i odgovornosti. Stoga se ono može podvrgnuti određenim ograničenjima, ali samo takvima koja su predviđena zakonom i koja su prijeko potrebna radi:
 - a) poštivanja prava i ugleda drugih;
 - b) zaštite državne sigurnosti, javnog reda (*ordre public*), zdravlja ili morala. (UN, 1976).

Thorgeirsdóttir (2006) kaže da pravo na slobodu izražavanja predstavlja temelj demokratskog društvenog uređenja i oblika vladavine što proizlazi iz toga što su sloboda izražavanja te sloboda traženja, primanja i širenja informacija i ideja temeljni preduvjeti slobodnim demokratskim izborima putem kojih građani sudjeluju u upravljanju svojom državom, čime vladaju i svojim životima, što ih čini agensima odnosno nositeljima ljudskih prava. Priznanje ovoga temeljnog građanskog prava djeci potvrđuje da se i na djecu u međunarodnome pravu gleda kao na nositelje ljudskih prava.⁴⁸

Tekst članka 13. nije međutim posve identičan tekstu članka 19. Nedostaje mu odredba iz stavka 1. u kojoj stoji da *svatko ima pravo zadržati svoja uvjerenja bez miješanja sa strane*, što u izvorniku na engleskom jeziku glasi *everyone shall have the right to hold opinions without interference* (UN, 1976a). Značajno je ovdje korištenje imenice *opinion*, koja se osim kao uvjerenje može prevesti i kao *mišljenje*. Sukladno tome, *hold opinion* može se prevesti i kao *imati mišljenje*⁴⁹, što upućuje na mogućnost da su članak 12. i članak 13. Konvencije nastali na temelju jednog te istog članka, članka 19. Međunarodnoga pakta o građanskim i političkim

⁴⁸ Ovo je i službeni stav Ujedinjenih naroda kojega je u svome govoru 2002. godine na posebnoj sjednici Opće skupštine Ujedinjenih naroda posvećenoj djeci izrazila Visoka povjerenica za ljudska prava (u razdoblju 1997.-2002.) Mary Robinson (Thorgeirsdóttir, 2006).

⁴⁹ Prema Oxfordovom jednojezičnom engleskom rječniku imenica *opinion* znači *nečiji osjećaji i razmišljanja o nečemu ili nekome, a ne činjenice* (Hornby, 2000).

pravima. Međutim, to se ne može sa sigurnošću tvrditi.⁵⁰ Unatoč tome, sigurno je da su članak 12. i članak 13. osobito povezani na način da se nadopunjuju. Naime, pravo na izražavanje mišljenja (članak 12.) podrazumijeva mogućnost da se mišljenje izrazi na načine koji su drugačiji od verbalnoga, čime se žele uvažiti specifičnosti djeteta kao bića koje tek razvija svoju sposobnost izražavanja. U članku 13. to se i eksplicitno potvrđuje slobodom širenja informacija i ideja *usmeno, pismeno ili tiskom, umjetničkim oblikom ili kojim drugim sredstvom prema izboru djeteta i bez obzira na granice*. Nadalje, sudjelovanje djeteta u odlučivanju (članak 12.) uvjetuje se sposobnošću djeteta da razumije pitanje o kojemu se odlučuje, što se postiže dobrom informiranošću, što je u članku 13. formulirano kao *sloboda traženja, primanja i širenja informacija i ideja svake vrste*.

Pravo na slobodu izražavanja odnosi se dakle na tri *slobode* koje zajedno čine koherentnu cjelinu kojom se opisuje ovo pravo (Thorgeirsdóttir, 2006):

1. slobodu traženja informacija i ideja svake vrste, koju Thorgeirsdóttir (2006) naziva *pravom da se posjeduje znanje*. Ovo je aktivna dimenzija slobode izražavanja jer govori o aktivnom *traženju* informacija. Jedino je na temelju kvalitetnih i relevantnih informacija moguće kritički pristupati svijetu oko sebe te po potrebi djelovati u cilju unapređenja kvalitete života,
2. slobodu primanja informacija i ideja svake vrste (usmeno, pismeno, tiskom, umjetničkim oblikom ili kojim drugim sredstvom prema izboru djeteta). Ovo je pasivno-aktivna dimenzija slobode izražavanja jer s jedne strane govori o *primanju* informacija, a s druge strane implicira aktivno *traženje* jamstva (od države, medija, odgojno-obrazovnih i drugih

⁵⁰ Thorgeirsdóttir (2006) se u svojoj raspravi o članku 13. Konvencije o pravima djeteta ne slaže s mišljenjem da pravo iz stavka 1. članka 19. Međunarodnog pakta o građanskim i političkim pravima odgovara članku 12. Konvencije o pravima djeteta. On kaže da se imenica *views* iz članka 12. odnosi na dječje *sentimente* (ideje ili mišljenja koji su zasnovani više na emocijama negoli na razumu) ili *gledišta*, dok je imanje mišljenja (*opinion*) uvjetovano raspolaganjem relevantnim informacijama. On smatra da su pravo na izražavanje sentimenta ili gledišta (članak 12.), kao i pravo na primanje i širenje informacija i ideja (članak 13.) preduvjeti slobode mišljenja (eng. freedom of opinion). Tim više autoru nije jasno zašto je sloboda mišljenja izostavljena iz članka 13., no on smatra da nije bilo namjere da se to učini nego da se radi o pukoj slučajnosti. Autor stoga zaključuje da se sloboda mišljenja (eng. freedom of opinion), s obzirom da se člankom 13. djetetu priznaje pravo primanja informacija i ideja u cilju optimalnog razvoja koji podrazumijeva razmišljanje i oblikovanje mišljenja, implicira u članku 13. iako tamo nije decidirano navedena.

institucija) da informacije koje su dostupne javnosti budu kvalitetne i relevantne (Thorgeirsdóttir, 2006),

3. slobodu širenja informacija i ideja svake vrste (usmeno, pismeno, tiskom, umjetničkim oblikom ili kojim drugim sredstvom prema izboru djeteta). Ova se dimenzija najizravnije odnosi na slobodu izražavanja putem kojega pojedinci mogu neposredno utjecati na svijet oko sebe, uključujući izražavanje putem izlaska na demokratske političke izbore.

Osim člankom 13. sloboda protoka informacija jamči se i člankom 17. Konvencije o pravima djeteta u kojemu se opisuju očekivanja po pitanju osiguravanja prava na informacije, zbog čega se može reći da članak 17. nadopunjuje članak 13. Člankom 17. države članice Konvencije o pravima djeteta obvezuju se:

- poticati medije da šire informacije koje pozitivno utječu na socijalnu, duhovnu i moralnu dobrobit djece, informacije koje su društveno i kulturno vrijedne te informacije koje su osobito vrijedne za djecu,
- poticati međunarodnu suradnju u proizvodnji, razmjeni i širenju kvalitetnih informacija,
- poticati proizvodnju i proliferaciju knjiga za djecu,
- poticati sredstva javnog priopćavanja na posvećivanje posebne pažnje potrebama djece pripadnika manjinskih i / ili starosjedilačkih naroda,
- voditi računa o zaštiti djece od informacija koje bi im mogle ugroziti dobrobit.

Pravo na slobodu izražavanja ograničeno je *poštovanjem prava i ugleda drugih i zaštitom državne sigurnosti, javnog reda, zdravlja i / ili morala*. U opravdanost se navedenih ograničenja u ovome radu neće udubljivati jer bi to premašilo opseg i namjenu rada. Dovoljno je reći da su navedena ograničenja relativno neproblematična jer je njihova svrha zaštititi prava drugih ljudi. Flekkøy i Kaufman (1997) međutim upozoravaju na nedovoljnu jasnoću i preciznost klauzula *državne sigurnosti i ograničenja koja su propisana zakonom*. Mišljenje je autorica da neodređenost navedenih klauzula može otvoriti prostor neopravdanom ograničavanju prava na informacije pod izlikom zaštite javnog morala, a da pritom nije jasno što javni moral ustvari jest.

Pravo na slobodu izražavanja temeljno je demokratsko građansko pravo, istaknuto je na početku poglavlja. Izlazak na demokratske političke izbore predstavlja vid slobode izražavanja. Thorgeirsdóttir (2006) se stoga pita znači li to da i djeca trebaju dobiti zakonsko pravo izlaska na izbore? Neki radikalni aktivisti za prava djeteta smatraju da ga djeca zaslužuju te da ne postoje

opravdani razlozi zbog kojih bi im ono trebalo biti uskraćeno. Na primjer, Richard Farson (1974) u potpunosti odbacuje argument dječje nezrelosti i nekompetentnosti. On kaže da nema dokaza da bi djeca na izborima glasala neodgovornije od mnogih odraslih, osobito starijih odraslih koji se suočavaju s padom kognitivnih sposobnosti. Farson stoga poziva da se "zaboravi na dob" (1974) te da se izbriše umjetna granica između prava djece i prava odraslih. John C. Holt (2013) mišljenja je da je jedina pravedna opcija da pravo biranja vlasti dobiju svi koje će vlast predstavljati i odlučivati umjesto njih, što uključuje djecu. On smatra da lišavanje djece prava na sudjelovanje u biranju vlasti poručuje djeci da njihovo mišljenje nije bitno te da odrasli ne mare za njega, što ih može učiniti nezainteresiranim i lijenim za politički život te građansko sudjelovanje u budućnosti.

Pravo djece da sudjeluju u demokratskom biranju vlasti kompleksno je pitanje. Politika, predstavnička demokracija (kao i druge vrste demokracije), političke "igre", medijska manipulacija, ideologije i drugi fenomeni usko vezani za političke izbore kompleksni su pojmovi i pojave koje ni mnogi odrasli ne razumiju u potpunosti, što može biti velika prepreka sudjelovanju djece. Također, sudjelovanje djece u političkim izborima moglo bi otvoriti prostor za manipulaciju djecom i njihovim glasovima, osobito od strane odraslih kojima djeca prirodno vjeruju. Međutim, punoljetnost kao granica između prava djece i prava odraslih umjetno je stvorena, ona je izmišljotina svijeta i vremena u kojemu živimo (Pressler, 2010), rečeno je ranije. Postoji dakle realna mogućnost da postoje djeca koja imaju interes te dovoljne sposobnosti za političko sudjelovanje, odnosno djeca koja razumiju demokratsko sudjelovanje te i sami žele aktivno sudjelovati u demokratskom društvu. Odrasli bi stoga trebali pokazati volju za diskusiju o tome je li dob dovoljan dokaz spremnosti za takvo sudjelovanje, ili bi sudjelovanju primjereniji preduvjet bila kombinacija odgovarajuće dobi i zrelosti, kao što se to člankom 12. propisuje.

Na temelju analize članka 13. moguće je izdvojiti sljedeće slobode koje se odnose na pravo djeteta na slobodu izražavanja:

- dijete je slobodno izražavati se na sve moguće načine: usmeno, pismeno, tiskom, umjetničkim oblikom ili kojim drugim sredstvom prema izboru djeteta,
- dijete je slobodno tražiti informacije i ideje svake vrste,
- dijete je slobodno primati informacije i ideje svake vrste,
- dijete je slobodno širiti informacije i ideje svake vrste, osim onih koji ugrožavaju dobrobit i ljudska prava drugih ljudi.

3.3. Pravo na slobodu misli, savjesti i vjere (članak 14.)

Tekst članka 14. Konvencije o pravima djeteta glasi:

1. Države stranke će poštivati pravo djeteta na slobodu misli, savjesti i vjere.
2. Države stranke će poštivati prava i dužnosti roditelja i, gdje postoji takav slučaj, zakonskih skrbnika da dijete usmjeravaju u ostvarivanju njegovih prava na način koji je u skladu s razvojnim sposobnostima djeteta.
3. Sloboda izražavanja vjere ili uvjerenja može biti podvrgnuta samo onim ograničenjima koja su zakonom određena i koja su prijeko potrebna radi zaštite javne sigurnosti, zdravlja ili morala, ili temeljnih prava i sloboda drugih. (Narodne novine, 1993).

Stavkom 1. članka 14. reguliraju se tri *slobode* djeteta:

- sloboda misli,
- sloboda savjesti,
- sloboda vjere.

Pravo na slobodu misli apsolutno je pravo jer se ono bezuvjetno štiti. Pretpostavka je da je to tako zbog toga što su *misli* posve privatne, one se nalaze u glavi pojedinca te stoga ne mogu izravno ugroziti dobrobit drugih i / ili dobrobit društva. Misli mogu štetiti kada se izraze, recimo u obliku govora mržnje, te kada upravljaju štetnim djelovanjem. Sloboda misli dakle nije ni uvjetovana niti ograničena⁵¹. Ograničiti se može samo sloboda izražavanja misli (članak 12. i članak 13.). Teme koje mogu biti predmet nečijih misli također su neograničene – svatko može razmišljati o čemu god želi. Brems (2006) međutim naglašava da se *misli* u kontekstu prava na slobodu misli najčešće shvaćaju kao sve one misli koje nemaju etičku dimenziju koja se u pravilu veže uz slobodu savjesti. Brems (2006) također kaže da sloboda misli podrazumijeva korelativne odgovornosti odraslih odnosno dužnosti države da dijete ne prisiljavaju da svoje misli otkrije ako to ne želi.

Pravo na slobodu savjesti odnosi se na slobodu imanja vlastitih uvjerenja etičke i / ili filozofske naravi (De Jong, 2000; prema Brems, 2006), što podrazumijeva predanost određenim vrijednostima u svakodnevnom životu koje ne proizlaze iz postojeće religije niti vjere u božansko biće. Sloboda savjesti obuhvaća primjerice pacifizam, vegetarijanstvo, veganstvo, ekologiju (Brems, 2006). Korelativne odgovornosti odraslih odnosno dužnosti države spram

⁵¹ Ograničenja postavljena u stavku 3. članka 14. ne odnose na slobodu misli nego na slobodu vjere.

prava djeteta na slobodu savjesti odnose se na uzdržavanje od prisiljavanja djeteta da se ponaša na način koji se kosi s njegovim uvjerenjima (de Jong, 2000; prema Brems, 2006). Nowak (1993; prema Brems, 2006) međutim smatra da to može biti problematično. Na primjer, dijete može željeti odbiti zdravstvenu zaštitu ili odbiti ići u školu zbog priziva savjesti, čime može ozbiljno ugroziti vlastitu dobrobit. Nowak stoga smatra da je granica uživanja slobode savjesti u točki ugrožavanja vlastite ili tuđe dobrobiti.

Sloboda vjere smatra se temeljnim ljudskim pravom. Međutim, pravo djeteta na slobodu vjere jedno je od najkontroverznijih pitanja u međunarodnome pravu, što dokazuje to što su mnoge države članice Konvencije o pravima djeteta ograničile implementaciju toga prava tzv. *rezervacijom*⁵² na pravo. Najviše *rezervacija* pravu djeteta na slobodu vjere postavile su države čija vlast nije odvojena od crkve: Vatikan, Iran, Irak, Jordan i Kuvajt, te države u kojima je utjecaj crkve, unatoč odvojenosti crkve od države, snažan: Poljska. Ograničenja pravu djeteta na slobodu vjere uglavnom se temelje na tradiciji, postojanju domaće legislative o slobodi vjere, davanju prvenstva pravu roditelja na odgoj djece u svojoj vjeri i slično (Brems, 2006). Na primjer, Poljska i Vatikan pravo djeteta na slobodu vjere tumače kao pravo roditelja da svojoj djeci osiguraju vjerski odgoj u skladu sa svojim vjerskim uvjerenjima. Iran, Irak, Jordan i Kuvajt posve isključuju članak 14. iz implementacije Konvencije o pravima djeteta zbog zakona apostazije u šerijatskom pravu prema kojemu se čin napuštanja Islama kao vjere u koju se dijete rađa smatra zločinom te strogo kažnjava (United Nations Treaty Collection, 2014).

Varijacije u tumačenju djetetove slobode vjere proizlaze iz toga što pravo na slobodu vjere nije moguće jednoznačno odrediti. Pretpostavlja se da ono obuhvaća *slobodu iskazivanja vjere*⁵³ te *pravo na vjerski odgoj*⁵⁴. Međutim, ne zna se obuhvaća li ono i *slobodu odabira vjere / slobodu prelaska na drugu vjeru*. Naime, radni tekst članka 14. uključivao je odredbu koja se

⁵² *Rezervacija* odredbi u međunarodnome zakonu je jednostrana izjava države članice nekog dokumenta koja omogućuje toj državi da isključi ili modificira pravni učinak te odredbe prilikom zakonske implementacije dokumenta (UN, 1969).

⁵³ U stavku 3. članka 14. govori se o ograničenjima *izražavanju vjere* što implicira da sloboda vjere izražena u članku 14. obuhvaća slobodu iskazivanja vjere.

⁵⁴ Brems (2006) kaže da pravo na slobodu vjere može i ne mora uključivati dužnost države da djeci koja to žele osigura mogućnost pohađanja vjerske nastave uključivanjem vjerskog odgoja u kurikulum ili financiranjem vjerskog odgoja. Međutim, on smatra da ovo pravo obvezno uključuje dužnost države: 1. da se uzdrži od stvaranja prepreka pohađanju vjerske nastave, 2. da zaštiti djecu od vjerske indoktrinacije od strane države (primjerice kada bi država propisala obveznu vjersku nastavu za svu djecu), 3. da omogući djeci koja ne pohađaju vjersku nastavu slušanje alternativne nastave prema izboru.

odnosila na slobodu biranja vjere⁵⁵ (poput njemu gotovo istovjetnoga članka 18. Međunarodnoga pakta o građanskim i političkim pravima⁵⁶), no ta je odredba na kraju izbačena jer oko nje nije mogao biti postignut konsenzus (Detrick, 1992). Neslaganja oko slobode vjere djeteta do te su mjere predstavljala problem u procesu izrade Konvencije o pravima djeteta da su u jednome trenutku ugrozila njezino prihvaćanje u cjelini (Van Bueren, 1998; prema Brems 2006).

Sloboda djeteta da iskazuje vjeru ne smatra se problematičnom, rečeno je. Iskazivanje vjere odnosi se na pojedinačno ili u zajednici s drugima, privatno ili javno iskazivanje vjere bogoslužjem, obredima, praktičnim vršenjem i poučavanjem te na slobodu da se vjeru ne iskazuje (Brems, 2006). Praksa iskazivanja vjere može obuhvaćati:

- rituale i ceremonije koji predstavljaju izravan izraz vjere,
- različite vjerske prakse, na primjer korištenje ritualnih formula i predmeta, pokazivanje simbola, poštovanje blagdana i dana odmora,
- vjerske običaje, na primjer poštovanje prehrambenih propisa, nošenje prepoznatljive odjeće i / ili pokrivala za glavu, korištenje specifičnoga jezika.

Dakle, na temelju analize članka 14. moguće je izdvojiti sljedeće slobode i ponašanja koja se odnose na pravo djeteta na slobodu misli, savjesti i vjere:

- dijete je slobodno posjedovati vlastite misli bez ograničenja,
- dijete je slobodno samostalno odlučivati o dijeljenju misli s drugima,
- odrasli su odgovorni uzdržati se od prisiljavanja djeteta da svoje misli otkrije ako to ne želi,
- dijete je slobodno posjedovati vlastita uvjerenja etičke i / ili filozofske naravi koja upravljaju njegovim načinom života,
- dijete je slobodno samostalno odlučivati o dijeljenju uvjerenja s drugima,
- odrasli su odgovorni uzdržati se od nametanja ponašanja koja se kose s djetetovim uvjerenjima,
- dijete je slobodno iskazivati vjeru,

⁵⁵ Radni tekst stavka 1. članka 14. glasio je:

Države stranke poštovat će pravo djeteta na slobodu misli, savjesti i vjere, uključujući i slobodu imanja ili prihvaćanja vjere ili vjerovanja prema vlastitom izboru, kao i slobodu da pojedinačno ili u zajednici s drugima, javno ili u privatnosti, izražava svoju vjeru ili vjerovanje bogoslužjem, obredima, praktičnim vršenjem ili poučavanjem. (Detrick, 1992, 238).

⁵⁶ Stavak 1. članka 18. Međunarodnog pakta o građanskim i političkim pravima glasi:

Svatko ima pravo na slobodu misli, savjesti i vjere. To pravo uključuje slobodu očuvanja ili prihvaćanja neke vjere ili uvjerenja po svom osobnom izboru, kao i slobodu da se pojedinačno ili u zajednici s drugima, javno ili privatno, iskazuje svoju vjeru ili uvjerenje bogoslužjem, obredima, praktičnim vršenjem i poučavanjem. (UN, 1976).

- dijete je slobodno ne iskazivati vjeru,
- dijete je slobodno samostalno ili zajedno s roditeljima odlučivati o sudjelovanju u vjerskom odgoju.

3.4. Pravo na slobodu udruživanja i mirnog okupljanja (članak 15.)

Tekst članka 15. Konvencije o pravima djeteta glasi:

1. Države stranke priznaju djetetu prava na slobodu udruživanja i slobodu mirnog okupljanja.
2. Nikakva ograničenja ne smiju se postavljati ostvarenju ovih prava, osim onih koja su propisana zakonom i koja su u demokratskom društvu prijeko potrebna radi interesa državne ili javne sigurnosti, javnog reda (*ordre public*), zaštite javnog zdravlja ili morala, ili zaštite prava i sloboda drugih. (Narodne novine, 1993).

Članak 15. Konvencije o pravima djeteta sadrži dva tradicionalna građanska prava⁵⁷:

- pravo na slobodu udruživanja,
- pravo na slobodu mirnog okupljanja.

Pravo na slobodu udruživanja i pravo na slobodu mirnog okupljanja smatraju se tradicionalnim građanskim pravima zato što se njima jamči sloboda susretanja s drugim ljudima u

⁵⁷ Ova su dva prava gotovo jednako formulirana kao njima istovjetna prava izražena u člancima 21. i 22. u Međunarodnom paktu o građanskim i političkim pravima. Članak 21. glasi:

Pravo na mirno okupljanje mora biti priznato. Nikakva ograničenja ne mogu se postaviti ostvarenju toga prava osim onih koja su u skladu sa zakonom i koja su u demokratskom društvu prijeko potrebna radi interesa državne ili javne sigurnosti, javnog reda (*ordre public*), zaštite javnog zdravlja ili morala, ili zaštite prava i sloboda drugih. (UN, 1976).

A članak 22. glasi:

1. Svatko ima pravo na slobodu udruživanja s drugima, uključujući pravo na osnivanje sindikata ili na pristupanje sindikatima radi zaštite svojih interesa.
2. Nikakva ograničenja ne mogu se postaviti ostvarenju toga prava, osim onih koja su propisana zakonom i koja su u demokratskom društvu prijeko potrebna radi interesa državne ili javne sigurnosti, javnog reda (*ordre public*), zaštite javnog zdravlja ili morala, ili zaštite prava i sloboda drugih. Ovaj članak ne zabranjuje nametanje zakonskih ograničenja u ostvarivanju toga prava pripadnicima oružanih snaga i policije.
3. Ništa u ovom članku ne daje pravo državama strankama Konvencije Međunarodne organizacije rada iz 1948. o slobodi sindikalnog udruživanja i zaštiti prava na udruživanje, da poduzmu zakonske mjere ili da primijene zakon na način kojim bi se ugrozila jamstva predviđena tom Konvencijom. (UN, 1976).

U članku 22. vidljivo je da se pravom na slobodu udruživanja cilja na osiguravanje prava na osnivanje radničkih sindikata i slobodno pristupanje istima. Članak 15. Konvencije o pravima djeteta također se može odnositi na pravo na slobodno pristupanje radničkom sindikatu u slučajevima starije djece koja rade, s obzirom da je legalna dob za rad u mnogim državama postavljena ispod 18 godina (u Hrvatskoj i Europskoj Uniji minimalna dob za zapošljavanje je 15 godina ako dijete ne pohađa obvezno obrazovanje), što je dob koja je u Konvenciji prepoznata kao dob prestanka djetinjstva te ulaska u odraslost.

svrhu dogovaranja i surađivanja te izražavanja zajedničke volje u demokratskim društvima (Partsch, 1981; prema Detrick, 1999). Razlika između prava na slobodu udruživanja i prava na slobodu mirnog okupljanja ogleda se u:

- svrsi udruživanja odnosno mirnog okupljanja,
- vremenskom trajanju udruživanja odnosno mirnog okupljanja.

Sloboda udruživanja odnosi se na pravo na privatne, formalne i / ili neformalne kontakte (s jednom ili više osoba) društvene, kulturne, političke, ekonomske ili druge namjene te na pravo da se osnuje i / ili pristupi relativno trajnim udruženjima. Sloboda udruživanja podrazumijeva slobodnu odluku o udruživanju te slobodu da se ne udružuje (Partsch, 1981; prema Detrick, 1999). *Sloboda mirnog okupljanja* odnosi se na *ad hoc* okupljanja kojima je svrha pokazati da skupina ljudi koji dijele određene ideale ima moć djelovati u cilju unaprjeđenja vlastita položaja. Sloboda mirnog okupljanja podrazumijeva slobodnu odluku o sudjelovanju u okupljanju i slobodu da se ne okuplja (Partsch, 1981; prema Detrick, 1999). Odnos slobode udruživanja i slobode mirnog okupljanja ogleda se u tome što *ad hoc* mirno okupljanje može rezultirati oblikovanjem grupe istomišljenika sa zajedničkim ciljem, koja može postati udruženje koje ima veću moć od neformalne skupine.

Sloboda udruživanja i sloboda mirnog okupljanja najčešće se odnose na osnivanje i djelovanje radničkih sindikata. Alderson međutim (2008) smatra se se sloboda udruživanja i sloboda mirnog okupljanja odnose i na druge oblike dječjeg druženja, poput druženja izvan škole i doma te druženja tijekom slobodnovremenskih aktivnosti. U tom smislu Alderson ističe da su djeca danas sve manje slobodna družiti se i okupljati, što je posljedica promjena u načinu života. Međutim, u odgojno-obrazovnim institucijama pravo na slobodu udruživanja i mirnog okupljanja može se prakticirati sudjelovanjem u radu učeničkih školskih vijeća te radu izvannastavnih školskih aktivnosti.

Na temelju analize članka 15. moguće je izdvojiti sljedeće slobode koje se odnose na pravo djeteta na slobodu udruživanja i mirnog okupljanja:

- dijete je slobodno susretati se (s drugom djecom i odraslima),
- dijete je slobodno družiti se (s drugom djecom i odraslima),
- dijete je slobodno surađivati (s drugom djecom i odraslima),
- djeca su slobodna (samo)organizirati se u udruženja,
- dijete je slobodno priključiti se već postojećim udruženjima,

- djeca su slobodna okupljati se / organizirati se,
- (kao osnažena skupina) djeca su slobodna vršiti utjecaj u svrhu realizacije nečega što je djeci potrebno i / ili važno.

3.5. Operacionalizacija varijable poštovanje prava djeteta na sudjelovanje

U prethodnim su poglavljima najprije identificirani članci Konvencije o pravima djeteta u kojima su izražena prava djeteta na sudjelovanje, a potom su se izdvojile slobode djeteta i ponašanja odraslih koja se na njih odnose. Potreba za tim javila se zbog toga što:

1. istraživanje poštovanja prava djeteta zahtijeva jasno određivanje sloboda i ponašanja na temelju kojih je to moguće učiniti. Ovo će se istraživanje u jednom svojem dijelu odnositi na poštovanje prava djeteta na sudjelovanje u procesu odgoja i obrazovanja u razredu, za što je dakle bilo potrebno operacionalizirati istraživačku varijabu *poštovanje prava djeteta na sudjelovanje*,
2. kriteriji dosadašnjih određivanja prava djeteta na sudjelovanje te njima odgovarajućih sloboda i ponašanja nisu posve jasni,
3. ne postoji znanstveno-stručno slaganje oko toga koje slobode i koja ponašanja čine izraz poštovanja prava djeteta na sudjelovanje, kao što je ranije rečeno i prikazano u Tablici 2.

Učinjena je analiza pokazala da je na temelju triju kriterija, 1. kriterija semantičke definicije sudjelovanja, 2. kriterija prava djeteta na sudjelovanje kao inačice građanskih i političkih ljudskih prava te 3. kriterija stručnog konsenzusa, s određenom sigurnošću moguće tvrditi da su u Konvenciji o pravima djeteta prava djeteta na sudjelovanje izražena u članku 12., članku 13., članku 14. i članku 15., odnosno da skupinu prava djeteta na sudjelovanje čine sljedeća prava:

- pravo na slobodno izražavanje mišljenja o svim pitanjima koja se na dijete odnose i uvažavanje tog mišljenja u skladu s dobi i zrelošću,
- pravo na slobodu izražavanja, što uključuje slobodu traženja, primanja i širenja informacija i ideja svake vrste, usmeno, pismeno ili tiskom, umjetničkim oblikom ili kojim drugim sredstvom prema izboru djeteta i bez obzira na granice,
- pravo na slobodu misli, savjesti i vjere,

- pravo na slobodu udruživanja i slobodu mirnog okupljanja.

Jasno određena prava djeteta na sudjelovanje omogućila su da se, temeljem analize članaka u kojima su izražena, izdvoje slobode djeteta i ponašanja odrasle osobe za koja je s određenom sigurnošću moguće reći da čine izraz poštovanja prava djeteta na sudjelovanje, što predstavlja doprinos ovoga teorijskog istraživanja znanstvenim promišljanjima prava djeteta. Izdvojene slobode djeteta te ponašanja odrasle osobe prikazana su u Tablici 6.

Tablica 6. Poštovanje prava sudjelovanja

| Slobode djeteta | Ponašanja odrasle osobe |
|--|---|
| Dijete je slobodno izražavati mišljenje o svim pitanjima koja se na dijete odnose. | Odrasli trebaju razmotriti mišljenje djeteta. |
| Dijete je slobodno uzdržati se od izražavanja mišljenja prema vlastitoj želji. | Odrasli se trebaju uzdržati od prisiljavanja djeteta da svoje misli otkrije ako to ne želi. |
| Dijete je slobodno od vanjskog utjecaja na oblikovanje mišljenja. | Odrasli se trebaju uzdržati od nametanja djetetu ponašanja koja se kose s djetetovim uvjerenjima. |
| Dijete je slobodno od utjecaja da svoje mišljenje ne izrazi. | |
| Dijete je slobodno odlučivati zajedno s odraslima kad god je to moguće (u skladu s dobi i zrelošću). | |
| Dijete je slobodno samostalno odlučivati ako je to moguće (u skladu s dobi i zrelošću). | |
| Dijete je slobodno izražavati se na razne načine (usmeno, pismeno, tiskom, umjetničkim oblikom ili kojim drugim sredstvom prema izboru djeteta i bez obzira na granice). | |
| Dijete je slobodno tražiti informacije i ideje svake vrste. | |
| Dijete je slobodno primati informacije i ideje svake vrste. | |
| Dijete je slobodno širiti informacije i ideje svake vrste, osim informacija koje ugrožavaju dobrobit pojedinca i ljudska prava drugih. | |

| | |
|---|--|
| Dijete je slobodno imati vlastite misli bez ograničenja. | |
| Dijete je slobodno samostalno odlučivati o dijeljenju svojih misli s drugima. | |
| Dijete je slobodno imati vlastita uvjerenja etičke i / ili filozofske naravi koja upravljaju načinom života. | |
| Dijete je slobodno samostalno odlučivati o otkrivanju svojih uvjerenja drugima. | |
| Dijete je slobodno iskazivati svoju vjeru. | |
| Dijete je slobodno uzdržati se od iskazivanja svoje vjere. | |
| Dijete je slobodno samostalno odlučivati o sudjelovanju u vjerskom odgoju. | |
| Dijete je slobodno susretati se (s drugom djecom i odraslima). | |
| Dijete je slobodno družiti se (s drugom djecom i odraslima). | |
| Dijete je slobodno surađivati (s drugom djecom i odraslima). | |
| Djeca su slobodna samoorganizirati se u udruženja. | |
| Dijete se slobodno priključiti se već postojećim udruženjima. | |
| Djeca su slobodna kao osnažena skupina vršiti utjecaj u svrhu realizacije nečega što je djeci potrebno i / ili važno. | |

Predominacija sloboda djeteta nad ponašanjima odrasle osobe kao izraza poštovanja prava djeteta na sudjelovanje implicira da dijete ima određeni stupanj **kontrole** nad sobom, stanjem svojega bića i svojim ponašanjem, te određenu **moć** u odnosima s odraslima i s okruženjem.

Izdvojene slobode i ponašanja mogu se stoga smjestiti unutar sljedećih četiriju kategorija sudjelovanja djece:

- kategorije kontrole nad vlastitim bićem,
- kategorije kontrole nad vlastitim ponašanjem (pomak s unutarnjeg prema vanjskome),
- kategorije moći u odnosu s odraslima,
- kategorije moći u odnosu s okruženjem (pomak s pojedinačnih odnosa na odnos s okruženjem, zajednicom; utjecanje na okruženje i upravljanje okruženjem).

Četiri kategorije sloboda djeteta i ponašanja odrasle osobe koja čine izraz poštovanja prava djeteta na sudjelovanje prikazane su u Tablici 7.

Tablica 7. Četiri kategorije sudjelovanja djeteta

| Kontrola nad vlastitim tijelom | Kontrola nad vlastitim ponašanjem | Moć u odnosu s odraslim | Moć u odnosu s procesima u okruženju |
|--|--|--|---|
| Dijete je slobodno uzdržati se od izražavanja mišljenja prema vlastitoj želji. | Dijete je slobodno izražavati mišljenje o svim pitanjima koja se na dijete odnose. | Odrasli trebaju razmotriti mišljenje djeteta. | Djeca su slobodna samoorganizirati se u udruženja. |
| Dijete je slobodno od vanjskog utjecaja na oblikovanje mišljenja. | Dijete je slobodno izražavati se na razne načine (usmeno, pismeno, tiskom, umjetničkim oblikom ili kojim drugim sredstvom prema izboru djeteta i bez obzira na granice). | Dijete je slobodno odlučivati zajedno s odraslima kad god je to moguće (u skladu s dobi i zrelošću). | Djeca su slobodna kao osnažena skupina vršiti utjecaj u svrhu realizacije nečega što je djeci potrebno i / ili važno. |
| Dijete je slobodno od utjecaja da se mišljenje ne izrazi. | Dijete je slobodno širiti informacije i ideje svake vrste, osim informacija koje ugrožavaju dobrobit pojedinca i ljudska prava drugih. | Dijete je slobodno samostalno odlučivati ako je to moguće (u skladu s dobi i zrelošću). | |
| Dijete je slobodno imati vlastite misli bez | Dijete je slobodno | Dijete je slobodno tražiti informacije i ideje svake | |

| ograničenja. | iskazivati vjeru. | vrste. | |
|--|--|---|--|
| Dijete je slobodno samostalno odlučivati o dijeljenju svojih misli s drugima. | Dijete je slobodno susretati se (s drugom djecom i odraslima). | Dijete je slobodno primati informacije i ideje svake vrste. | |
| Dijete je slobodno imati vlastita uvjerenja etičke ili filozofske naravi koja upravljaju načinom života. | Dijete je slobodno družiti se (s drugom djecom i odraslima). | Odrasli se trebaju uzdržati od prisiljavanja djeteta da svoje misli otkrije ako to ne želi. | |
| Dijete je slobodno samostalno odlučivati o otkrivanju svojih uvjerenja drugima. | Dijete je slobodno priključiti se već postojećim udruženjima. | Odrasli se trebaju uzdržati od nametanja djetetu ponašanja koja se kose s djetetovim uvjerenjima. | |
| Dijete je slobodno uzdržati se od iskazivanja svoje vjere. | | Dijete je slobodno samostalno odlučivati o sudjelovanju u vjerskom odgoju. | |
| | | Dijete je slobodno surađivati (s drugom djecom i odraslima). | |

S obzirom na to da se pokazalo da izdvojena četiri prava djeteta izražena u navedena četiri članka Konvencije o pravima djeteta (članak 12., članak 13., članak 14. i članak 15.) čine skupinu prava djeteta na sudjelovanje, pretpostavlja se da ostala prava djeteta, izražena u preostalim člancima Konvencije, čine skupinu skrbnih i zaštitnih prava djeteta. U sljedećem poglavlju na isti će se način analizirati preostala prava obuhvaćena ovim istraživanjem, koja čine skupinu skrbnih i zaštitna prava djeteta, te operacionalizirati varijabla *poštovanje skrbnih i zaštitnih prava djeteta*.

4. SKRBNA I ZAŠTITNA PRAVA

4.1. Pravo na slobodu od diskriminacije (članak 2.)

Tekst članka 2. Konvencije o pravima djeteta glasi:

1. Države stranke će poštivati i osigurati svakom djetetu na području pod svojom jurisdikcijom prava utvrđena u ovoj Konvenciji bez ikakve diskriminacije prema djetetu, njegovim roditeljima ili zakonskim skrbnicima glede njihove rase, boje kože, spola, jezika, vjere, političkog ili drugog uvjerenja, nacionalnog, etničkog ili socijalnog podrijetla, imovine, teškoća u razvoju, obiteljskog podrijetla ili neke druge okolnosti.

2. Države stranke će poduzeti sve potrebne mjere kako bi osigurale zaštitu djeteta od svih oblika diskriminacije ili kažnjavanja na temelju statusa, djelatnosti, iskazanih uvjerenja ili vjerovanja njegovih roditelja, zakonskih skrbnika ili članova obitelji. (Narodne novine, 1993).

Općenito govoreći, *nediskriminacija* (eng. non-discrimination) predstavlja vodeće načelo fundamentalne važnosti za implementaciju Konvencije o pravima djeteta (UNICEF, 2007). Definicija diskriminacije pokazuje zašto je to tako. Naime, diskriminacija se definira kao bilo kakvo različito postupanje (isključivanje, ograničavanje, davanje prednosti) koje se temelji na rasi, boji kože, etnicitetu, spolu, jeziku, religiji, uvjerenju, porijeklu, imovini, statusu rođenja i nekom drugom faktoru ili statusu, s namjerom odnosno posljedicom osporavanja ili ometanja priznanja i ostvarivanja prava i sloboda (UNICEF, 2007). Dakle, poštovanje prava djeteta po definiciji isključuje diskriminaciju i obratno.

S obzirom na navedeno, dužnosti država stranaka Konvencije o pravima djeteta glede prava na slobodu od diskriminacije odnose se na: 1. osiguravanje poštovanja prava svakog djeteta bez diskriminacije u privatnoj i javnoj društvenoj sferi, 2. poduzimanje svih mjera da se sva djeca zaštite od diskriminacije, što uključuje identificiranje pojedine djece te pojedinih skupina djece koja su u riziku od diskriminacije. Škole i druge odgojno-obrazovne institucije kao državne institucije u tom su smislu dužne biti mjesta nulte tolerancije na diskriminaciju, što konkretno podrazumijeva:

- inkluzivne i nediskriminirajuće sadržaje udžbenika i drugih izvora za poučavanje i učenje,

- propitivanje, raspravljanje i prema potrebi korigiranje ukorijenjenih stavova i uvjerenja,
- praćenje vršnjačkih odnosa i interakcija s ciljem suzbijanja diskriminacije te identifikacije djece u riziku od diskriminacije,
- ravnopravno odnošenje odraslih prema svojoj djeci, što se osobito odnosi na učitelje, koji nerijetko imaju svoje miljenike kojima onda mogu davati prednost,
- jednake kriterije za sve prilikom vrednovanja rada učenika,
- općenito nediskriminirajući pristup u organizaciji i provođenju odgojno-obrazovnog rada.

Primjetno je da je diskriminacija u odgoju i obrazovanju prilično kompleksno pitanje, u borbi protiv koje ključna dispozicija učitelja i drugih odgovornih odraslih predstavlja *osjetljivost* na diskriminaciju. Razvoj osjetljivosti na diskriminaciju u mnogim je društvima otežana nedostatkom kritičke refleksije privilegija i praksi koje su se ukorijenile kao *prirodne* i nepromjenjive. Na primjer, u većini hrvatskih škola redovito se obilježavaju katolički blagdani i sveci, pri čemu se istovremeno rijetko i sporadično obilježavaju blagdani drugih religija te drugi spomendani, iako se sve više hrvatskih učenika ne izjašnjava katolicima odnosno vjernicima. Da su neka djeca u hrvatskim školama diskriminirana na temelju vjere odnosno uvjerenja potvrđuju pritužbe Pravobraniteljici za djecu Republike Hrvatske, kojih je od svih pritužbi na diskriminaciju u odgoju i obrazovanju uvjerljivo najviše (Pravobranitelj za djecu, 2012; 2013; 2014; 2015). Najčešće se radi o nejednakom postupanju prema djeci prilikom organizacije i provedbe vjerske nastave na način da se djecu uključuje u vjerske sadržaje izvan odobrenog programa te da se zanemaruju potrebe djece koja zbog toga što su druge vjere ili što nisu vjernici ne žele sudjelovati u aktivnostima kao što su molitve, blagoslovi i vjerski obredi. Osim na temelju vjere odnosno uvjerenja, u hrvatskim školama zabilježeni su i slučajevi diskriminacije djece pripadnika nacionalnih manjina, najčešće romske⁵⁸ i srpske⁵⁹ nacionalne manjine.

⁵⁸ Diskriminacija romskih učenika iz nekoliko međimurskih osnovnih škola dokazana je presudom Europskog suda za ljudska prava 2010. godine. U javnosti je taj slučaj poznat kao "slučaj Oršuš".

⁵⁹ Diskriminacija učenika pripadnika srpske nacionalne manjine u jednoj vukovarskoj školi dokazana je presudom na hrvatskom sudu (Pravobranitelj za djecu, 2015). Naime, učiteljica hrvatskog jezika u toj je školi, u kojoj se djeca školuju na jeziku i pismu srpske nacionalne manjine, na nastavi iznosila pristrane i politički obojene stavove i uvjerenja o ratnim događajima i dvojezičnim pločama u Vukovaru te se diskriminatorno obraćala djeci, stoji u izvješću Pravobraniteljice za djecu iz 2015. godine.

Vidljivo je da se pravo na slobodu od diskriminacije ponajprije odnosi na dužnost države da uspostavi mehanizme detekcije i eliminacije diskriminacije u odgoju i obrazovanju. Međutim, odgovornost je i djelatnika u odgoju i obrazovanju, posebno učitelja koji su izravno involvirani u svakodnevni život i rad u školi, pridonositi tome. S obzirom na fokus ovoga rada, ovdje se neće posebno izdvajati dužnosti države, nego samo odgovornosti učitelja glede prava na slobodu od diskriminacije. Dakle, na temelju članka 2. moguće je izdvojiti sljedeća ponašanja koja se odnose na pravo djeteta na slobodu od diskriminacije:

- odrasli su odgovorni prema svojoj djeci odnositi se kao prema jednakima u pravima,
- odrasli su odgovorni biti osjetljivi na diskriminaciju bilo koje vrste,
- odrasli su odgovorni ne tolerirati stavove i ponašanja kojima se dijete / skupinu djece diskriminira po bilo kojoj osnovi.

4.2. Pravo djeteta na najbolji interes (članak 3.)

Tekst članka 3. Konvencije o pravima djeteta glasi:

1. U svim akcijama koje se odnose na djecu, bilo da ih poduzimaju javne ili privatne ustanove socijalne skrbi, sudovi, državna uprava ili zakonodavna tijela, najbolji interes djeteta mora imati prednost.
2. Države stranke se obvezuju da će odgovarajućim zakonodavnim i upravnim mjerama osigurati takvu zaštitu i skrb djeteta kakva mu je prijeko potrebna za njegovu dobrobit, uzimajući u obzir prava i dužnosti njegovih roditelja, zakonskih skrbnika ili drugih osoba koje su za nj pravno odgovorne.
3. Države stranke će osigurati da ustanove, službe i tijela odgovorna za skrb ili zaštitu djece budu pod stručnim nadzorom i da djeluju u skladu sa standardima uspostavljenim od strane nadležnih tijela, osobito u području sigurnosti, zdravlja te broja i stručnosti osoblja. (Narodne novine, 1993).

U stavku 1. navedenoga članka Konvencije proglašava se *načelo najboljeg interesa djeteta* koje se mora uzeti u obzir⁶⁰ pri poduzimanju bilo kakvih akcija⁶¹ koje se odnose na djecu⁶².

⁶⁰ Tijekom procesa izrade Konvencije mnogo je rasprave bilo oko toga kakva treba biti formulacija kojom će se izraziti dužnost osiguravanja najboljeg interesa djeteta. U hrvatskome prijevodu stoji *mora imati prednost* („najbolji interes djeteta mora imati prednost“), no za razumijevanje tadašnje rasprave oko odgovarajuće formulacije nužno je

Vidljivo je da u članku 3. ne stoji što najbolji interes djeteta predstavlja, zbog čega je njegova procjena – koja je obvezna u *svim* akcijama koje se odnose na djecu, već i naoko izrazito kompleksna. Pokazuje to i činjenica da je pitanje najboljeg interesa djeteta u pravilu predmet formalno-pravnoga odlučivanja na sudovima (Freeman, 2007)⁶³. Thomas i O'Kane (1998) smatraju da je to posljedica dvaju temeljnih problema u tome konceptu:

navesti engleski izvornik koji glasi *the best interest of the child shall be a primary consideration*. Naime, koplja su se lomila oko engleskoga neodređenoga i određenoga člana *a* i *the* ispred pridjeva *primary* i imenice *consideration* te oko samoga pridjeva *primary*. **Najprije o neodređenome i određenome članu:** u Deklaraciji o pravima djeteta iz 1959. i u radnom nacrtu Konvencije iz 1980. godine (Detrick, 1992) na mjestu današnje formulacije o najboljem interesu djeteta stoji: *the best interests of the child shall be the paramount consideration*. Korištenje određenoga člana *the* ispred pridjeva *paramount* (koji je kasnije zamijenjen pridjevom *primary*) i imenice *consideration* upućuje na to da je nešto *jedno jedino*, a ne *jedno uz ostalo*, što znači da se u nacrtu buduće konvencije mislilo reći da se najbolji interes djeteta mora uzeti u obzir kao *jedan jedini odlučujući faktor*. Međutim, u završnoj verziji Konvencije stoji neodređeni član *a* koji upućuje na to da se misli da je najbolji interes djeteta *samo jedan od mnogih faktora* koji se moraju uzeti u obzir u svim akcijama koje se odnose na djecu. Ostali faktori su oni: 1. koji se tiču ljudskih prava drugih ljudi, koji mogu biti u sukobu s najboljim interesom nekog djeteta, kao na primjer sudar najboljeg interesa djeteta i prava majke na život prilikom komplikacija pri porodu (Detrick, 1992), 2. državna sigurnost, javni red, zdravlje i moral, koji se i spominju u tekstu Konvencije u nekoliko članaka kao okolnosti koje dopuštaju uskraćivanje nekome nekoga od ljudskih prava. **O pridjevu *primary*:** u Deklaraciji o pravima djeteta iz 1959. i u radnom nacrtu Konvencije iz 1980. godine (Detrick, 1992) umjesto pridjeva *primary* stoji pridjev *paramount*. Razlika između ta dva pridjeva slična je razlici između članova *a* i *the*. Pridjevom *paramount* naglašava se odlučujući karakter najboljeg interesa djeteta, odnosno ako se kaže da je najbolji interes djeteta nešto što je od *paramount* važnosti, onda to znači da drugi faktori, poput najboljeg interesa drugih ljudi, nemaju utjecaj. Pridjev *primary* s druge strane označava prvenstvo, što znači da je se sadašnjom formulacijom koja uključuje taj pridjev želi reći da je najbolji interes djeteta tek jedan (ali prvi) u nizu faktora odluke (Freeman, 2007). Alston i Gilmour Walsh (1996, prema Freeman, 2007) smatraju da se korištenjem relativno slabih – neodređenoga člana *a* i pridjeva *primary* – osiguralo da donositelj odluke koja se tiče i djeteta ima puno više manevarskoga prostora nego što bi to bio slučaj da je zadržana jaka formulacija iz nacrta Konvencije (određeni član *the* i pridjev *paramount*).

⁶¹ U raspravama prilikom izrade Konvencije nije bilo govora o tome što se podrazumijeva pod *akcijama*, niti obuhvaćaju li te akcije i svjesno nečinjenje, na primjer odluku škole da ne prijavi sumnju na nasilje u obitelji, što otvara prostor proizvoljnim interpretacijama. Međutim, formulacija *u svim akcijama koje se odnose na djecu* prilično je široko postavljena, što upućuje na to da se njome mislilo obuhvatiti značajno širi spektar akcija, situacija i odluka vezanih za djecu, uključujući pitanja najboljeg interesa djece u odgoju i obrazovanju (Parker, 1994).

⁶² Male su šanse za postojanje akcija, pitanja ili situacija koje država poduzima koje se na ovaj ili onaj način ne odnose na djecu. Vidi Freeman (2007).

⁶³ Ozbiljnost odluke o najboljem interesu djeteta dobro ilustriraju dva slučaja koja navodi Freeman (2007). Prvi slučaj odnosi se na odbijanje HIV pozitivne majke da testira svoju novorođenu bebu na taj virus te na njezino inzistiranje da bebu doji (HIV virus može se prenijeti putem majčinoga mlijeka), u kojemu je engleski sud zaključio da majčine odluke nisu u najboljem interesu njezina djeteta, zbog čega je dosuđeno da pravo odlučivanja o njemu imaju liječnici. Drugi slučaj odnosi se na odbijanje roditelja da se njihovome djetetu presadi jetra, u kojemu je zaključak suda bio da puko produljenje života (koje ne uzima u obzir i mnoge druge okolnosti vezane za kvalitetu življenja) nekad nije u najboljem interesu djeteta, zbog čega je sud presudio suprotno mišljenju liječničkoga konzilija, u korist roditeljske odluke o najboljem interesu djeteta.

1. problema *neodređenosti* koncepta,
2. problema *socio-kulturne uvjetovanosti* koncepta.

Problem neodređenosti koncepta najboljeg interesa djeteta odnosi se na to da se on nigdje jednoznačno ne određuje. Dokumenti o procesu izrade Konvencije o pravima djeteta (Detrick, 1992) pokazuju da se o određenju najboljeg interesa djeteta gotovo i nije raspravljalo, što može značiti:

1. da se smatralo da je koncept samorazumljiv,
2. da se smatralo da je najbolji interes moguće odrediti samo u odnosu na pojedinca (pojedince) te situaciju u pitanju, zbog čega se njegovu procjenu odlučilo prepustiti domaćim sudovima država stranaka.

Sigurno je međutim da neodređenost koncepta najboljeg interesa djeteta uzrokuje poteškoće u njegovoj praktičnoj implementaciji. Na primjer, istraživanje Phillipsa i sur. (1971; prema Thomas i O'Kane, 1998) pokazalo je da čak i stručna procjena najboljeg interesa djeteta može biti zabrinjavajuće pristrana. Naime, socijalni radnici sličnih podrijetala i radnih iskustava pokazali su tendenciju donošenja različitih odluka o izdvajanju djece iz obitelji, pri čemu su u pola slučajeva oko kojih su se uspjeli složiti i njihovi razlozi za izdvajanje bili zabrinjavajuće različiti. Mnookin (1975; prema Eekelaar, 1994) također upozorava da je predviđanje posljedica sadašnjih okolnosti na život djeteta u budućnosti nužno spekulativno zbog ograničenosti znanja u sadašnjosti o mogućem izgledu budućnosti te razlika u vrijednostima inherentnima odabiru između različitih opcija.

Drugi temeljni problem u konceptu najboljeg interesa djeteta njegova je socio-kulturna uvjetovanost. Socio-kulturna uvjetovanost svijeta objašnjava se teorijom socijalnoga konstruktivizma, prema kojoj ljudska vjerovanja, stavovi, načini na koje ljudi vide i razumiju stvarnost nisu nepromjenjive istine nego produkti ljudske proizvodnje značenja (Stainton Rogers, 2009) u određenom povijesnom, kulturnom⁶⁴ i društvenom trenutku. Drugim riječima, i na procjenu najboljeg interesa djeteta neizbježno utječe vrijednosni sustav procjenitelja (Eekelaar,

⁶⁴ Standardi prema kojima se određuje najbolji interes djeteta egzistiraju unutar okvira neke kulture te tako ono što je prihvatljivo u jednoj kulturi može biti posve irelevantno u drugoj (Thomas i O'Kane, 1998).

1994; Freeman, 2007; Thomas i O'Kane, 1998). Dobra ilustracija socijalne konstrukcije najboljeg interesa djeteta promjena je društvenoga stava o tjelesnom kažnjavanju djece u posljednjih nekoliko desetljeća. Naime, ne tako davno "blago" tjelesno kažnjavanje djece smatralo se normalnim dijelom dobrog odgoja, dok se ono danas smatra štetnim za zdravi razvoj djeteta, odnosno praksom koja nije u najboljem interesu djeteta, zbog čega je tjelesno kažnjavanje djece zakonom zabranjeno u mnogim zemljama.

Osim problema neodređenosti i problema socio-kulturne uvjetovanosti koncepta najboljeg interesa djeteta, koje su identificirali Thomas i O'Kane (1998), moguće je uočiti još jedan problem koji može utjecati na njegovu praktičnu primjenu – problem *prava sudjelovanja u procjeni*, koji se odnosi na dilemu o tome tko sve može odlučivati o najboljem interesu djeteta. Oakley (1994) smatra da formulacija načela najboljeg interesa djeteta u Konvenciji odražava perspektivu odraslih, odnosno da naglašava važnost njihova mišljenja, a ne mišljenja djece o najboljem interesu djeteta. S njom se slažu i drugi autori, nazivajući takav odnos prema djeci paternalističkim (vidi Archard i Skivenes, 2009; Freeman, 2007; Oakely, 1994; Thomas i O'Kane, 1998), što je rezultiralo teoretiziranjem o postojanju napetosti između najboljeg interesa djeteta i prava djeteta na vlastito mišljenje. Archard i Skivenes (2009) međutim podsjećaju da je članke Konvencije o pravima djeteta potrebno promatrati kao tijesno povezane dijelove cjeline te ih tumačiti u odnosu, što je i opće načelo međunarodnoga javnog prava (Lücker-Babel, 1995), čime se implicira da najbolji interes djeteta prirodno podrazumijeva sudjelovanje djece. U prilog tomu govori i to što je jedan od prijedloga članka 3. tijekom izrade Konvencije uključivao naglasak na mišljenju djece⁶⁵, pri čemu nije jasno zašto se od njega u konačnici odustalo. Bez obzira na to, Odbor za prava djeteta u svojem službenom tumačenju članka 12. (Committee on the Rights of the Child, 2009) naglašava da ne postoji tenzija između članka 12. i članka 3., nego da se oni nadopunjuju na način da članak 3. govori o *cilju* odnošenja prema djeci i pitanjima koja ih se tiču, a članak 12. o *metodi* dolaska do toga cilja, koja dakle podrazumijeva sudjelovanje djece. Dillen (2006) komplementarni odnos najboljeg interesa djeteta i djetetovo pravo na samostalni izbor vidi kao raskrižje čiji je jedan od mogućih puteva opasan za djecu, na primjer

⁶⁵ Sjedinjene Američke Države predložile su da stavak 2. članka 3. glasi: „u svim pravnim ili upravnim postupcima kojima se utječe na dijete koje je sposobno odgovorno se ponašati i izraziti svoje mišljenje osigurat će se prilika da se čuje i glas toga djeteta kao samostalne stranke u postupku te će se djetetovo mišljenje razmotriti od strane kompetentne odrasle osobe“ (Freeman, 2007, 49).

prekomjerna konzumacija nezdrave hrane, dok su ostala tri u najboljem interesu djeteta (raznolika zdravija hrana). Odrasla se osoba u odnosu s djetetom na ovome raskrižju može ponašati na dva načina: 1. autoritarno, odnosno nametnuti djetetu, koristeći svoju političku i fizičku nadmoć, svoj odabir najboljeg interesa, 2. kao pedagoški autoritet usmjeriti dijete prema samostalnom odabiru između triju opcija koje su u djetetovu najboljem interesu, što predstavlja integraciju načela najboljeg interesa i načela sudjelovanja. Eekelaar (1994) integraciju dvaju načela u pravnoj praksi odlučivanja o dječjem najboljem interesu opisuje pojmom *dinamičkog samoodređenja* (eng. dynamic self-determinism). Dinamičko samoodređenje podrazumijeva smještanje djeteta u okolinu koja je dovoljno sigurna za dijete, ali u kojoj je dijete izloženo različitim utjecajima. Dijete se tijekom razvoja potiče da stupa u odnos s različitim utjecajima na način da mu to omogući da doprinese ishodu vlastite situacije u njegovom najboljem interesu. Eekelaar (1994) taj proces opisuje *dinamičkim* jer on uvažava činjenicu da se u sadašnjosti ne mogu sagledati sve okolnosti koje su relevantne za budućnost, što znači da je odluka o najboljem interesu djeteta otvorena za reviziju tijekom vremena, kako dijete odrasta. Proces je i *samoodređujući* (Eekelaar, 1994) jer se djetetu omogućuje određeni stupanj samostalnog utjecanja na procjenu vlastitog najboljeg interesa.

Dakle, na temelju analize članka 3. moguće je izdvojiti sljedeća ponašanja i slobode koje se odnose na pravo djeteta na najbolji interes:

- odrasli su odgovorni voditi se ciljem najboljeg interesa djeteta u svim odnosima s djecom i svim djelovanjima vezanima za djecu,
- dijete je slobodno izražavati mišljenje o svojem najboljem interesu,
- odrasli su odgovorni razmatrati mišljenje djeteta,
- dijete je slobodno odlučivati o svojem najboljem interesu zajedno s odraslima,
- dijete je slobodno samostalno odlučivati o svojem najboljem interesu kad je to moguće i u skladu sa sposobnostima.

4.3. Pravo na privatnost (članak 16.)

Tekst članka članka 16. Konvencije o pravima djeteta glasi:

1. Niti jedno dijete ne smije biti podvrgnuto samovoljnom ili nezakonitom miješanju u njegov privatni život, obitelj, dom ili dopisivanje, niti nezakonitim napadima na njegovu čast i ugled.

2. Dijete ima pravo na pravnu zaštitu protiv takvog miješanja ili napada. (Narodne novine, 1993).

Formulacija članka 16. gotovo je identična formulaciji prava na privatnost u članku 17.⁶⁶ Međunarodnoga pakta o građanskim i političkim pravima (UN, 1976), što upućuje na to da su po pitanju zaštite privatnosti i ugleda ovim člankom djeca izjednačena s odraslima. Različito od nekih drugih prava djeteta koja su istovjetna "odraslim" ljudskim pravima oko kojih je tijekom izrade Konvencije bilo neslaganja (primjerice prava na slobodu vjere), formuliranje članka 16. nije predstavljalo problem (Detrick, 1994). Također, postoji opće slaganje oko toga da su izuzeća pravu na privatnost moguća u slučajevima ugrožavanja dobrobiti djece.

Pravo na privatnost prije svega regulira dužnosti države odnosno državnih institucija glede privatnosti djeteta, poput zaštite djetetovih osobnih podataka te omogućavanja povjerljivog pravnog i drugog savjetovanja kada je dijete u sukobu sa zakonom (UNICEF, 2007). Tako podaci Pravobraniteljice za djecu Republike Hrvatske (2015) govore o ugrožavanju privatnosti djece u hrvatskim školama i vrtićima na institucionalnoj razini, primjerice putem javnoga objavljivanja informacija o djeci i njihovim roditeljima, fotografija i snimaka djece na školskim i vrtićkim mrežnim stranicama te društvenim mrežama.

Međutim, pravo na privatnost regulira odgovornosti glede zaštite dječje privatnosti i na razini odnosa između djece i odraslih te vršnjačkih odnosa u školama i vrtićima, što je relevantno za ovo istraživanje. U tom smislu pravo djeteta na privatnost podrazumijeva:

- zaštitu privatnosti djetetovih osobnih stvari (poput sadržaja torbe, mobitela, "dnevnika" i slično),
- zaštitu privatnosti djetetove komunikacije s vršnjacima i odraslima,
- zaštitu dječjeg ugleda, koji na razini odnosa u školi može biti ugrožen primjerice ogovaranjem.

S obzirom na rečeno, na temelju analize članka 16. moguće je izdvojiti sljedeća ponašanja koja se odnose na pravo djeteta na privatnost:

- odrasli su odgovorni štiti privatnost osobnih stvari u posjedu djeteta,

⁶⁶ Članak 17. Međunarodnoga pakta o građanskim i političkim pravima. Članak 17. glasi:

1. Nitko ne smije biti podvrgnut samovoljnom ili nezakonitom miješanju u njegov privatni život, obitelj ili dopisivanje, niti nezakonitim napadima na njegovu čast ili ugled.
2. Svatko ima pravo na pravnu zaštitu protiv takvog miješanja ili napada (UN, 1976).

- odrasli su odgovorni štiti privatnost razgovora i dopisivanja djeteta s drugom djecom i odraslima,
- odrasli su odgovorni štiti ugled djeteta, što se osobito odnosi na zaštitu od širenja neistina o djetetu.

4.4. Pravo na slobodu od nasilja i lošeg postupanja (članak 19.)

Tekst članka članka 19. Konvencije o pravima djeteta glasi:

1. Države stranke će poduzeti sve potrebne zakonodavne, upravne, socijalne i prosvjetne mjere da zaštite dijete od svakog oblika tjelesnog ili duševnog nasilja, povreda ili zlouporaba, zanemarivanja ili zapuštenosti, zlostavljanja ili iskorištavanja, uključujući spolno zlostavljanje, dok o njemu brine(u) roditelj(i), zakonski skrbnik(ci) ili neka druga odgovorna osoba kojoj je povjerena skrb o djetetu.
2. Takve mjere zaštite trebaju, kad je to primjereno, obuhvatiti djelotvorne postupke za uvođenje socijalnih programa kojima se pruža potrebna pomoć djetetu i onima koji o njemu skrbe, kao i za druge oblike sprječavanja i utvrđivanja, izvješćivanja, ukazivanja, istraživanja, postupanja i praćenja gore opisanih slučajeva zlostavljanja djeteta i, kad je potrebno, za uključivanje suda. (Narodne novine, 1993).

Pravom na slobodu od nasilja i lošeg postupanja potvrđena je jednaka vrijednost dječjeg fizičkog i duhovnog integriteta, odnosno jednakost djece i odraslih u dostojanstvu (UNICEF, 2007). Jednakost djece i odraslih može se danas činiti zdravorazumskim zahtjevom, osobito u državama manjinskoga svijeta u kojima većina odraslih na djecu gleda kao na emocionalnu a ne iskoristivu vrijednost (Zelizer, 1994). No nije uvijek bilo tako. Djeca su se tijekom povijesti suočavala s nasiljem (nerijetko i smrću) nanesenim od strane odraslih koji su o djeci trebali skrbiti, kao posljedicom shvaćanja djeteta kao objekta u posjedu njegovih roditelja, skrbnika, učitelja i drugih. U mnogim državama svijeta mnoga se djeca još uvijek suočavaju sa sličnim postupanjima, iako je u posljednjih nekoliko desetaka godina, zahvaljujući Konvenciji o pravima djeteta, moguće uočiti značajan napredak (UNICEF, 2015).

Pravom na slobodu od nasilja i lošeg postupanja postavlja se odgovornost odnosno dužnost zaštite djece od cijeloga niza ponašanja kojima se na bilo koji način djecu može ugroziti, povrijediti, omalovažiti, zanemariti i iskoristiti. Radi se o zaista iznimno kompleksnom pitanju

koje uključuje probleme poput fizičkog, verbalnog, emocionalnog i drugog zlostavljanja djece, seksualnog i drugog iskorištavanja djece, nasilja i zlostavljanja među djecom, tjelesnog i na drugi način nasilnoga kažnjavanja djece, koji, kada se događaju u odgojno-obrazovnim institucijama, u pravilu uključuju intervenciju policije, centara za socijalnu skrb i sudova. Dakle, spektar pitanja koja ovo pravo djeteta obuhvaća daleko premašuje temu ovoga rada pa se u njih neće detaljno ulaziti, nego će se istaknuti neposredne odgovornosti učitelja glede ovoga prava, koje uključuju:

1. svijest o štetnosti nasilnog ponašanja prema djeci za dječje zdravlje, socijalno funkcioniranje, zadovoljstvo životom i školski uspjeh, što je višestruko znanstveno dokazano (Durrant i Ensom, 2012),
2. prepoznavanje nasilja nad djecom te nasilja među djecom,
3. zaštitu djece od nasilja i lošeg postupanja.

Podaci Pravobraniteljice za djecu Republike Hrvatske upućuju na trajnu prisutnost nasilja u hrvatskim odgojno-obrazovnim institucijama (Pravobraniteljica za djecu, 2015). Broj samih prijava nasilja nije velik (on se u posljednjih deset godina kreće u rasponu od dvadeset i pet do osamdesetak godišnje), no nužno je u obzir uzeti i slučajeve koji se nigdje ne zabilježe, tzv. "tamne brojke", kojih je prema procjenama mnogo više. Od ukupnoga broja prijava u 2014. godini, najviše je bilo prijava nasilja među djecom, pri čemu je više prijava bilo u školama nego u vrtićima. Međutim, osobito zabrinjava čak jedanaest prijava nasilja odraslih nad djecom u školama i vrtićima, što pod pretpostavkom "tamnih brojki" predstavlja ozbiljan problem.

S obzirom na rečeno, na temelju analize članka 19. moguće je izdvojiti sljedeća ponašanja koja se odnose na pravo djeteta na slobodu od nasilja i lošeg postupanja:

- odrasli su odgovorni odnositi se prema djetetu s nježnošću,
- odrasli su odgovorni prepoznati kada se događa nasilje nad djetetom / skupinom djece,
- odrasli su odgovorni štititi dijete / skupinu djece od nasilnog postupanja odraslih i vršnjaka.

4.5. Pravo na obrazovanje (članak 28. i članak 29.)⁶⁷

Tekst članka 28. Konvencije o pravima djeteta glasi:

⁶⁷Preuzeto i prilagođeno prema Širanović (2012).

1. Države stranke priznaju svakom djetetu pravo na odgoj i obrazovanje i u svrhu ostvarenja toga prava, one će postupno i na temelju jednakih mogućnosti, osobito:

- a) odrediti da je osnovno obrazovanje obvezno i besplatno za sve,
- b) poticati razvoj različitih oblika srednjeg obrazovanja, uključujući opće i strukovno obrazovanje, učiniti ih raspoloživim i dostupnim svakomu djetetu te poduzeti odgovarajuće mjere, primjerice uvesti besplatno obrazovanje i, prema potrebi, osigurati materijalnu podršku,
- c) učiniti svim dostupnim sredstvima da više i visoko obrazovanje bude dostupno svima na temelju sposobnosti,
- d) učiniti da obrazovno i profesionalno informiranje i usmjeravanje bude raspoloživo i dostupno svoj djeci,
- e) poduzeti mjere za poticanje redovitog pohađanja nastave i smanjenje stope nezavršenog školovanja.

2. Države stranke će poduzeti potrebne mjere kako bi osigurale da se školska disciplina provodi na način kojim se potvrđuje ljudsko dostojanstvo djeteta i koji je u skladu s ovom Konvencijom.

3. Države stranke će promicati i poticati međunarodnu suradnju u području odgoja i obrazovanja, osobito radi suzbijanja neznanja i nepismenosti diljem svijeta te olakšavanja pristupa znanstvenom i tehničkom znanju i suvremenim metodama poučavanja. U svezi s tim, posebna pozornost posvetit će se potrebama zemalja u razvoju. (Narodne novine, 1993).

Tekst članka 29. Konvencije o pravima djeteta glasi:

1. Države stranke su suglasne da odgoj i obrazovanje djeteta treba usmjeriti prema:

- a) razvoju osobnosti, talenata i najviših potencijala duševnih i tjelesnih sposobnosti djeteta,
- b) razvoju poštivanja ljudskih prava i temeljnih sloboda, i načela sadržanih u Povelji Ujedinjenih naroda,
- c) razvoju poštivanja djetetovih roditelja, njegova kulturnog identiteta, jezika i vrijednosti, nacionalnih vrednota zemlje u kojoj živi i zemlje iz koje potječe i civilizacija drugačijih od njegove,
- d) pripremi djeteta za odgovoran život u slobodnom društvu u duhu razumijevanja, mira, snošljivosti, jednakosti/ravnopravnosti među spolovima i prijateljstva među svim narodima, etničkim, nacionalnim i vjerskim grupama te osobama starosjedilačkog podrijetla,
- e) razvoju poštivanja zaštite prirodnog okoliša.

2. Ništa se u ovom članku ili u članku 28. ne smije tumačiti tako da ograničava slobodu pojedinaca i pravnih osoba u osnivanju i vođenju odgojnoobrazovnih institucija, uz uvjet da poštuju načela iz stavka 1. ovoga članka i da obrazovanje u takvim institucijama udovoljava minimalnim standardima kako ih propisuje država. (Narodne novine, 1993).

Pravo na obrazovanje u globalnom se sustavu ljudskih prava prvi put pojavljuje u Općoj deklaraciji o ljudskim pravima Ujedinjenih naroda iz 1948. godine u kojoj u članku 26. stoji da svatko ima pravo na obrazovanje te da obrazovanje na osnovnoj razini mora biti obvezno i besplatno, na srednjoj dostupno svima, a na višoj i visokoj prema sposobnostima. Osim o dostupnosti, Opća deklaracija o ljudskim pravima govori i o tome kakvo obrazovanje treba biti: usmjereno ka punom razvoju ljudske osobe, jačanju poštovanja ljudskih prava i temeljnih sloboda te promicanju razumijevanja, snošljivosti, prijateljstva i mira među narodima. Općom deklaracijom o ljudskim pravima proglašena su dva temeljna "stupca" osnovnog odgoja i obrazovanja u suvremenom društvu, *obveznost* i *besplatnost* (Melchiorre, 2012; Tomaševski, 2006) osnovnog odgoja i obrazovanja, koje sadrže svi kasniji dokumenti (Ujedinjenih naroda) o ljudskim pravima pa tako i Konvencija o pravima djeteta. Međutim, Konvencija o pravima djeteta, za razliku od njoj prethodećih dokumenata, proširuje opseg dužnosti glede prava na obrazovanje, obvezujući države i na sljedeće:

1. obavještavanje djece, roditelja, javnosti o školovanju te stručnoj izobrazbi i profesionalnom usmjeravanju,
2. poduzimanje mjera za poticanje redovitog dolaska na nastavu i smanjenje stope ispisa djece iz škole,
3. promicanje međunarodne suradnje u području obrazovanja, osobito u cilju suzbijanja nepismenosti diljem svijeta i olakšavanja pristupa znanstvenim i tehničkim spoznajama te suvremenim metodama podučavanja,
4. usmjeravanje djece prema punom razvoju osobnosti, nadarenosti, duševnih i tjelesnih sposobnosti, promicanju ljudskih prava i temeljnih sloboda, poštovanju djetetovih roditelja, njegova kulturnog identiteta, jezika i vrednota te civilizacija koje se od njega razlikuju,

5. pripremu djece za odgovoran život u slobodnoj zajednici u duhu razumijevanja, mira, snošljivosti, ravnopravnosti spolova i prijateljstva među narodima te poticanje zaštite prirodnog okoliša,
6. provođenje školske stege na način kojim se potvrđuje djetetovo ljudsko dostojanstvo.

Vidljivo je da pravo na obrazovanje obuhvaća mnogo toga, što može otežati njegovo razumijevanje, a posljedično i detektiranje njegova kršenja u svakodnevnom životu. Prepoznavši to, Tomaševski (2006) je pravna određenja prava na obrazovanje iz različitih dokumenata Ujedinjenih naroda usustavila unutar teorijskoga modela prava na obrazovanje koji se sastoji od njegove četiri dimenzije, čime se znatno olakšava praćenje poštovanja toga prava u praksi:

1. dimenzije *raspoloživosti* obrazovanja,
2. dimenzije *dostupnosti* obrazovanja,
3. dimenzije *prihvatljivosti* obrazovanja,
4. dimenzije *prilagodljivosti* obrazovanja.

Ujedinjeni narodi i službeno su priznali raspoloživost, dostupnost, prihvatljivost i prilagodljivost obrazovanja ključnim sastavnicama prava na obrazovanje te preporučili poštovanje i promicanje takvoga određenja toga prava (UN, 1999).

Ukratko, *raspoloživost* obrazovanja odnosi se na dužnost države da osniva i financira odgojno-obrazovne institucije, osigura potrebna proračunska izdvajanja te ljudske i materijalne resurse za nesmetano provođenje odgoja i obrazovanja. Dakle, država je prije svega dužna osigurati dovoljan broj odgojno-obrazovnih institucija, osobito institucija za osnovno obrazovanje koje mora biti obvezno i besplatno, te pedagoškog osoblja za kvalitetan rad u tim institucijama. Raspoloživost odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj načelno je na zadovoljavajućoj razini. Većinu odgojno-obrazovnih institucija osnovala je i financira država, a člankom 66. Ustava Republike Hrvatske ustanovljen je pravni temelj kojim se privatnim i pravnim osobama omogućuje samostalno osnivanje odgojno-obrazovnih institucija. Međutim, postoje neke poteškoće u raspoloživosti odgojno-obrazovnih institucija u Hrvatskoj. Prvenstveno se radi o tome da još uvijek znatan broj djece ne ostvaruje upis u programe ranog i predškolskoga odgoja i obrazovanja, posebno u manjim mjestima i na otocima gdje nema dovoljno dječjih vrtića (Pravobranitelj za djecu, 2014). U osnovnom odgoju i obrazovanju problem raspoloživosti

očituje se u prekapacitiranosti mnogih osnovnih škola – školske godine 2012./2013.⁶⁸ 1,95% osnovnih škola radilo je u tri smjene, a čak 56,98% škola u dvije smjene (Pravobranitelj za djecu, 2013). Osobito je zabrinjavajuće to što je od početka globalne gospodarske krize nekolicina osnovnih škola u mjestima i na otocima s malim brojem učenika zatvorena (Pravobranitelj za djecu, 2014).

Dostupnost obrazovanja odnosi se ukidanje svih prepreka pristupu odgoju i obrazovanju. Te prepreke mogu biti *fizičke* i *ekonomske* te prepreke temeljene na *diskriminaciji*. Mnoga djeca u Republici Hrvatskoj suočavaju se s problemima fizičke i ekonomske dostupnosti škola. Najčešće se radi od nedostatku organiziranog prijevoza djece do osnovnih škola te ugroženosti sigurnosti djece koja do prijevoza za školu moraju pješaćiti više kilometara, često uz opasne prometnice bez nogostupa i rasvjete (Pravobranitelj za djecu, 2014). U nekim malim mjestima te na nekim otocima uopće ne postoji prijevoz do vrtića i škola (Pravobranitelj za djecu, 2014). Opći pad standarda u posljednjih pet godina utjecao je na pojavu sve više ekonomskih prepreka pristupu odgoju i obrazovanju. Roditelji se sve češće suočavaju s poteškoćama u podmirivanju troškova prijevoza i udžbenika (Pravobranitelj za djecu, 2014), što je ranije država djelomično ili u potpunosti financirala⁶⁹. Ukidanjem proračunskog podmirivanja troškova prijevoza i udžbenika Hrvatska se vratila korak unatrag po pitanju njezine dužnosti postupnog uvođenja besplatnog i svima dostupnog školovanja.

Prihvatljivost obrazovanja odnosi se na obvezu države da osigura odgoj i obrazovanje prema određenim standardima, odnosno određene kvalitete. To uključuje slobodan izbor obrazovanja, kvalitetne programe i sadržaje te relevantne i kulturno primjerene metode podučavanja i vrednovanja. Prihvatljivost također podrazumijeva promicanje ljudskih prava u

⁶⁸ U vrijeme pisanja ovoga poglavlja još nije bilo podataka za školske godine 2013./2014. i 2014./2015. Međutim, potrebno je naglasiti da je u posljednjih desetak godina zabilježen trend smanjenja rada u tri smjene, no i dalje veliki broj (polovica) hrvatskih osnovnih škola radi u dvije smjene (Pravobranitelj za djecu, 2013).

⁶⁹ **Udžbenici:** U razdoblju od 2007. do 2009. Vlada Republike Hrvatske u potpunosti je financirala udžbenike za sve osnovnoškolce. Danas pravo na besplatne udžbenike imaju samo neki učenici (na primjer, djeca hrvatskih ratnih vojnih invalida). **Prijevoz:** „Odluke o sufinanciranju međumjesnog javnog prijevoza za redovite učenike srednjih škola, koje je Vlada Republike Hrvatske donijela u siječnju 2013. (za razdoblje od siječnja do lipnja 2013.) i kolovozu 2013. (za razdoblje od rujna do prosinca 2013.), kao i odluka iz 2012. i ona iz siječnja 2014., predviđaju samo sufinanciranje međumjesnog, ali ne i mjesnog prijevoza srednjoškolaca, i to samo ako je udaljenost od kuće do škole veća od pet kilometara, zbog čega brojni učenici ostaju bez sufinanciranog prijevoza“ (Pravobranitelj za djecu, 2014, 54).

odgoju i obrazovanju te primjereno provođenje školske i razredne discipline. U hrvatskoj odgojno-obrazovnoj praksi moguće je pronaći mnogo povreda prava na obrazovanje u dimenziji prihvatljivosti obrazovanja. Najveći broj pritužbi roditelja i djece Uredu pravobraniteljice za djecu u 2013. godini odnosio se na „neprimjereno, neprofesionalno i neetično postupanje odgojno-obrazovnih radnika i drugih djelatnika prema djeci“ (Pravobranitelj za djecu, 2014, 57). Problematičnima su se pokazali i sadržaji odgoja i obrazovanja, osobito s aspekta ravnopravnosti i ravnopravnog odnošenja prema različitim. Tako je kvantitativna i kvalitativna analiza (Pravobranitelj za djecu, 2011) svih udžbenika povijesti u školskoj godini 2010./2011. pokazala da postoji značajna razlika u zastupljenosti spolova koja se očituje u većoj zastupljenosti muškog spola u svim promatranim kategorijama: na naslovnicama udžbenika, na fotografijama i ilustracijama te u tekstovima udžbenika. Pokazalo se da je nesrazmjer prisutan i u spolnoj zastupljenosti po zanimanjima. Jedina kategorija u kojoj u udžbenicima broičano prevladavaju osobe ženskog spola jest kategorija *suprug/supruga povijesnog lika* (100% osobe ženskog spola), dok kategorije po zanimanjima u kojima broičano prevladavaju osobe muškog spola uključuju *vladara/vladaricu* (94,7% muških likova), *znanstvenika/znanstvenicu* (94,1% muških likova), *vojno lice* (99,5% muških likova), *sportaša/sportašicu* (85,1% muških likova), *astronauta/astronautkinju*, *pilota/pilotkinju* (85,7% muških likova) i *novinara/novinarku* (83,3% muških likova). Žene se u udžbenicima povijesti, dakle, određuje kao majke, supruge, kćeri i udovice te ih se smješta u domene kućanskog rada i mode, što pokazuje da propisani udžbenici povijesti podržavaju i promiču stereotipno shvaćanje ženske društvene uloge.

Prilagodljivost obrazovanja također se odnosi na kvalitetu odgoja i obrazovanja, a podrazumijeva dužnost države da odgoj i obrazovanje prilagodi različitim grupama djece i mladih: pripadnicima manjina, djeci s posebnim potrebama, djeci izbjeglicama i svima ostalima. Prilagodljivost dakle upućuje na potrebu fleksibilnosti u odgoju i obrazovanju, odnosno potrebu prilagođavanja odgoja i obrazovanja različitim potrebama različitih učenika, a ne obratno. U ovoj bi se dimenziji prava na obrazovanje valjalo razmotriti pitanje državne mature kao oblika standardiziranog testiranja koje se u Republici Hrvatskoj provodi od školske godine 2009./2010. Svrha je standardiziranog testiranja dobivanje rezultata koji se mogu mjeriti i koji za sve imaju jednaku vrijednost (Bašić, 2007), što znači da se od svih učenika, bez obzira na njihove individualne razlike i afinitete, očekuje da na državnoj maturi pokažu ista znanja, iste vještine i

iste sposobnosti, odnosno da se prilagode zahtjevima koji se maturom postavljaju, što je suprotno zahtjevima dimenzije prilagodljivosti obrazovanja.

Vidljivo je da se prve dvije dimenzije prava na obrazovanje, raspoloživost i dostupnost obrazovanja, odnose na *pristup* odgoju i obrazovanju, dok se prihvatljivost i prilagodljivost obrazovanja odnose na *kvalitetu* odgoja i obrazovanja (Tomaševski, 2004). Također je primjetno da se osiguravanje pristupa odgoju i obrazovanju izričito odnosi na dužnosti države spram djece i odraslih učenika, dok se osiguravanje kvalitetnog odgoja i obrazovanja u jednoj mjeri odnosi i na odgovornosti djelatnika u odgoju i obrazovanju, napose učitelja. U skladu s potrebama ovoga istraživanja, ovdje se neće posebno izdvajati dužnosti države glede odgoja i obrazovanja, nego samo odgovornosti djelatnika u odgoju i obrazovanju, prije svega učitelja. Dakle, na temelju članka 28. i članka 29. moguće je izdvojiti sljedeća ponašanja koja se odnose na pravo djeteta na obrazovanje:

- odrasli su odgovorni koristiti metode podučavanja u skladu s pravima djeteta,
- odrasli su odgovorni koristiti metode vrednovanja u skladu s pravima djeteta,
- odrasli su odgovorni koristiti metode discipliniranja kojima se ne vrijeđa dostojanstvo djeteta,
- odrasli su odgovorni promicati prava djeteta (učiti o pravima djeteta, ukazivati na važnost prava djeteta, poštovati prava djeteta).

4.6. Pravo na odmor i slobodno vrijeme (članak 31.)

Tekst članka 31. Konvencije o pravima djeteta glasi:

1. Države stranke priznaju djetetu pravo na odmor i slobodno vrijeme, na igru i razonodu primjerenu njegovoj dobi, kao i na slobodno sudjelovanje u kulturnom životu i umjetnostima.
2. Države stranke će poštivati i promicati pravo djeteta na puno sudjelovanje u kulturnom i umjetničkom životu te poticati stvaranje odgovarajućih i jednakih uvjeta za provođenje kulturnih, umjetničkih, rekreativnih i aktivnosti slobodnog vremena. (Narodne novine, 1993).

Člankom 31. djeci se priznaje pravo na:

- odmor,
- slobodno vrijeme, koje se odnosi na vrijeme s kojim dijete slobodno raspolaže, a u kojemu nema ni obveza niti organizirane zabave,
- igru,

- razonodu, koja prema Odboru za prava djeteta uključuje široki spektar aktivnosti poput sudjelovanja u glazbenim, umjetničkim i sportskim aktivnostima, obrtima, klubovima, planinarenju i drugim sličnim hobijima (Committee on the Rights of the Child, 2013),
- sudjelovanje u kulturi i umjetnostima.

Pravo djeteta na odmor i slobodno vrijeme izravno se odnosi na razvojne potrebe djeteta. Naime, igra i rekreacija neophodni su za zdravlje djece, poticanje razvoja kreativnosti, mašte i samopouzdanja djece te fizičkih, kognitivnih, socijalnih i emocionalnih dispozicija. Odmor je također iznimno važan za optimalan razvoj djeteta. Nedostatak odmora nepovoljno djeluje na energiju i motivaciju djeteta za učenje (Committee on the Rights of the Child, 2013).

Vidljivo je da se pravo na odmor i slobodno vrijeme ponajprije odnosi na dužnosti države (odnosno lokalne zajednice, škole kao institucije, itd.) glede ponude i kvalitete sadržaja koje dijete može slobodno birati u svojem slobodnom vremenu, pri čemu se naglašava pravo jednakosti u pristupu tim sadržajima, što znači da oni trebaju biti besplatni i na druge načine dostupni svakom djetetu (Pravobranitelj za djecu, 2015). S obzirom na navedeno, dijelovi članka 31. koji se odnose na igru i sudjelovanje u hobijima i drugim aktivnostima te na sudjelovanje u kulturi i umjetnostima premašuju temu ovoga rada, zbog čega o njima neće biti daljnjeg govora.

Pravo na odmor u jednoj se mjeri međutim dotiče odnosa učenika i učitelja. Naime, školski dan predviđa vrijeme za odmor učenika, koji se, kao razvojna potreba i pravo učenika, ne smije olako shvatiti i uskraćivati. S time u vidu, u ovome će se istraživanju ispitivati poštovanje prava učenika na dnevne odmore tijekom školskog dana. Na tome tragu, na temelju članka 31. moguće je izdvojiti sljedeću slobodu djeteta koja se odnosi na pravo djeteta na odmor:

- dijete je slobodno odmarati se tijekom dnevnih odmora ili to slobodno vrijeme slobodno koristiti na druge načine.

4.7. Operacionalizacija varijable poštovanje skrbnih i zaštitnih prava djeteta

U prethodnim su se poglavljima najprije izdvojili članci Konvencije o pravima djeteta u kojima su izražena skrbna i zaštitna prava djeteta, a potom su se izdvojila ponašanja i slobode koje se odnose na njihovo poštovanje, što je sumirano prikazano u Tablici 8. Može se stoga

zaključiti da izdvojena ponašanja odraslih i slobode djeteta glede skrbi za dijete i zaštite djeteta predstavljaju operacionalizaciju varijable *poštovanje skrbnih i zaštitnih prava djeteta*.

Zanimljivo je primijetiti da su u operacionaliziranoj varijabli *poštovanje skrbnih i zaštitnih prava djeteta* naglašena ponašanja odnosno odgovornosti odrasle osobe glede skrbnih i zaštitnih prava djeteta, dok su u operacionaliziranoj varijabli *poštovanje prava djeteta na sudjelovanje* naglašene slobode djeteta glede sudjelovanja djece u okruženju, što odgovara teorijskoj pretpostavci iznesenoj u poglavlju 2.1. da skrbna i zaštitna prava naglašavaju ulogu odrasle osobe kao skrbnika, zaštitnika i zastupnika djeteta i njegovih potreba, a da prava na sudjelovanje naglašavaju autonomiju djeteta i njegov status nositelja ljudskih prava. Navedeno upućuje na valjanost teorijske pretpostavke da prava na sudjelovanje predstavljaju skupinu prava u kojoj se odražava viđenje djeteta kao nositelja ljudskih prava.

Tablica 8. Poštovanje skrbnih i zaštitnih prava djeteta

| Slobode djeteta | Ponašanja odrasle osobe |
|--|--|
| Dijete je slobodno izražavati mišljenje o svojem najboljem interesu | Odrasli se trebaju odnositi prema svoj djeci kao jednakima u pravima. |
| Dijete je slobodno odlučivati o svojem najboljem interesu zajedno s odraslima. | Odrasli trebaju biti osjetljivi na diskriminaciju bilo koje vrste. |
| Dijete je slobodno samostalno odlučivati o svojem najboljem interesu kad je to moguće i u skladu sa sposobnostima. | Odrasli ne smiju tolerirati stavove i ponašanja kojima se dijete / skupinu djece diskriminira po bilo kojoj osnovi |
| Dijete je slobodno odmarati se ili svoje slobodno vrijeme slobodno koristi na druge načine. | Odrasli se trebaju voditi ciljem najboljeg interesa djeteta u svim odnosima s djecom i svim djelovanjima vezanima za djecu |
| | Odrasli trebaju razmotriti mišljenje djeteta o njegovom najboljem interesu. |
| | Odrasli trebaju štiti privatnost osobnih stvari u posjedu djeteta. |
| | Odrasli trebaju štiti privatnost razgovora i dopisivanja djeteta s drugom djecom i odraslima. |
| | Odrasli trebaju štiti ugled djeteta, što se osobito odnosi na zaštitu od širenja neistina o djetetu. |

| | |
|--|---|
| | Odrasli se trebaju prema djetetu odnositi s nježnošću |
| | Odrasli trebaju prepoznati kada se događa nasilje nad djetetom / skupinom djece. |
| | Odrasli trebaju štiti dijete / skupinu djece od nasilnog postupanja odraslih i vršnjaka. |
| | Odrasli trebaju koristiti metode podučavanja u skladu s pravima djeteta. |
| | Odrasli trebaju koristiti metode vrednovanja u skladu s pravima djeteta. |
| | Odrasli trebaju koristiti metode discipliniranja kojima se ne vrijeđa dostojanstvo djeteta. |
| | Odrasli trebaju promicati prava djeteta. |

Operacionalizacijom varijable *poštovanje prava djeteta* došlo se do kraja cjeline o pravima djeteta u teorijskome dijelu istraživanja. U nastavku će se pristupiti analizi druge varijable u istraživanju, *odnosa učenika i učitelja*.

5. ODNOS UČENIKA I UČITELJA

Pravima djeteta u teoriji i praksi valja pristupati u svjetlu djetinjstva (Wall, 2008), zaključak je teorijske analize u prvome dijelu ovoga rada, što sa stajališta pedagogije upućuje na to da u pedagogiji prava djeteta valja razmatrati s obzirom na odnos kojega pedagog (učitelj, odgajatelj) uspostavlja s djetetom u procesu odgoja i obrazovanja⁷⁰. „Kvaliteta i oblik ovih odnosa [...] može biti različita. [Oni] mogu pomoći ostvarenju osobne autonomije iz sigurnosti i povezanosti, ali mogu i suziti pa čak i ograničiti razvojne mogućnosti. Povređujući odnosi, koji se temelje na nizu pojedinačnih destruktivnih interakcija, mogu djecu i mlade učiniti nesretnima, onemogućiti njihovo učenje i oštetiti ih na njihovome obrazovnom putu sve do u doba odraslosti“ (Bašić, 2015, 11). Pretpostavlja se dakle da je odnos kojega učitelj uspostavlja s učenikom važan za učenika u cijelosti, uključujući njegovo uživanje njegovih prava, i obratno – da je poštovanje prava djeteta u odnosu učenika i učitelja određujuće za kvalitetu toga odnosa. U nastavku će se rada fokus stoga najprije usmjeriti na odnos učenika i učitelja, a potom i na odnos između kvalitete odnosa učenika i učitelja i poštovanja prava djeteta u odgojno-obrazovnom procesu.

5.1. Važnost dobrog odnosa učenika i učitelja

Dobar učitelj nije vješt samo u podučavanju. Podučavanje je samo jedan aspekt *umjetnosti* (Nohl, 1949; prema König i Zedler, 2001) odgojno-obrazovnog vođenja djeteta ka ostvarenju njegova razvojnog i ljudskog cilja. Drugi aspekti, oni socio-emocionalni (Leitão i Waugh, 2007), logična su posljedica toga što u tome procesu učitelj s učenikom stoji (i) u međuljudskome odnosu. Istraživanja odnosa učenika i učitelja tijekom podučavanja još su uvijek rijetka (Leitão i Waugh, 2007), no sve veći broj autora priklanja se stajalištu da se upravo u njemu krije veliki potencijal za unaprjeđenje toga procesa (Good i Brophy, 2000, Larivee, 2005; sve prema Leitão i Waugh, 2007).

Pretpostavlja se dakle da sama uspješnost podučavanja i učenja uvelike ovisi o kvaliteti međuljudskog odnosa učenika i učitelja (Klem i Connel, 2004). Empirijska istraživanja to su i potvrdila, ukazavši na postojanje mnogih prednosti uspostavljanja dobrog odnosa s učenicima.

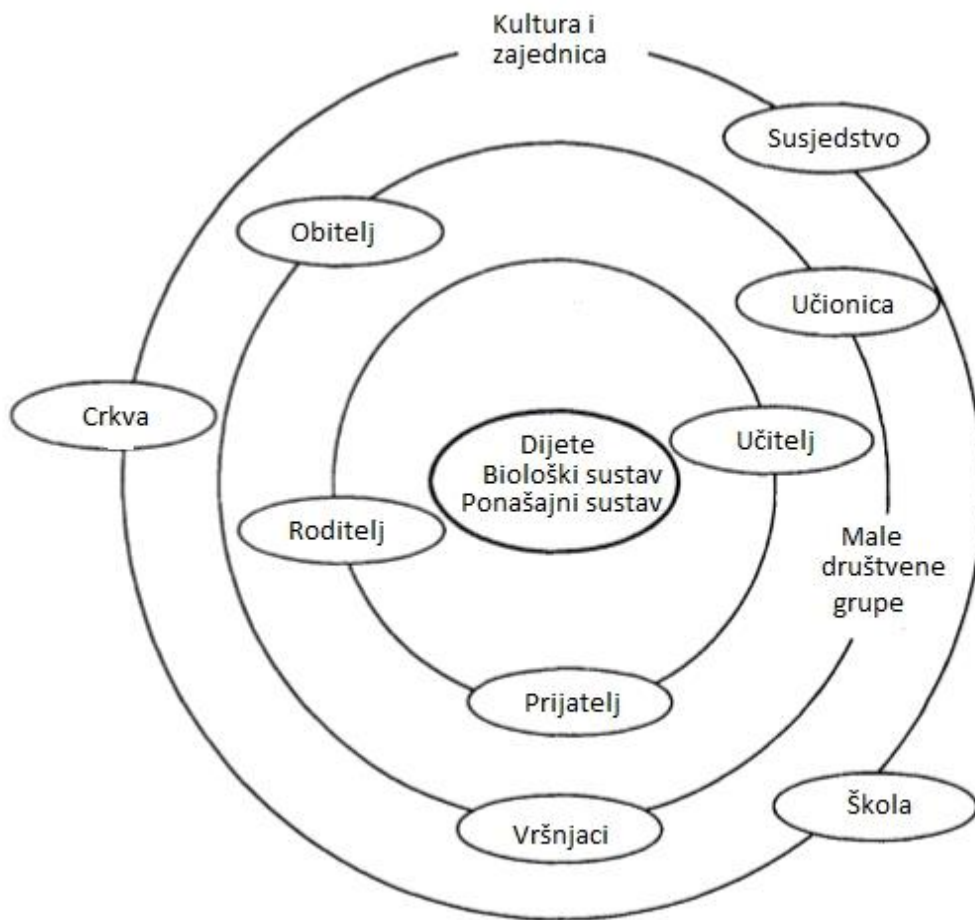
⁷⁰ Razlozi za to elaborirani su i argumentirani ranije, u poglavlju 2.3.2. *Pristup djetinjstvu i pravima djeteta sa stajališta pedagogije.*

Na primjer, utvrđeno je da je kvalitetan međuljudski odnos s učenicima pozitivno povezan s razvojem kognitivnih funkcija kod učenika (Pianta, 1999) te njihovim školskim uspjehom (Burchinal i sur., 2002; Frisby i Martin, 2010; Klem i Connell, 2004; O'Connor i McCartney, 2007). Utjecaj kvalitetnog odnosa s učenicima na školski uspjeh učenika objašnjava se povezanošću kvalitetnih odnosa učenika i učitelja s aktivnim zalaganjem učenika u nastavi, pokazala su opsežna longitudinalna istraživanja (Hughes i sur., 2008; Wu, Hughes i Kwok, 2010). Kvaliteta odnosa učenika i učitelja pozitivno je povezana i s nekim socio-emocionalnim aspektima u školi i nastavi, na primjer s dobrom prilagodbom učenika na školu (Baker, 2006; Birch i Ladd, 1997), osjećajem pripadanja razrednoj i školskoj zajednici (Furrer i Skinner, 2003; prema Wu, Hughes i Kwok, 2010) te uspostavljanjem i održavanjem dobrih vršnjačkih odnosa (De Laet i sur., 2014; Howes, Hamilton i Matheson, 1994). Murray i Malmgren (2005) su pronašli da prislan, podržavajući odnos s učenicima može biti odlučujuća varijabla unaprijeđenja socijalnog, emocionalnog i akademskog funkcioniranja siromašnih učenika. Također, postoje indikacije da kvalitetan odnos s učiteljem može pozitivno djelovati na sliku o sebi i opći razvoj djece koja dolaze iz loših obiteljskih sredina i uvjeta života u kojima se djeca suočavaju s lošim međuljudskim odnosima (Goossens i van Ijzendoorn, 1990; van Ijzendoorn, Sagi i Lambermon, 1992).

Njegovanje dobrog odnosa s učenicima pozitivno djeluje i na učitelje. Tako je istraživanje Veldmana i sur. (2013) pokazalo da veće zadovoljstvo svojim poslom pokazuju učitelji koji svoj odnos s učenicima percipiraju pozitivnim. Istraživanja nadalje upućuju na to da i sami učitelji odnosno učenici prepoznaju važnost njihova dobrog odnosa. Na primjer, u Devineinom (2003) istraživanju učenici su način na koji su se učitelji odnosili prema njima (sa strpljivošću/nestrpljivo, s nježnošću/grubo) procijenili jednako važnim kao njihove vještine podučavanja (objašnjavanja gradiva), dok su učitelji u istome istraživanju kao važan dio svoje profesionalne uloge isticali uspostavljanje kvalitetnog međuljudskog odnosa s učenicima, kao temelja pedagoške podrške učenicima.

Pianta (1999) je ovu empirijski dokazanu važnost kvalitetnog odnosa učenika i učitelja objasnio općom teorijom sustava primijenjenom na razvoj djeteta. Sustavni pristup dječjem razvoju i odnosima s odraslima ukazuje na to da je razvojni put djeteta uokviren nekolicinom konteksta koji su i sami sustavi, a koji kao cjelina čine jedan veći sustav u čijem su središtu dijete i njegovi biološki i bihevioralni podsustavi (Slika 1.). Dijete u središtu toga većeg sustava u

koncentričnim kružnicama okružuju najprije interpersonalni odnosi (s roditeljima, učiteljima, vršnjacima), potom manje socijalne grupe (obitelj, vršnjaci i druge manje zajednice) te na kraju kultura i šira zajednica (susjedstvo, škola, crkva, itd.). Odnosi s djetetu bliskim osobama, dakle i učiteljima, predstavljaju manji podsustav srednje razine koji je svojevrsno vezivno tkivo ostalih razina većeg sustava, s obzirom da se podsustav odnosa nalazi pod neposrednim djelovanjem svih ostalih podsustava te da on sam istovremeno snažno utječe na ostale podsustave, osobito na dijete (i njegov razvoj i odrastanje) u središtu.



Slika 1. Konteksti razvoja djeteta (Pianta, 1999)

Piantin (1999) sustavni pristup odnosima djeteta s učiteljima podršku nalazi u Bronfenbrennerovoj teoriji ekoloških sustava (Bronfenbrenner, 2009) i Vygotskijevim konceptima zone proksimalnog razvoja i vođene participacije (eng. scaffoldinga) (Vygotsky,

1980). Zona proksimalnog razvoja odnosi se na razliku između kompetencije koju dijete pokazuje kada neku zadaću obavlja samo i kada to čini uz pomoć kompetentne odrasle osobe, što predstavlja vođenu participaciju. Naime, djeca u pravilu pokazuju višu razinu kompetentnosti kada surađuju s odraslima, što govori da kompetencija nije statična karakteristika nego dinamična kvaliteta sustava (Pianta, 1999), pri čemu je odnos djeteta s odraslom osobom ključna varijabla uspjeha.

Pozitivan utjecaj uspostavljanja pedagoškog odnosa dovoljno dobre kvalitete posve je dakle nedvojben. Međutim, jednoznačno odrediti *kvalitetan* odnos učenika i učitelja nije jednostavna zadaća. U psihologiji se određenja kvalitetnog odnosa učenika i učitelja uglavnom temelje na empirijskim istraživanjima u kojima se kvaliteta odnosa u pravilu opisuje empirijski provjerenim karakteristikama koje upućuju na dobru (ili lošu) kakvoću toga odnosa. Na primjer, Pianta (2001) je pokazao da je kvalitetan odnos učenika i učitelja dominantno određen bliskošću, privrženošću, toplinom i otvorenom komunikacijom. Buhrmester i Furman (2008) smatraju da kvalitetan odnos učenika i učitelja odlikuju uzajamni osjećaji drugarstva, zadovoljstva, emocionalne potpore i odobravanja te otvorenosti za intimno razotkrivanje, za razliku od odnosa loše kvalitete kojega karakteriziraju česti konflikti i kritiziranje te percepcija pritiska, dominiranja i isključivanja u odnosu. Leitão i Waugh (2007) kvalitetan odnos učenika i učitelja opisuju kao topal, brižan i blizak međuljudski odnos u kojemu učenik osjeća da ga učitelj podržava, razumije, poštuje i s njim surađuje. Mantzicopoulos i Neuharth-Pritchett (2003) kao tri najvažnije dimenzije dobrog odnosa učenika i učitelja izdvajaju toplinu i podršku u odnosu te uvažavanje autonomije učenika i učitelja. U psihologiji je moguće pronaći još mnogo u globalu sličnih, a opet u određenoj mjeri različitih definicija kvalitetnoga odnosa učenika i učitelja. No, za razliku od psihologa, Juul i Jansen (2010) smatraju da zadovoljavajuća definicija kvalitete u pedagoškome smislu u potpunosti nedostaje.

U svakom slučaju, očigledno je da je definiranje kvalitetnog, odnosno dovoljno dobrog odnosa učenika i učitelja uvjetovano teorijskom perspektivom od koje se kreće u njegovo razmatranje. Uzevši to u obzir, u nastavku će se rada kvalitetan odnos učenika i učitelja u pedagoškome smislu nastojati odrediti polazeći od triju utjecajnih teorija odgoja i obrazovanja (duhovnoznanstvena pedagogija, kritička znanost o odgoju / kritička pedagogija, empirijska znanost o odgoju), prilikom čega će se, sukladno karakterizaciji toga odnosa u svakoj od teorija,

nastojati ponuditi i odgovarajuća tipologija odnosa učenika i učitelja, što dosad, prema saznanjima autorice ovoga rada, nije učinjeno.

5.2. Tipologija odnosa učenika i učitelja

5.2.1. Pedagoški odnos

O pedagoškom odnosu u pedagogiji se najviše problematiziralo sredinom dvadesetoga stoljeća, u okviru duhovnoznanstvene pedagogije, jedne od triju velikih znanstveno-teorijskih pedagojskih orijentacija (Bašić, 1998)⁷¹. Pedagoški se odnos u duhovnoznanstvenoj pedagogiji smatra temeljnom strukturom pedagoškog vođenja, što Nohl (1947; prema König i Zedler, 2001) argumentira potrebom pedagoškog poznavanja djeteta. Pedagoški (u)poznavati dijete znači osobno pristupati djetetu, prilikom čega pedagog⁷² (odgajatelj, učitelj) dijete nastoji vidjeti, slušati, čuti, razgovarati s njim, opažati njegovo držanje i ponašanje (König i Zedler, 2001). Svrha je pedagoškog poznavanja djeteta razumjeti dijete, uživjeti se u njegove životne ciljeve, očekivanja i bojazni (König i Zedler, 2001). Pedagoški poznavati dijete moguće je dakle jedino u pedagoškome odnosu s djetetom.

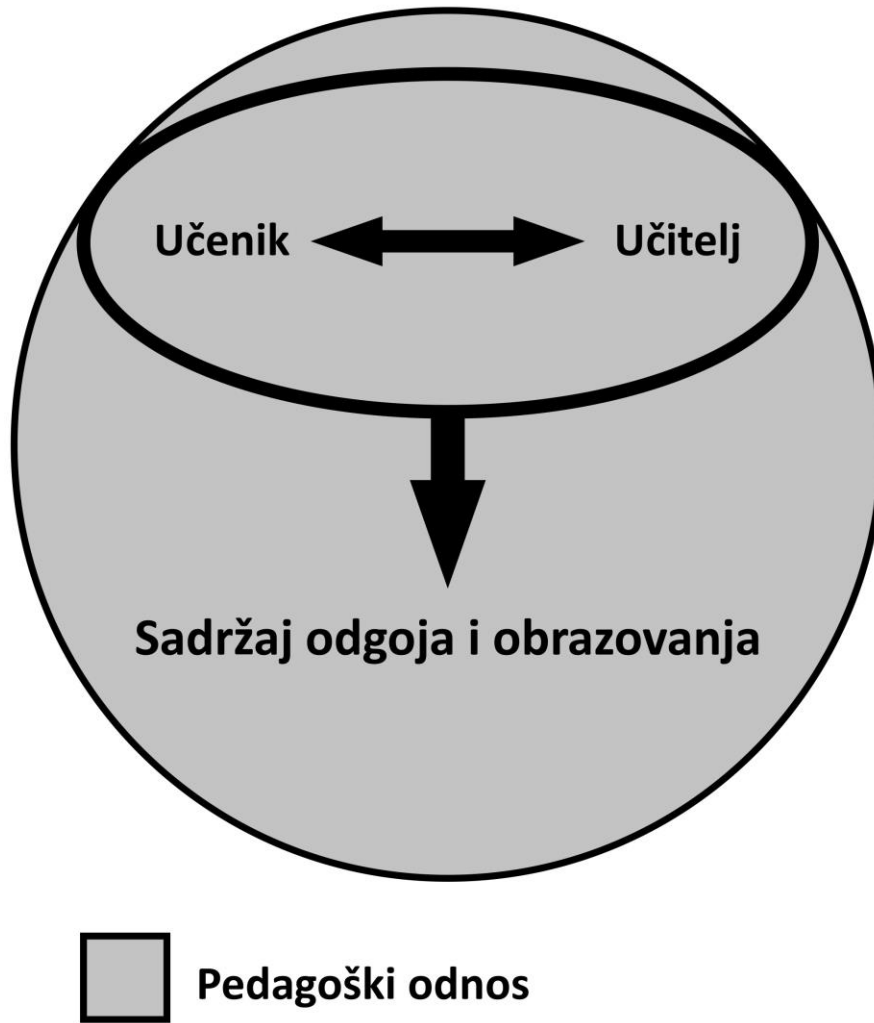
Naglasak na razumijevanju djeteta u pedagoškome odnosu proizlazi iz metodologijske orijentacije duhovnoznanstvene pedagogije. Naime, „temeljni metodologijski obrazac duhovnih znanosti nije *objašnjenje* (u smislu zakonitosti koje se može eksperimentalno provjeriti i matematički formulirati), već *razumijevanje* smisla i značenja ljudskog djelovanja“ (Gudjons, 1994, 29). Opća metoda duhovnih znanosti stoga je *hermeneutika*, koja se odnosi na shvaćanje značenja koje svijet i sve što se događa u ljudskom bližem i daljnjem okruženju ima za ljude (König i Zedler, 2001). Dakle, dijete je prije svega potrebno razumjeti, uključujući i značenja koja stvara o svijetu i svojem okruženju, a tek potom ga je moguće odgajati. Svoju uvjerenost u nasušnu važnost razumijevanja djeteta putem pedagoškog odnosa Nohl (1947; prema König i

⁷¹ Druge dvije velike pedagojske teorije su empirijska znanost o odgoju i kritička znanost o odgoju. O odnosu učenik i učitelja u perspektivi kritičke znanosti o odgoju govora će biti u sljedećem poglavlju, dok odnos učenika i učitelja u perspektivi empirijske znanosti o odgoju odgovara psihologijskoj tradiciji empirijskih istraživanja strukture toga odnosa o čemu će govora biti u poglavlju 6.4. *Struktura odnosa učenika i učitelja*.

⁷² Ovdje (i u nastavku rada) se pod pojmom *pedagog* misli pedagog u općem smislu: pedagog kao učitelj, odgajatelj, nastavnik, pedagoški voditelj.

Zedler, 2001) izražava u stajalištu da ništa drugo (nikakva stručna znanja i kompetencije, nikakvi drugi didaktički aranžmani) to ne mogu nadomjestiti.

Pedagoški odnos definira se kao poseban međuljudski odnos određen postojanjem pedagoške svrhe koja se odnosi na podršku i pomoć djeci u optimalnom razvoju njihovih prirodnih mogućnosti te u njihovome uključivanju u društvo kao radno sposobnih i odgovornih pojedinaca (Bašić, 1999). Atribucija *pedagoškoga* u terminu *pedagoški odnos* implicira da se on razlikuje od drugih socijalnih odnosa. Različito od nekih drugih socijalnih odnosa koji su dijadska relacija (na primjer, prijatelj-prijatelj, liječnik-pacijent), u strukturi je pedagoškoga odnosa trijada *pedagog (odgajatelj, učitelj) ↔ sadržaj odgoja i obrazovanja ↔ učenik* (Bašić, 2015). Drugim riječima, pedagoški se odnos sastoji od dvaju aspekata toga odnosa: 1. personalnog odnosa između pedagoga (odgajatelja, učitelja) i učenika, te 2. zajedničkog odnosa (odnošenja) pedagoga i učenika prema sadržaju odgoja i obrazovanja (Bašić, 2015). Nadalje, personalni aspekt pedagoškog odnosa uključuje istovremeno: 1. odnos između pedagoga i svakog pojedinog učenika (pojedinač-pojedinač), te 2. odnos između pedagoga i grupe učenika (pojedinač-skupina) (Bašić, 2015). Vidljivo je dakle da se radi o izrazito kompleksnom socijalnom odnosu.



Slika 2. Trijada pedagoškog odnosa

Pedagoški se odnos od drugih socijalnih odnosa razlikuje i po svojim specifičnim obilježjima. Bašić (1999) navodi sljedeća obilježja pedagoškog odnosa:

1. *postojanje pedagoške namjere*, odnosno postojanje učiteljeve pedagoški legitimirane namjere pomaganja i unaprjeđivanja razvoja. Pedagoška legitimacija učiteljeve namjere određena je dvojako: 1a. učenikovom načelnom mogućnošću da ga se odgaja i obrazuje, odnosno sposobnošću učenja, upućenošću na učenje i potrebom da ga se u procesu učenja vodi i pomaže mu se, 1b. zahtjevima društva i kulture u kojima budući odrasli čovjek treba moći odgovorno i djelatno stajati,

2. *postojanje pedagoškog povjerenja*, odnosno pedagoškog optimizma, nadanja, hrabrosti ili vjerovanja u mogućnost odgajanja i obrazovanja, pri čemu su sumnjanje, pesimizam i nepovjerenje u vlastite snage i mogućnost odgoja profesionalno etički nedopustivi (Roth, 1995; prema Bašić, 1999),

3. *dvojni pristup djetetu*, što znači da odgajatelj u svojoj namjeri odgajanja i obrazovanja istovremeno vidi stvarno dijete i realno stanje njegovoga sadašnjeg razvoja, te anticipaciju idealno-mogućeg stanja njegovoga razvoja (Nohl, 1949; prema Bašić, 1999), odnosno učitelj posjeduje „ljubav prema djetetu u njegovoj zbilji i ljubav prema njegovom cilju, idealu djeteta“ (Nohl, 1968, 151 i dalje; prema König i Zedler, 2001). Ta dva stanja ne promatraju se odvojeno nego zajedno (Bašić, 1999),

4. *posredovanje između učenika i društva/kulture*, što uključuje: 4a. prevođenje zahtjeva društva i kulture u pedagoške zadaće, 4b. zastupanje interesa učenika, odnosno rad za dobro učenika, a to znači brinuti da djeca u odgoju i obrazovanju nisu sredstva manipulacije,

5. *stalna promjena*, što znači spremnost na mijenjanje zahtjeva odgoja i obrazovanja u skladu s onim što je za učenika dobro u određenim sociokulturnim uvjetima,

6. *uzajamnost*, iako je za kvalitetu pedagoškog odnosa prije svega odgovoran učitelj (što znači da je pedagoški odnos asimetričan odnos) jer to spada u domenu njegove profesionalne etičke odgovornosti, učenik u pedagoškom odnosu nije objekt učiteljeve namjere i aktivnosti koji samo reagira i prihvaća, nego ih on aktivno prihvaća svojim povjerenjem u odgajatelja i njegovu dobru namjeru. Uspostavljanje uspješnog pedagoškog odnosa podrazumijeva aktivno uzajamno prihvaćanje uloga u odnosu,

7. *pedagoški autoritet i slobodno pristajanje uz autoritet*, što znači da je učitelj postigao to da je vrijedan učenikovog poštovanja i povjerenja, odnosno da učenik slobodno prihvaća njegov pedagoški autoritet jer vjeruje da je učitelj spreman raditi za dobro svojih učenika. Zbog toga autoritet učitelju nije unaprijed dan nego ga on postupno stječe, a jednom stečeni autoritet može i izgubiti. Pedagoški autoritet s vremenom ustupa mjesto sve većoj učenikovo samostalnosti i odgovornosti, te kritičkom i stvaralačkom odnosu prema svijetu, što znači da je konačni cilj pedagoškog autoriteta da postane nepotrebnim. Na ovome tragu

Thornberg i Elvstrand (2012) govore o razlici između *naivnog* i *utemeljenog* povjerenja učenika u učitelja. Naivno povjerenje karakteristično je za mlađu djecu koja povjerenje u učitelje temelje samo na tome što su njihovi učitelji odrasli ljudi. Njihov je autoritet u tome smislu lažan. Naivno povjerenje može se interpretirati kao posljedica reprodukcije asimetrije moći u odnosima djece i odraslih putem socijalizacije. S druge strane, utemeljeno povjerenje učenika u učitelja te autoritet koji proizlazi iz njega temelje se na: 7a. učiteljevoj sposobnosti argumentacije svoje pozicije autoriteta, 7b. učiteljevoj spremnosti da učenike uključi u odlučivanje i da s njima pregovara,

8. *pedagoški takt*, koji se odnosi na potrebnu distancu u pedagoškom odnosu, što znači da se učitelj prema učeniku odnosi s naklonošću, ali ne uspostavlja kontrolu nad učenikom jer se njihov odnos temelji na uzajamnoj iskrenosti i poštovanju.

Za razliku od Bašićkine opsežne elaboracije, Mickajlova Andrejevna (2005) obilježja pedagoškog odnosa sažima u samo četiri osnovna principa:

1. pretpostavka djetetovog dostojanstva, odnosno zabrana manipulacije učenikom, davanje učeniku prava i mogućnosti da samostalno reagira na okolnosti,
2. uključenost kulture, odnosno svjesnost o sociokulturnom kontekstu,
3. dvodominantnost ili uzajamna izmjena učenika i učitelja;
4. pedagoška podrška, odnosno pružanje pomoći učeniku u trenucima kada ima problema kako bi naučio samostalno rješavati probleme i izlaziti na kraj s teškoćama.

Upravo u pedagoškoj podršci Jagić i Jurčić (2006) vide jedno centralno obilježje pedagoškoga odnosa. Oni pedagošku podršku definiraju kao pomoć učenicima u učenju i primjerenom ponašanju, odnosno kao poticaj za kognitivno i moralno učenje te stvaranje najpovoljnijih uvjeta za učenje, pri čemu su njezini osnovni činitelji:

1. prihvaćanje individualiteta učenika,
2. pokazivanje smirenosti i strpljenja,
3. održavanje umjerene distance prema učenicima (ni prevelika bliskost, ni međusobno isključivanje),
4. optimistična očekivanja,
5. poticanje i hrabrenje učenika,

6. iznošenje na vidjelo pozitivnih strana i davanje prilika učenicima da se poprave.

Sve navedeno upućuje na to da za uspješno pedagoško vođenje djece učitelju nije dostatna njegova didaktička (metodička) kompetencija, nego da mu je potrebna i posebna kompetencija za uspostavljanje i održavanje optimalnog pedagoškog odnosa s učenicima. Vođena tradicijom duhovnoznanstvene pedagogije, Bašić (2015) tu kompetenciju imenuje *pedagoškim razumijevanjem*, čije su komponentne „vidjeti učenika“, „vidjeti mogućnosti“ i „vidjeti s empatijom“ (27). *Vidjeti učenika i njegove mogućnosti* odnosi se na prihvaćanje učenika onakvim kakav on uistinu jest, dok se komponenta *vidjeti s empatijom* odnosi na „senzitivno osluškivanje onoga što učenik (verbalno i neverbalno) izražava [te] aktivno nastojanje da se razumije koje značenje ima ono što on (kao učitelj) čini za učenika (za pojedinca i grupu) (Bašić, 2015, 31). *Osluškivanje učenika* English (2011) izdvaja kao temeljnu kompetenciju učitelja za pedagoško vođenje. English (2011) pritom naglašava da se radi o *kritičkom slušanju* učenika, koje je orijentirano prema razumijevanju učenika u njegova tri aspekta:

1. slušati učenika kako bi se shvatilo „gdje je učenik trenutno“ (180), kakav on uistinu jest, bez predrasuda prema učeniku. Bašić (2015) to naziva uvidom u stanje učenikova trenutnog stupnja u razvoju, odnosno sposobnošću razumijevanja gdje se učenik u sadašnjosti razvojno nalazi,
2. slušati kako bi se shvatilo u kojem smjeru razvijati učenikovo razmišljanje. Bašić (2015) to naziva anticipacijom budućeg stanja razvoja, sposobnošću razumijevanja onoga što je kod učenika moguće potaknuti i procjene što je za učenika idealno. Da bi se ovo postiglo, English (2011) smatra da je učenika potrebno slušati u cijelosti, kao historijsko i cjelovito biće u procesu rasta i preobrazbe, a ne u izolaciji od društveno-povijesnoga konteksta. Na taj način učitelj može povezati učenikovu sadašnjost i prošlost, sadašnje i prošle izbore i odluke te procijeniti kako se prošli izbori i odluke mogu odnositi na budućnost i mogućnost za razvoj u budućnosti,
3. slušati kako bi se shvatilo kada vođenje učenika privesti kraju. Hentig (2008) ovdje govori o samoukidanju vođenja u korist samo-vođenja kao cilju svake pedagoške djelatnosti. Učiteljevo vođenje dakle prestaje kada se procijeni da je učenik sposoban sam sebe voditi u odlučivanju o samome sebi.

Dakle, pedagoško vođenje može se nazvati uspješnim jedino ako je rezultiralo, između ostaloga, vlastitim ukidanjem, u korist samovođenja djeteta (Bašić, 2015; Hentig, 2008). English (2011) stoga smatra da prilikom pedagoškog vođenja nužno dolazi do *transformacije pedagoškog odnosa*, od vezanosti učenika za učitelja prema rastućoj autonomiji učenika. Bašić (2015) navodi da se transformacija pedagoškoga odnosa događa uslijed pomjeranja unutar njegovih sljedećih antinomijskih napetosti:

1. orijentacije na sadašnjost ↔ orijentacije na budućnost učenika,
2. orijentacije na osobnost (cjelokupni razvoj) ↔ orijentacije na znanje i vještine (parcijalni razvoj),
3. usmjerenosti na individualne procese ↔ usmjerenosti na kolektivne procese (učenik kao pojedinac ↔ učenici kao zajednica),
4. usmjerenosti na autoritet i odgovornost (asimetričnost) ↔ usmjerenosti na prenošenje moći i odgovornosti na učenike (tendencija simetričnosti),
5. usmjerenosti na nesamostalnost (heteronomiju) ↔ usmjerenosti na samostalnost (autonomiju).

Transformacija pedagoškoga odnosa ne može biti, jasno je, jednokratna nego gradualna promjena u naravi odnosa: od uzora preko autoriteta do suradnje i partnerstva između učenika i učitelja (Bašić, 2015), što su karakteristike odnosa koje stoje u središtu razmatranja odnosa učenika i učitelja sa stajališta drugih teorija znanosti o odgoju, o čemu će govora biti u nastavku rada. No, prije nego što se krene u razmatranje drugih tipova odnosa koji se u ovome radu predlažu, važno je naglasiti da se ne može reći da se izdvojeni tipovi značajno razlikuju od u ovome poglavlju elaboriranoga pedagoškog odnosa. Razlika je uočljiva ponajprije u naglašenosti pojedinih obilježja odnosa, što će se posebno istaknuti prilikom elaboracije svakoga od sljedećih tipova odnosa.

5.2.2. Suradnički odnos učenika i učitelja

Drugi tip odnosa koji se predlaže u tipologiji odnosa učenika i učitelja u ovome radu imenovat će se *suradničkim odnosom* učenika i učitelja⁷³. *Suradnja* se u hrvatskom jeziku definira kao zajednički rad dviju ili više osoba, odnosno sudjelovanje radom ili djelatnošću na kakvom projektu, planu ili općem djelovanju⁷⁴. U nastavku poglavlja nastojat će se argumentirati adekvatnost korištenja ovoga termina za navedeni tip odnosa.

Suradnju kao naglašeno obilježje odnosa učenika i učitelja moguće je prepoznati u drugoj utjecajnoj znanstveno-teorijskoj pedagoškoj orijentaciji, *kritičkoj znanosti o odgoju* (König i Zedler, 2001), odnosno *emancipatorskoj pedagogiji* (Bašić, 1999), što proizlazi iz svrhe odgoja i obrazovanja, odnosno koncepta odgoja u kritičkoj znanosti o odgoju. Svrha odgoja i obrazovanja u kritičkoj znanosti o odgoju nalazi se u emancipaciji subjekata odgoja i obrazovanja, odnosno oslobađanju *od* podčinjavanja, *od* vladavine čovjeka nad čovjekom, *za* zrelost i samoodređenje (König i Zedler, 2001). Metodu istraživanja kritičke znanosti o odgoju čini *kritika ideologije*, koju se shvaća kao oblik društveno uvjetovane iskrivljene svijesti (Gudjons, 1994) pomoću koje se u društvu održava i reproducira vladavina moćnih nad nemoćnima, bogatih nad siromašnima, tlačitelja nad potlačenima. U skladu sa svojim spoznajnim interesom (emancipacija) i metodom istraživanja (kritika ideologije/a), kritička je znanost o odgoju snažno orijentirana na pedagošku praksu koju nastoji transformirati, prvenstveno glede međuljudskih odnosa između sudionika odgoja i obrazovanja, koji idealno trebaju biti pravedni. U skladu s time, odgoj se u kritičkoj znanosti o odgoju konceptualizira kao komunikacijsko-interakcijska djelatnost, posredstvom koje dolazi do emancipacije učenika (Bašić, 1999). Odgoju kao komunikacijsko-interakcijskoj djelatnosti svojstveno je razumijevanje između subjekata u interakciji, što na komunikacijskoj razini podrazumijeva priznavanje drugoga kao „kompetentnog interakcijskog partnera“ (Bašić, 1999, 194), a na razini zajednice „zahtjev za jednakim pristupom

⁷³ Za razliku od pojma pedagoški odnos koji je preuzet iz pojmovlja duhovnoznanstvene pedagogije, termin suradnički odnos učenika i učitelja predlaže sama autorica rada, na temelju karakterizacije odnosa učenika i učitelja koja će uslijediti u ovome poglavlju, a u čijem se središtu nalazi suradnja između učenika i učitelja. Ovaj je tip odnosa moguće nazvati i partnerskim odnosom, bit će vidljivo iz njegove elaboracije u ovome poglavlju. Međutim, Bašić (2009) *partnerstvo* smatra neprimjerenim terminom za imenovanje odnosa učenika i učitelja. Uvažavajući Bašićkinu kritiku, termin partnerski odnos nije uziman u obzir u ovome radu.

⁷⁴ Hrvatski jezični portal (www.hjp.znanje.hr).

i ravnopravnim sudjelovanjem“ (194). Učenika se dakle promatra kao subjekta koji je sposoban, u spoznajnom i funkcionalnom smislu, *sudjelovati* u zajedničkom radu i životu u odgojno-obrazovnoj instituciji (Mollenhauer, 1972; prema Bašić, 1999), odnosno koji je na razini međuljudskih odnosa sposoban *suradivati*. Podrazumijeva se pritom da svi „komunikacijski partneri moraju htjeti uvažiti jedni druge kao intencionalne subjekte [i suradnike], a ne kao objekte manipulacije i za manipuliranje“ (Bašić, 1999, 195). Bratanić (1990) smatra da komunikacijsko-interakcijski pristup odgoju „razrješava [...] dileme tko je važniji u odgojnom procesu i u centar pažnje postavlja međuljudski odnos“ (25) na čijim se temeljima gradi odgojna djelatnost. Autorica takav odgojni proces shvaća kao naizmjenično zauzimanje pozicija subjekta i objekta, što je moguće postići ako učenik i učitelj surađuju kao ravnopravni partneri. Međutim, Bratanić (1990) naglašava da učitelj u odgojnom procesu ipak zadržava svoju rukovodeću ulogu, u smislu svjesnog i namjernog stavljanja učenika u poziciju subjekta, osposobljavajući ga tako za sve složenije zadatke i sve složeniju ulogu subjekta u odnosu s učiteljem i u njegovim budućim društvenim odnosima. Drugim riječima, odnos učenika i učitelja promatra se kao simetričan u moći (u smislu slobode od manipulacije i izrabljivanja), ali asimetričan u odgovornosti. Maleš (2003) također ističe da partnerstvo učenika i učitelja, unatoč tome što podrazumijeva ravnotežu moći između učenika i učitelja, u pitanje ne dovodi autoritet i odgovornost učitelja, što proizlazi iz toga što se učiteljev autoritet utemeljuje na njegovom znanju i kompetencijama, a ne na moći, osobito ne moći *nad* učenikom. Giesecke (1987; prema Bašić, 2009) međutim, različito od Bratanić i Maleš, smatra da komunikacijsko-interakcijski pristup odnosu učenika i učitelja ukazuje na mogućnost relativiziranja pedagoškog autoriteta i pedagoške odgovornosti učitelja, zbog toga što jednaka moć učenika i učitelja pretpostavlja jednaku odgovornost za uspješnost odgoja i obrazovanja. Jednaka moć i jednaka odgovornost partnera u odnosu proizlaze, navodi Giesecke (1987; prema Bašić, 2009), iz svrhe toga odnosa, a to je *omogućavanje učenja* koje se definira kao iskustvo koje dovodi do promjene ponašanja. U iskustvo učenja učenici i učitelji ulaze s vlastitim prijašnjim iskustvima koja tako postaju sadržaj njihove odgojno-obrazovne komunikacije / interakcije. Prijašnja iskustva učenika i učitelja, s obzirom da se radi o „subjektivno smislenim tekstovima jedne biografije“ (Bašić, 2009, 33), ne mogu biti u odnosu

hijerarhije nego su ona u razini iste vrijednosti, iz čega proizlazi „jednak rang djece i odraslih“ (Bašić, 2009, 34)⁷⁵.

Vidljivo je da je naglasak na odnosima i raspodjeli moći u odgojno-obrazovnim institucijama osobit u kritičkoj znanosti o odgoju, pri čemu se kao centralno obilježje odnosa učenika i učitelja izdvaja *suradnja* učenika i učitelja kao *partnera* u interakciji u odgojno-obrazovnom procesu. Suradnja učenika i učitelja u kontekstu njihova suradničkog odnosa odnosi se dakle na zajednički rad učenika i učitelja, odnosno na njihovo zajedničko *sudjelovanje* radom ili djelatnošću tijekom odgojno-obrazovnog procesa, s konačnom svrhom emancipacije učenika i transformacije društvenih odnosa. Dakle, novo u ovome tipu odnosa naglasak je na aktivnom *sudjelovanju djece* (pri čemu se aktivnost učitelja podrazumijeva, kao i u duhovnoznanstvenoj pedagogiji) u pedagoškom procesu, kao glavnom obilježju uspješne suradnje.

Pravo djeteta da svojim mišljenjem, odlučivanjem i djelovanjem u suradnji s pedagoškim voditeljem aktivno sudjeluje u odgojno-obrazovnom procesu i općenito životu u odgojno-obrazovnim institucijama predstavlja temeljni zahtjev pokreta za prava djeteta kao ljudskih prava djece, pri čemu je osobiti doprinos afirmaciji sudjelovanja djece prilikom suradnje djece i odraslih dao Roger A. Hart (1992), svojim poznatim i u praksi široko korištenim modelom sudjelovanja djece u projektima, tzv. *Ljestvicom sudjelovanja* (eng. Ladder of Participation). Ljestvica sudjelovanja detaljno je razrađen hijerarhijski postavljen model sudjelovanja djece koji govori o dvama vrstama sudjelovanja, istinskom sudjelovanju djece kao izrazu poštovanja prava djeteta na sudjelovanje, te o prividnom odnosno lažnom sudjelovanju djece koje nije izraz poštovanja njihovih ljudskih prava nego iskorištavanje djece za realizaciju ciljeva odraslih ljudi. Sa sigurnošću se može reći da do danas ne postoji utjecajnije objašnjenje sudjelovanja djece od Hartova⁷⁶. Unatoč tome, kritike ga nisu zaobišle. Na primjer, Pridmore (2000; prema Castanho Lombo da Cunha Rêgo, 2003) smatra da je ona nedovoljno jasna i kulturno pristrana. Kulturnu pristranost Ljestvice sudjelovanja Pridmore prepoznaje u individualističkome shvaćanju razvoja sudjelovanja djeteta u Ljestvici, od relativne ovisnosti o odrasloj osobi na nižim razinama ljestava

⁷⁵ Dalje o ovoj kritici vidjeti kod Bašić (2009).

⁷⁶ To je pokazalo istraživanje koje su 1996. godine proveli Barn i Franklin (1996; prema Shier, 2001). Ispitujući organizacije diljem Velike Britanije o tome koji su se teorijski modeli sudjelovanja djece pokazali korisnima u praksi, većina je praktičara kao najkorisniji model sudjelovanja djece navela Hartovu Ljestvicu sudjelovanja.

do potpune autonomije na posljednjim razinama ljestava, što nije ideal kojemu se u odrastanju teži u kolektivističkim kulturama u kojima je naglasak na dobrobiti zajednice, što podrazumijeva stavljanje individualnih interesa u drugi plan i bezrezervnu predanost potrebama kolektiva. Ljestvica sudjelovanja dobila je kritike i na račun hijerarhijske postavljenosti razina sudjelovanja. John (1996; prema Castanho Lombo da Cunha Rêgo, 2003) smatra da hijerarhija razina sudjelovanja odražava paternalističko viđenje ljudskih prava kao izraza milosrđa moćnih prema slabijima u društvu, s obzirom da uspinjanje djece na ljestvici sudjelovanja uz pomoć odraslih, što se metaforom ljestava implicira, stavlja djecu u podređenu, pasivnu poziciju, a odrasle u poziciju moći i kontrole nad pristupom sudjelovanju. Reddy i Ratna (2002) također smatraju da je pogrešno govoriti o ljestvici jer se njome implicira napredak prema gore, dok u stvarnosti jedna razina ne mora nužno voditi sljedećoj. Treseder (1997; prema Thomas, 2007) smatra da inzistiranje na uspinjanju na ljestvici može rezultirati osjećajem neuspjeha djece i odraslih koji ne uspiju dostići najkompleksnije oblike sudjelovanja, zbog čega on pet razina istinskog sudjelovanja oblikuje kao kružnicu u kojoj su svi oblici sudjelovanja jednako vrijedni. Hart (2008) međutim drži da kritike hijerarhijskoj strukturi njegova modela proizlaze iz nerazumijevanja svrhe takve strukture. Svrha je hijerarhijske strukture razina sudjelovanja, tvrdi Hart (2008), pokazati da postoje različiti oblici različite kompleksnosti sudjelovanja djece, pri čemu najviše razine sudjelovanja upućuju samo na to da djeca imaju potrebne sposobnosti za najkompleksnije oblike sudjelovanja, a ne i na to da ih obavezno moraju dostići, osobito ako to ne žele. Unatoč ovim (opravdanim) kritikama, Hartova Ljestvica sudjelovanja pruža solidan okvir za razumijevanje sudjelovanja djece. Ona također nastoji povući jasnu granicu između istinskog sudjelovanja djece temeljenog na međusobnom uvažavanju i poštovanju te lažnog sudjelovanja temeljenog na korištenju moći odrasloga nad djetetom, što je važno razlikovati da bi sama suradnja djeteta i odrasloga u odgoju i obrazovanju bila istinska i uspješna. Ovo su ujedno razlozi zbog kojih je Ljestvica sudjelovanja prikazana u ovome poglavlju. U nastavku će se poglavlja stoga elaborirati Ljestvica sudjelovanja, kao egzemplarni model za sudjelovanje djece, na temelju kojega će se nastojati izdvojiti odlike istinskog sudjelovanja djece koje ujedno govore o odlikama istinske suradnje djece i odraslih, odnosno odlikama suradničkoga odnosa djece i odraslih.

Ljestvicu sudjelovanja Hart (1992) je zamislio kao početnu tipologiju za razmišljanje o sudjelovanju djece (u projektima), a ne kao alat za vrednovanje suradnje djece i odraslih, valja

naglasiti. Metaforu ljestvica posudio je od Arnstein (1969; prema Hart, 1992) koja ju je prije njega koristila kao model za opisivanje stupnjeva građanskog sudjelovanja odraslih ljudi.

Hartov se model sudjelovanja djece u projektima sastoji od osam hijerarhijski postavljenih razina koje upućuju na progresivno dostizanje sve viših i kompleksnijih oblika sudjelovanja. Pet posljednjih razina sudjelovanja predstavljaju istinsko sudjelovanje djece, dok su prve tri razine oblici prividnog, odnosno lažnog sudjelovanja čija je svrha ukazati na situacije kada odrasli koriste dječje sudjelovanje za realizaciju vlastitih ciljeva. U Tablici 8. ukratko je prikazan Hartov model. Uz prijevode naziva razina Ljestvice sudjelovanja⁷⁷ naznačeni su i nazivi u engleskome izvorniku.

Tablica 9. Model ljestvice sudjelovanja djece u projektima Rogera A. Harta (1992)

| Razina | Opis razine |
|---|---|
| 1. Manipulacija <i>(Manipulation)</i> | Djeca su uključena, a da pritom ne razumiju pitanje o kojemu se govori ili situaciju o kojoj se radi. Sukladno tome, djeca ne razumiju ni svrhu svojega sudjelovanja, odnosno moguće posljedice svojega sudjelovanja (primjer: djeca angažirana da nose transparente s političkim porukama koje ne razumiju, čak i ako su te poruke vezane za djecu). Odrasli se konzultiraju s djecom, ali im ne daju nikakvu povratnu informaciju o pitanju o kojem su tražili njihovo mišljenje (primjer: odrasli traže od djece da nacrtaju, prema njihovom mišljenju, idealno igralište. Na temelju dječjih crteža odrasli osmisle i realiziraju igralište "po mjeri djeteta", a da pritom nisu informirali djecu za što i na koji način su njihove ideje iskorištene). |
| 2. Dekoracija <i>(Decoration)</i> | Djeca su uključena kako bi, najčešće plesom ili pjesmom, uljepšala neki događaj, a da pritom ni na koji način nisu sudjelovala u organizaciji događaja, niti znaju što događaj predstavlja. Ova je razina ljestvice sudjelovanja postavljena iznad razine manipulacije samo zato što je na ovoj razini jasno da djeca nisu imala nikakav utjecaj, za razliku od prethodne razine na kojoj je postojao taj privid. Odrasli su dakle transparentni u namjeri da iskoriste djecu za realizaciju svojih ciljeva. |
| 3. Tokenizam (simboličko sudjelovanje) | Djeca prividno imaju pravo na vlastito mišljenje, ali realno malo ili nimalo slobode pri izboru teme ili načina na koji će komunicirati svoje ideje te malo ili nimalo prilika da oblikuju i izraze svoje mišljenje. Djeca |

⁷⁷ Uz nazive na hrvatskom jeziku, koje je ponudila autorica ovoga rada na temelju dosadašnjih prijevoda (vidi primjerice Jeđud, 2011) naznačeni su i nazivi na engleskom kao izvornom jeziku na kojemu je model napisan.

| | |
|--|--|
| <i>(Tokenism)</i> | se na ovoj razini koriste kao simbol kako bi samom svojom prisutnošću ostavila dojam (primjer: djeca sjede na konferencijama uz odrasle, a da se pritom za sudjelovanje na konferenciji nisu ni na koji način pripremala niti konzultirala s vršnjacima koje simbolički predstavljaju). |
| 4. Zadužen/a, ali informiran/a <i>(Assigned but informed)</i> | Djeca posjeduju informacije o projektu i razumiju njegovu svrhu, znaju zašto sudjeluju i tko je donio odluku o njihovom sudjelovanju. U projektu im je dodijeljena smisljena i važna uloga. Njihovo je sudjelovanje dobrovoljno. |
| 5. Konzultiran/a i informiran/a <i>(Consulted and informed)</i> | Djeca su savjetnici odraslima u projektu kojega su osmislili odrasli. Odrasli su voditelji projekta, ali traže mišljenje djece (koja razumiju što se u projektu događa) te njihova mišljenja ozbiljno uzimaju u obzir (primjer: odrasli konzultiraju djecu prilikom osmišljavanja televizijskog programa za djecu, pri čemu djeca znaju koja je svrha njihovog sudjelovanja i što je ishod projekta). |
| 6. Odrasli iniciraju, odlučuju zajedno s djecom <i>(Adult initiated, shared decisions with children)</i> | Odrasli iniciraju pokretanje nekog projekta, ali su djeca ravnopravno uključena na način da sudjeluju u odlučivanju zajedno s odraslima. |
| 7. Djeca iniciraju i usmjeravaju <i>(Child initiated and directed)</i> | Djeca samostalno iniciraju neki projekt, uloga odraslih je da prepoznaju dječju inicijativu, otvore djeci prostor za djelovanje i razvijanje projekta te budu logistička podrška. Odrasli u pravilu ne interveniraju u projekt, a pogotovo ne na način da imaju projekt pod svojom kontrolom ili upravljaju njime. Ovdje se uglavnom radi o projektima manjeg opsega u vrtićima ili školama koje su osobito osjetljive na poštovanje prava djeteta na sudjelovanje. |
| 8. Djeca iniciraju, odlučuju zajedno s odraslima <i>(Child initiated, shared decisions with adults)</i> | Ovakvo sudjelovanje u projektima jako je rijetko zbog malog broja odraslih koji imaju sluha za prepoznavanje specifičnih interesa djece kao potencijalno vrijedne prilike za rast i učenje. Autor daje primjer iz vlastite učiteljske prakse o dvojici dječaka iz njemu susjednoga razreda koji su ga iz svoje učionice promatrali kako s djecom iz svojega razreda odlazi u šumu promatrati ponašanje šumskih životinja. Dječaci su odlučili sagraditi vlastitu promatračnicu iz koje su promatrali ponašanje učenika u svojem razredu, a kada je njihova učiteljica to primijetila, odlučila im je pomoći svojim savjetima. Na kraju je ta razredna aktivnost postala vrijedno iskustvo učenja o vlastitom ponašanju te se pokazala korisna kao pomoć u rješavanju razrednih nesuglasica i pronalaženju novih strategija za održavanje razredne discipline. Ova je razina zamišljena kao najviša u modelu zato što predstavlja demonstraciju toga da se djeca osjećaju dovoljno kompetentno i samouvjereno u svojim ulogama da ne trebaju skrivati svoj projekt niti |

| | |
|--|---|
| | imati problema s uključivanjem odraslih (Castanho Lombo da Cunha Rêgo, 2003). |
|--|---|

Na temelju Hartovih objašnjenja istinskog sudjelovanja djece u projektima u Ljestvici sudjelovanja moguće je izdvojiti temeljne odlike istinskog sudjelovanja djece. Većinu odlika istinskog sudjelovanja djece moguće je derivirati već iz prve razine modela (4. Zadužen/a, ali informiran/a). Neke su eksplicitno izražene, dok se druge impliciraju zahtjevom imanja smislene i važne uloge prilikom sudjelovanja, što je dakle moguće jedino ako dijete pritom može izraziti svoje mišljenje i sudjelovati u odlučivanju. Dakle, sudjelovanje djece kao sastavni dio uspješne suradnje djece i odraslih obavezno mora posjedovati sljedeće odlike:

- djeca razumiju pitanje / problem / situaciju / događaj / projekt u kojemu se očekuje njihovo sudjelovanje,
- djeca sudjeluju dobrovoljno,
- djeca znaju zašto sudjeluju,
- djeca imaju smislenu i važnu ulogu,
- djeca imaju pravo na svoje mišljenje i izražavanje tog mišljenja,
- mišljenje djece ozbiljno se uzima u obzir,
- djeca sudjeluju u odlučivanju.

Temeljem elaboracije istinskog sudjelovanja djece, ali i svega što je ranije u ovome poglavlju rečeno, moguće je izdvojiti sljedeća istaknuta obilježja suradničkog odnosa učenika i učitelja:

1. *uvažavanje učenika* kao subjekta odgojno-obrazovnog procesa, socijalnog aktera, sudjelujućeg partnera, koji ima pravo na informiranost o vlastitom položaju (Bašić, 2009), vlastito mišljenje i perspektivu. Uvažavanje učenika odnosi se na opće poštovanje digniteta učenika, osudu nastojanja da se učenikom i njegovim položaj osobe u razvoju manipulira, da ga se na bilo koji način iskorištava,

2. *sudjelovanje učenika* u cjelokupnom odgojno-obrazovnom procesu, koji je komunikacijsko-interakcijskog karaktera (Bratanić, 1990), odnosno razumijevajućeg karaktera, te opće sudjelovanje u nastavi i školi. Sudjelovanje učenika razumije se kao opće djelovanje zajedno s učiteljem (su-djelovanje) u svim aspektima nastave i škole. Učenici pritom razumiju

pitanje / problem / situaciju / događaj / projekt koji se odnosi na njihovo su-djelovanje s učiteljima, sudjeluju dobrovoljno, znaju zašto sudjeluju, imaju smislenu i važnu ulogu prilikom sudjelovanja, imaju pravo na svoje mišljenje, razmjenjuju mišljenja između sebe i s učiteljima, koji njihovu perspektivu ozbiljno uzimaju u obzir, te odlučuju zajedno s učiteljima,

3. *simetrija moći u odnosu*, koja u pitanje ne dovodi veću odgovornost učitelja za uspješnost odgoja i obrazovanja, kao rukovodećeg u odnosu (Bratanić, 1990), odnosno voditelja koji učenika svjesno i namjerno stavlja u poziciju subjekta, osposobljavajući ga tako za sve složenije zadatke i sve složeniju ulogu subjekta. Ovdje valja napomenuti da postoje bojazni da simetričnost odnosa ugrožava autoritet i odgovornost učitelja, a time i samoga učenika i njegov razvoj (Bašić, 2009), što je potrebno dublje teorijski i empirijski istražiti,

4. *usuglašavanje učenika i učitelja*, njihovih mišljenja i perspektiva, putem otvorene i stalne komunikacije / interakcije. Sadržaji obrazovanja stoga nisu shvaćeni kao općevrijedeći, nego se o njima kritički reflektira. Među sadržajima obrazovanja nema hijerarhije po vrijednosti, jednako vrijednima smatraju se sadržaji propisani kurikulumom i osobna, životna iskustva učenika i učitelja. Životna iskustva učenika i učitelja vrijedna su kao sadržaji obrazovanja jer se u njima odražavaju društvene ideologije koje je potrebno podvrgnuti kritici u cilju emancipacije pojedinaca i transformacije nepravednih društvenih odnosa,

5. *dobrovoljno pristajanje* na suradnju, odnosno odsustvo prisile. Odsustvo prisile temelji se na prihvaćanju drugoga onakvime kakav on jest, bez predrasuda. Pedagoško ispravljanje nepoželjnih stavova (na primjer, stereotipnog pogleda na drugoga) i neželjenog ponašanja (na primjer, diskriminacije drugoga) valja se stoga temeljiti na razumijevanju onoga što je u tome loše i razvoju *unutarnjeg moralnog cenzora* (English, 2011), a ne na vanjskoj prisili da se od nepoželjnih stavova i ponašanja odustane.

Kritička znanost o odgoju pripada njemačkoj tradiciji pedagoške znanosti. Snažan utjecaj na nju imala je kritička teorija frankfurtske škole. Sedamdesetih godina dvadesetoga stoljeća, također na naslijeđu kritičke teorije frankfurtske škole, kritička je pedagoška misao zaiskrila i na američkome kontinentu, na kojemu se tada počinje razvijati kritička pedagogija (Darder, Baltodano i Torres, 2009). Njemačka kritička znanost o odgoju i američka kritička pedagogija dijele mnogo toga, uključujući temeljni teorijski postulat da ljudskom spoznajom

upravlja težnja za emancipacijom. Međutim, za američku je kritičku pedagogiju glede odnosa učenika i učitelja karakterističan naglasak na njegovome *dijaloškome* karakteru, zbog čega se u ovome radu posebno izdavaća dijaloški tip odnosa učenika i učitelja, unatoč bliskosti dviju teorijskih orijentacija. U nastavku će se rada stoga problematizirati taj tip odnosa.

5.2.3. Dijaloški odnos učenika i učitelja

Shvaćanje odnosa učenika i učitelja kao *dijaloškoga susreta subjekata* u nastavi (Freire, 2002) svojstveno je kritičkim teoretičarima obrazovanja / kritičkim pedagozima (na primjer, Freire, 2002; Giroux, 2003; McLaren, 2002), čiji rad predstavlja naslijeđe kritičke teorije frankfurtske škole, odnosno njemačke kritičke znanosti o odgoju (König i Zedler, 2001). Dijaloški odnos učenika i učitelja nastaje kao produkt *dijaloga između učenika i učitelja* u odgojno-obrazovnom procesu.

Korištenje dijaloga u odgoju i obrazovanju nije moderna pojava – dijalog kao razgovor predstavlja osnovnu metodu podučavanja još od antičke Grčke (na primjer, Sokratova metoda podučavanja, vidi Zorić, 2008). Međutim, u okviru suvremene kritičke pedagogije dijalog je doživio određeni odmak od nastavne metode razgovaranja s jasno određenim ciljem učenja i temeljitom pripremom učenika i učitelja (Spajić-Vrkaš i sur., 2001), prema njegovome shvaćanju kao čina susretanja subjekata nastavnog procesa u kojemu oni, pažljivo se slušajući i otvoreno razgovarajući, razotkrivaju društvene mitove⁷⁸ te pokreću djelovanje u cilju preobrazbe društva (Freire, 2002). Dijalog se u kritičkoj pedagogiji dakle ne shvaća kao nastavna metoda, nego kao oblik življenja i načina ophođenja općenito u odgojno-obrazovnim institucijama.

Shor i Freire (1987) svoj su dijaloški pristup podučavanju i učenju, odnosno odnosu učenika i učitelja, razvili na kritici monološkoga, transmisijskoga pristupa kojega su prepoznali kao dominantnoga u odgojno-obrazovnoj praksi koju su proučavali. Ova se dva (monološki ↔ dijaloški) međusobno isključiva pristupa nastavi razlikuju prema 1. načinu shvaćanja sadržaja

⁷⁸ Freire (2002) govori o sljedećim društvenim mitovima: 1. mitu o ugnjetavačkom poretku kao slobodnom društvu, 2. mitu o tome da se u takvome poretku poštuju ljudska prava i da je on zbog toga vrijedan poštovanja, 3. mitu o općem pravu na obrazovanje u društvu u kojemu je stvarnost da je obrazovanje dostupno samo elitama, 4. mitu o jednakosti svih ljudi, što nije istina na svakodnevnoj razini na kojoj se često čuje upozorenje „znaš li s kim razgovaraš?“, 5. mitu o dobročinstvu i velikodušnosti elita koji ustvari dobra djela čine selektivno, 6. mitu o tome da vladajući, prema svojim dužnostima, promiču napredak svih ljudi i da im zato ljudi trebaju biti zahvalni te prihvaćati njihove istine.

odgoja i obrazovanja (znanja i pojma o svijetu koje se učenicima nastavom žele posredovati), odnosno, usko vezano za shvaćanje sadržaja, 2. shvaćanju odnosa učenika i učitelja u tome procesu. U srži je monološkoga pristupa transmisijska nastava (Shor i Freire, 1987) u kojoj se znanje shvaća kao suma općepoznatih istina o svijetu koje valja očuvati putem generacijskoga prenošenja, što se smatra zadaćom škole i učitelja. Sukladno tome, odnos učenika i učitelja određen je strogom hijerarhijom koja je zasnovana na tome što je učitelj već u posjedu znanja o svijetu (znanje je *u učitelju*), dok ga učenik tek treba primiti. Učenik je dakle shvaćen kao prazna posuda u koju učitelj treba položiti znanje o svijetu te ga kao općevažeću istinu nekritički prihvatiti, zbog čega je Freire (2002) ovaj pristup prozvao *bankiranjem* (prevedeno s engleskoga: polaganjem, odlaganjem). Bankiranje najbolje opisuju sljedeće suprotnosti (Freire, 2002):

1. učitelj podučava, učenike se podučava,
2. učitelj sve zna, učenici ne znaju ništa, tek trebaju naučiti,
3. učitelj misli, učenici su oni za koje učitelj misli,
4. učitelj govori, učenici poslušno slušaju,
5. učitelj disciplinira, učenici su oni koje se disciplinira,
6. učitelj bira i nameće svoj izbor, učenici poslušno prihvaćaju učiteljev izbor,
7. učitelj radi, učenici imaju privid da rade preko učiteljeva rada,
8. učitelj bira sadržaj obrazovanja, učenici se prilagođavaju njegovu izboru,
9. učitelj je subjekt procesa učenja, učenik je pasivni objekt.

Primjer nekritičke transmisije i konzumacije "znanja" putem sadržaja obrazovanja Richardson (2000) nalazi u lekciji o otkriću Amerike iz nastave povijesti u kojoj se gotovo bez iznimke usvaja da je Ameriku otkrio Kristofor Kolumbo, pri čemu se u pravilu ne razmišlja o tome što je bilo prije Kolumbova dolaska, odnosno o tome kako su američki starosjedioci svoju zemlju otkrivali prije europske kolonizacije. Ovakvom interpretacijom povijesnih događaja, dakle iz perspektive naroda u poziciji moći, u svijesti se učenika europski otkrivači označavaju kao aktivni prosvjetitelji u posjedu znanja i civilizacije, a američki (i drugi) starosjedioci kao pasivni urođenici kojima se znanje i civiliziranost donosi i prenosi. Dakle, u bankiranju odnosno transmisijskome pristupu nastavi stvarnost se kao sadržaj odgoja i obrazovanja doima

„beživotnom, statičnom, rascjepkanom, predvidivom“ (Freire, 2002, 57), a ljudi „prilagodljivim bićima kojima se može upravljati“ (59).

Različito od transmisijskoga, statičnoga znanja, u dijaloškoj se nastavi znanje shvaća kao produkt povijesnih odnosa uvjetovanih kulturnim i društvenim kontekstima u prošlosti i sadašnjosti. Zadaćom učitelja smatra se nastojanje da se, u dijalogu s učenicima, razumije povijesnost civilizacijskoga znanja te otkrije kako ona oblikuje pojedince, društva i ljudske odnose (Shor i Freire, 1987). Dijalog između učenika i učitelja stoga odlikuje otvorenost, sloboda izražavanja i suradnja, pri čemu znanje istovremeno i jest i nije (n)i u učitelju, (n)i u učeniku, odnosno ono se nalazi *između* učenika i učitelja koji su njegovi i konzumenti i producenti (Ngan-Ling Chow i sur., 2003). Samu bit dijaloga između učenika i učitelja čini *riječ*, smatra Freire (2002). Međutim, riječ u dijaloškome smislu sačinjavaju dvije dimenzije: *razmišljanje* i *akcija*, koje su tijesno povezane. Riječ, odnosno prema Freireu (2002) *prava* riječ, istovremeno je i praksa, što znači da izgovoriti pravu riječ znači preobraziti svijet. „Kada je riječ lišena dimenzije akcije, razmišljanje automatski stradava, a riječ se pretvara u dokono brbljanje, *verbalizam*, u otuđeno i otuđujuće 'blebetanje“ (Freire, 2002, 71). Riječima i imenovanjem svijeta ljudi mijenjaju svijet, što upućuje na to da je dijalog način na koji ljudi kao ljudska bića zadobivaju smisao (Freire, 2002).

Relativiziranje "istine" o svijetu te autoriteta zasnovanoga na posjedovanju "znanja" koje se ne propituje ne znači istovremeno i relativiziranje stručnosti učitelja te njegova pedagoškog autoriteta, naglašavaju Shor i Freire (1987). Naprotiv, tijekom dijaloškoga čina zadaća je učitelja demonstrirati svoje (stručno) intelektualno iskustvo sadržaja obrazovanja u vidu kritičkoga pristupa svijetu, kojega učenici tada i sami kreću razvijati. Učitelj je i dalje pedagoški autoritet samo njegov autoritet nije zasnovan na posjedovanju više znanja i(li) "boljeg" znanja, nego na stručnim kompetencijama za dijalog i na povjerenju u učenike kao partnere u dijalogu. Osim civilizacijskoga znanja, važnim sadržajem dijaloške nastave Ngan-Ling Chow i sur. (2003) smatraju i životna, svakodnevna iskustva učenika i učitelja. Kritičkom refleksijom životnih iskustava običnih ljudi ukazuje se na elitizam službenoga znanja, odnosno općeprihvaćenost hijerarhije znanja prema kojoj se sadržajima vrijednima učenja u pravilu smatraju postignuća značajnih muškaraca, bogatih Europljana, odraslih ljudi, što se nužno odražava i na međuljudske odnose u odgojno-obrazovnim institucijama. U tom smislu i Brown i Harrison (2000) upozoravaju da su životi i iskustva djece (kao marginalizirane skupine) uglavnom zanemarivani

kao sadržaji obrazovanja, te se stoga zalažu da se u nastavi važnost pridaje i dječjoj povijesti, odnosno povijesti djetinjstva, te dječjoj perspektivi, odnosno povijesnim iskustvima djece iz različitih staleža, obiteljskih i kulturnih pozadina, različitih sposobnosti, itd. Kritičkom refleksijom iskustava učenika i učitelja u dijalogu omogućuje se dakle otkrivanje ukorijenjenih predrasuda, predodžbi i netočnih pretpostavki o svijetu i drugim ljudima, zbog čega Goldstein (2001; prema Fleck-Henderson i Melendez, 2009) smatra da dijaloški čin rezultira i odučavanjem (eng. un-learning) od predrasuda, predodžbi i krivih pretpostavki o svijetu te otvaranjem novim i različitim iskustvima.

Na temelju elaboracije dijaloga i dijaloške nastave u kritičkoj pedagogiji moguće je zaključiti da su istaknuta obilježja dijaloškoga odnosa učenika i učitelja:

1. *zajednički kritički odnos učenika i učitelja prema sadržaju odgoja i obrazovanja*, koji se očituje u: kritičkoj refleksiji (dekonstrukciji) civilizacijskoga znanja i životnih iskustava učenika i učitelja, su-konstrukciji novoga znanja o svijetu, u kojemu su znanja i iskustva manjina u jednakoj mjeri zastupljena kao znanja i iskustva većine, transformaciji postojećih i formaciji budućih pravednih i inkluzivnih životno-radnih uvjeta u odgojno-obrazovnim institucijama, a poželjno i u društvu općenito. U korist potrebe kritičke refleksije sadržaja odgoja i obrazovanja govori i Piagetova teorija učenja. Piaget objašnjava da se prilikom (dijaloškoga) susreta s drugačijim iskustvima i znanjem o svijetu (učitelja i drugih učenika) u učeniku javlja kognitivni konflikt koji narušava njegovu mentalnu ravnotežu, što učenika potiče da ispita vlastita uvjerenja, potraži dodatne informacije i(li) isproba nešto novo, u cilju ponovnog uspostavljanja vlastite mentalne ravnoteže (Webb, 2009). Ovaj proces rezultira učenjem, tvrdi Piaget (Webb, 2009),

2. *slušanje djeteta*, kao tradicionalno objektiviziranoga pojedinca, koje se očituje u slušanju i uvažavanju učenikovog mišljenja, uvjerenja, iskustava i perspektive te u uključivanju učenika kao aktivnih partnera, suradnika u nastavi.

Dijaloški odnos moguće je locirati na sjecištu pedagoškoga odnosa duhovnoznanstvene pedagogije i suradničkoga odnosa kritičke znanosti o odgoju. Slično pedagoškome odnosu, u dijaloškome se odnosu osobiti naglasak stavlja na trijadnu relaciju učitelj ↔ sadržaj ↔ učenik, odnosno na treći kut te relacije, sadržaj odgoja i obrazovanja koji odnosu učenika i učitelja daje

smisao. Različito od duhovnoznanstvene pedagogije koja ne problematizira kakav točno treba biti zajednički odnos učenika i učitelja prema sadržaju nastave, u kritičkoj se pedagogiji inzistira na tome da taj odnos bude *kritički*, *emancipacijski* i *transformacijski*. Slično suradničkom odnosu kritičke znanosti o odgoju, u dijaloškome se odnosu odgoj i obrazovanje kao svrha odnosa učenika i učitelja shvaća kao interakcijsko-komunikacijska djelatnost, pri čemu se inzistira da takva djelatnost bude *praxis*, odnosno razmišljanje i djelovanje u svojoj neodvojivosti.

Podudaranje izdvojenih tipova odnosa učenika i učitelja u njihovim karakteristikama posve je očekivano. Naime, Bašić (2015) naglašava da pedagoški odnos po definiciji teži promjeni (usporedo s učenikovim sazrijevanjem), prema ukidanju samoga sebe, pri čemu mu je zadaća „pripremiti vlastiti kraj“ (22). Znači, kraj odnosa „ne razumije [se] kao jednokratni rez, kao trenutak koji se samo objavi, nego kao proces u kojemu se mijenja [njegova] kvaliteta“ (22). „U tijeku razvoja učenika dolazi do pomjeranja odnosa unutar antinomijske napetosti između autonomije i heteronomije, vezanosti i osamostaljivanja. U razdoblju prijelaza u adolescenciju neupitna je tendencija prema autonomiji i neovisnosti, a da pri tome druga strana antinomijskog para – heteronomija i vezanost (u manjem ili većem stupnju) dalje egzistira“ (Bašić, 2015, 22). Preobrazba odnosa tako se očituje i u promjeni uloge učitelja, od uzora i autoriteta (u tradicionalnom pedagoškom tipu odnosa) do suradnika i partnera (u suradničkom i dijaloškom tipu odnosa).

Gore opisani tipovi odnosa učenika i učitelja (pedagoški odnos, suradnički odnos, dijaloški odnos) temelje se na teorijskim postavkama dviju značajnih znanstveno-teorijskih orijentacija u pedagogiji, duhovnoznanstvenoj pedagogiji i kritičkoj znanosti o odgoju. Osim ove dvije pedagojske teorije mnogi teoretičari (Bašić, 1999; Gudjons, 1994; König i Zedler, 2001) izdvajaju i treću orijentaciju – *empirijsku znanost o odgoju* – kao treći najznačajniji pravac u pedagogiji pa se postavlja pitanje odnosa učenika i učitelja i u njezinoj perspektivi. Empirijska znanost o odgoju predstavlja pokušaj da se pedagogiju „zasnuje po modelu prirodnih znanosti“ (König i Zedler, 2001, 37). Oslanjajući se na metodologiju prirodnih znanosti, teorija pedagogije se u empirijskoj znanosti o odgoju gradi kritičkim provjeravanjem općih iskaza koji se poimaju kao hipoteze, što se čini empirijskim istraživanjima pedagoških pojava, metodama promatranja kao namjernog, ciljanog opažanja te eksperimenta (König i Zedler, 2001). „Da bi znanost o odgoju ispunila metateorijske zahtjeve 'stroge' znanosti, njezini temeljni pojmovi moraju biti

jednoznačni i definirani u skladu s pravilima definiranja pojma, oslobođeni neutralnih vrijednosnih sudova“ (Bašić, 1999, 186). Empirijska znanost o odgoju kao obvezu postavlja dakle jednoznačno definiranje temeljnih pojmova u pedagogiji, što predstavlja kriterij definiranja pojma odgoja (Bašić, 1999). Cilj je empirijske znanosti o odgoju spoznaja uzajamnih veza, a predmet vidljivo ponašanje (König i Zedler, 2001).

Odnos učenika i učitelja nije se, prema saznanjima autorice, empirijski istraživao u okviru empirijske pedagogije, no u okviru psihologije ta su istraživanja brojna. Ona su rezultirala jasno definiranom, empirijski provjerenom strukturom odnosa učenika i učitelja. U nastavku će se rada predstaviti rezultati tih istraživanja, pri čemu će se taj empirijski provjeren tip odnosa imenovati *empirijskim modelom odnosa učenika i učitelja*.

5.3. Empirijski model odnosa učenika i učitelja

Većina znanstvenika usmjerenih na mjerenja kvalitete (personalnoga aspekta) odnosa učenika i učitelja (na primjer, Buhrmester i Fuhrman, 2008; Furman i Buhrmester, 1985; Furman i Buhrmester, 2009; Mantzicopoulos i Neuharth-Pritchett, 2003; Pianta, 1999; Pianta, 2001) slaže se da je odnos učenika i učitelja višedimenzionalna struktura. Zasižno najutjecajniji te najproduktivniji autori u tom području su Robert C. Pianta i njegovi suradnici. U seriji istraživanja odnosa između učenika i učitelja koje su poduzeli u razdoblju između 1992. i 2009. godine na uzorku od preko tisuću i petsto predškolske i školske djece i preko dvjesto učitelja u nekoliko američkih saveznih država, ovi su autori razvili precizan mjerni instrument, tzv. Skalu odnosa učitelj-učenik (eng. *STRS: Student-Teacher Relationship Scale*) (Pianta, 2001), kojim su identificirali te višestruko empirijski provjerali tri instrumentalna faktora koja govore o tri dimenzije odnosa učenika i učitelja (Jerome, Hamre i Pianta, 2009; Pianta 1999; Pianta 2001). Radi se o dimenzijama:

1. *bliskosti* (eng. closeness), koja se odnosi na osjećaje privrženosti i topline prema učeniku, podršku te otvorenu komunikaciju s učenikom,
2. *konflikta* (eng. conflict), koja govori o negativnim pojavama u odnosu i konfliktu kao trajnoj karakteristici odnosa s učenikom u kojemu učitelj učenika percipira kao nepredvidljivu i konfliktnu osobu. Učitelj se u takvome odnosu, kojega doživljava kao vječnu borbu s učenikom, osjeća iscrpljeno i neuspješno,

3. *nesamostalnosti* (eng. dependency), koja govori o pretjeranoj ovisnosti učenika o učiteljevoj pomoći i podršci, na način da učenik od učitelja traži pomoć i kada mu ona ne treba te negativno reagira kada se treba odvojiti od učitelja. Ova dimenzija pozitivno korelira s dimenzijom konflikta, što znači da zbroj konfliktnih situacija u odnosu i učenikove nemogućnosti da se osamostali od učitelja upućuje na negativno intoniran odnos s učiteljem.

Tri navedene dimenzije odnosa učenika i učitelja koje je detektirao Pianta postojano su se pojavljivale u kasnijim istraživanjima na uzorcima koji su se razlikovali po strukturi s obzirom na dob, etnicitet i socio-ekonomski status ispitanika (Saft, 1994; Taylor i Machida, 1996; sve prema Pianta, 1999), što upućuje na zadovoljavajuću valjanost Piantina instrumenta.

Postojanje više dimenzija u strukturi odnosa učenika i učitelja potvrdili su i drugi istraživači. Fuhrman i Buhrmester (1985, 2009; Buhrmester i Furman, 2008) su razvili tri inačice mjernog instrumenta kojega nazivaju tzv. Inventarom mreže odnosa (eng. the Network of Relationship Inventory) kojim se ispituju zajedničke karakteristike različitih vrsta odnosa, među kojima je i odnos učenika i učitelja. Empirijske provjere ovoga instrumenta pokazale su da se karakteristike odnosa učenika i učitelja koje se ovim instrumentom ispituju grupiraju oko dva osnovna faktora ili dvije osnovne dimenzije: 1. *podrške* i 2. *negativne interakcije* (Fuhrman i Buhrmester, 1985, 2009; Buhrmester i Furman, 2008), odnosno 1. *topline* i 2. *konflikta* (Hughes, 2011; Wu, Hughes i Kwok, 2010). Kvalitetan odnos učenika i učitelja, prema Buhrmesteru i Furmanu (2008), odlikuju uzajamni osjećaji drugarstva, zadovoljstva, emocionalne potpore i odobravanja u odnosu te otvorenosti za intimno razotkrivanje, dok nekvalitetan odnos karakteriziraju konflikt i kritiziranje te percepcija da se u odnosu vrši pritisak, da se dominira i isključuje drugu osobu. Nadalje, instrument za ispitivanje dječje percepcije odnosa s učiteljem Mantzicopoulos i Neuharth-Pritchett (2003), tzv. Procjena učiteljske potpore djeci rane dobi (eng. Y-CATS: Young Children's Appraisals of Teacher Support), koji je u teorijskoj razradi zamišljen da sadrži tri dimenzije (1. *toplinu/sigurnost*, koja govori o učiteljevoj podršci, ohrabivanju i prihvaćanju djece, 2. *autonomiju*, koja govori o tome pruža li učitelj učenicima prilike za autonomno ponašanje i donošenje odluka u nastavi, i 3. *konflikt*, koji upućuje na negativne pojave u odnosu s učiteljem) u empirijskoj je provjeri manifestirao tendenciju grupiranja tvrdnji oko samo dvije dimenzije: 1. *topline/podrške autonomiji* i 2. *konflikta/negacije*

autonomije. Naime, treća teorijska dimenzija *autonomija* postavljena je tako da sadrži dvije poddimenzije: 1. *podršku autonomiji* djeteta, i 2. *negaciju autonomije* djeteta. Međutim, faktorska analiza instrumenta učitala je tvrdnje kojima je operacionalizirana poddimenzija *negacije autonomije* unutar dimenzije *konflikta*, dok su se unutar dimenzije *autonomije* učitale samo tvrdnje kojima je operacionalizirana poddimenzija *podrške autonomiji*.

Na temelju navedenih istraživanja može se zaključiti da je većina postojećih mjernih instrumenata za mjerenje kvalitete odnosa učenika i učitelja pokazala da je taj odnos strukturiran na način da sadrži dvije distinktivne dimenzije – *pozitivnu* i *negativnu* dimenziju toga odnosa koje su sastavljene od cijelog niza različitih obilježja koje upućuju na njegovu dobru ili lošu kvalitetu.

Narav i kvaliteta odnosa učenika i učitelja mogu se dakle razlikovati ovisno o tome koja dimenzija / koje dimenzije odnosno koje karakteristike odnosa dominiraju unutarnjom strukturom odnosa. Na primjer, Pianta (1994; prema Pianta, 1999) je u istraživanju na uzorku od dvadeset i šest učitelja koji su procjenjivali svoj odnos s oko četiristo svojih učenika (svaki je učitelj procjenjivao odnos sa svakim svojim učenikom pojedinačno) na temelju ukrižavanja različitih pozitivnih i negativnih dimenzija odnosa detektirao i imenovao šest tipova odnosa učenika i učitelja prisutnih u istraženoj odgojno-obrazovnoj praksi:

1. *ovisni tip odnosa*, kojega karakterizira predominacija dimenzije nesamostalnosti učenika, odnosno pretjerano pouzdanje učenika u učitelja, mišljenje učitelja i njegovu pomoć,
2. *pozitivno angažirani tip odnosa*, kojega karakterizira toplina i dobra komunikacija u odnosu,
3. *disfunkcionalni tip odnosa*, kojega karakterizira nedovoljan angažman, nedovoljan trud u odnosu te osjećaji ljutnje i iritiranosti,
4. *prosječno-funkcionalni tip odnosa*,
5. *ljuti tip odnosa*, kojega karakterizira dominacija osjećaja ljutnje u odnosu,
6. *neuključeni tip odnosa*, kojega karakterizira nizak stupanj topline u odnosu, slaba komunikacija te nizak stupanj osjećaja ljutnje u odnosu.

Potom, Lynch i Cicchetti (1997) su identificirali pet „odnosnih obrazaca“ (87) za koje se pokazalo da objašnjavaju i narav odnosa između učenika i učitelja⁷⁹. Ti se *odnosni obrasci* razlikuju prema stupnju *emocionalne kvalitete* odnosa s jedne strane te *traženja bliskosti* u odnosu s druge strane. Emocionalna kvaliteta odnosi se na percipciju dominiranja pozitivnih odnosno negativnih emocija u odnosu, dok se traženje bliskosti odnosi na stupanj u kojemu djeca izražavaju potrebu za bliskošću s nekom osobom. Radi se o sljedećim *odnosnim obrascima*:

1. *optimalni odnos*, kojega odlikuje dominacija pozitivnih emocija u odnosu te niski stupanj traženja bliskosti, što znači da se dijete u ovome odnosu osjeća dobro i sigurno te da je zadovoljno stupnjem bliskosti s učiteljem (bliskosti ne manjka),
2. *adekvatni odnos*, kojega odlikuju prosječne razine pozitivnih emocija u odnosu te traženja bliskosti s učiteljem,
3. *zapostavljeni odnos*, kojega odlikuje odsustvo pozitivnih emocija u odnosu te visoki stupanj traženja bliskosti, što znači da dijete koje svoj odnos s učiteljem percipira na ovaj način želi ostvariti veću bliskost s učiteljem, ali to ne uspijeva te se stoga u odnosu ne osjeća ni dobro ni sigurno,
4. *distancirani odnos*, kojega odlikuje odsustvo pozitivnih emocija u odnosu, ali i nizak stupanj traženja bliskosti, što znači da dijete svoj odnos s učiteljem percipira negativno te nema potrebu za bliskošću s učiteljem,
5. *konfuzni odnos*, kojega odlikuje dominacija pozitivnih emocija u odnosu, ali i visoki stupanj traženja bliskosti, što govori da se dijete osjeća dobro i sigurno u odnosu unatoč nezadovoljstvu razinom bliskosti s učiteljem.

Istraživanje Lynch i Cicchetti (1997), na uzorku tisuću dvjesto dvadeset šestero djece prosječne dobi oko jedanaest godina, pokazalo je prisutnost svih navedenih *odnosnih obrazaca* u američkim školama. Pomalo iznenađujuće s obzirom na ranija istraživanja koja autori navode, gotovo polovica ispitanika percipira svoj odnos s učiteljem *konfuznim*, dok je drugi najčešće percipirani odnos *adekvatni*, a treći *optimalni* odnos.

⁷⁹ Ovi *obraci* objašnjavaju i druge tipove odnosa u koje stupa dijete, utvrdili su Lynch i Cicchetti (1997), primjerice odnos djeteta i majke, djeteta i najboljeg prijatelja te djeteta i razrednog kolege. Navedene su autore u istraživanju koje se citira zanimale usporedbe različitih odnosa.

Nadalje, Wu, Hughes i Kwok (2010) su na temelju iskaza sedamsto šest akademski rizičnih učenika nižih razreda osnovne škole različitih etničkih pozadina (čiji se odnos s učiteljima istraživao), njihovih učitelja te drugih učenika koji su pohađali iste razrede kao učenici "u riziku" (ukupan broj razreda: 317) o prisutnosti / odsutnosti podrške i konflikta u odnosu učenika "u riziku" i njihovih učitelja identificirali četiri tipa odnosa učenika i učitelja s obzirom na podudaranje u procjeni koju su dali učenici "u riziku" s jedne strane te njihovi učitelji i razredne kolege s druge strane:

1. *podudarno pozitivan tip odnosa*, kojega karakterizira visoki stupanj topline i podrške te niski stupanj konflikta u odnosu i prema iskazima učenika "u riziku" i prema iskazima njihovih učitelja / razrednih kolega,
2. *podudarno negativan tip odnosa*, kojega karakterizira visoki stupanj konflikta u odnosu te niski stupanj topline i podrške u odnosu i prema iskazima učenika "u riziku" i prema iskazima njihovih učitelja / razrednih kolega,
3. *nepodudarno negativan tip odnosa*, kojega karakterizira nepodudaranje u procjeni učenika "u riziku" s jedne strane te njihovih učitelja / razrednih kolega s druge strane, pri čemu su učenici "u riziku" procjenjivali da odnos karakterizira niži stupanj topline nego što su to procijenili njihovi učitelji i razredne kolege.
4. *nepodudarno pozitivan tip odnosa*, kojega također karakterizira nepodudaranje u procjeni učenika "u riziku" s jedne strane te njihovih učitelja s druge strane, pri čemu su učenici "u riziku" procjenjivali da odnos karakterizira viši stupanj topline nego što su to procijenili njihovi učitelji i razredne kolege.

Dakle, sumirajući rezultate empirijskih istraživanja odnosa učenika i učitelja moguće je zaključiti da *kvalitetan odnos učenika i učitelja* obilježavaju **toplina, bliskost, emocionalna podrška, privrženost, ohrabrivanje, odobravanje, osjećaj sigurnosti i prihvaćenosti** te **zadovoljstva** odnosom, **otvorena komunikacija** i **podrška osobnoj autonomiji**.

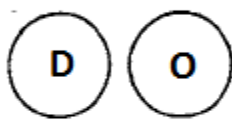
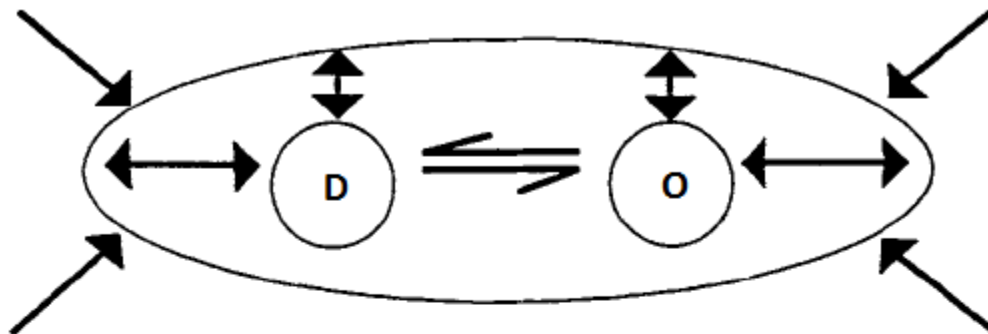
Postavlja se međutim pitanje zašto se odnosi oblikuju na način na koji se oblikuju, odnosno što sve utječe na pojavljivanje pojedinih (pozitivnih i negativnih) karakteristika odnosa učenika i učitelja. Znanstvena istraživanja pokazuju da su demografski faktori poput rase, spola i dobi djeteta te poteškoće u razvoju ili ponašanju povezani s načinom na koji učitelji percipiraju

svoj odnos s učenicima. Učitelji svoj odnos s učenikom procjenjuju konfliktnim i manje bliskim (time i negativnijim, nekvalitetnijim) kada je dijete drugačije (najčešće crne) **rase** (Jerome, Hamre i Pianta, 2009; Murray i Murray, 2004), **muškoga spola** (Drugli, 2013; Jerome, Hamre i Pianta, 2009; Kesner, 2000; Murray i Murray, 2004), **starije dobi** (Drugli, 2013), kada pokazuje **poremećaj u ponašanju** poput hiperaktivnosti (Thijs i Koomen, 2008) ili fizičke agresije (Drugli, 2013; Jerome, Hamre i Pianta, 2009) te kada je upadljivo povučeno (Thijs i Koomen, 2008). Puno manje istraživanja posvećeno je individualnim karakteristikama učitelja i njihovom povezanošću s percepcijom kvalitete odnosa s učenicima, no neka su dala određene uvide. Kesner (2000) je na primjer otkrila da učitelji pozitivnije procjenjuju odnos s učenicima koji s njima dijele istu **etničku pozadinu**, nego s učenicima drugačijeg etniciteta te da učiteljevo **iskustvo prošlih odnosa** (primjerice u djetinjstvu s roditeljima) može biti prediktor kvalitete njihova odnosa s učenicima.

No valja biti oprezan jer se odnos učenika i učitelja ne može simplistički izjednačiti sa zbrojem individualnih karakteristika djeteta i odrasle osobe te odlikama njihove interakcije, upozorava Pianta (1999). Na tome tragu Sroufe (1989) drži da odnos učenika i učitelja posjeduje svoj poseban *identitet* koji je samo u određenoj mjeri oblikovan pod utjecajem karakteristika ličnosti pojedinaca uključenih u odnos. Murrey i Murrey (2004) navode da na kvalitetu odnosa učenika i učitelja osim individualnih karakteristika ličnosti i ponašanja učenika i učitelja u odnosu utječu i prošla iskustva odnosa s drugima te različite druge socijalne i kontekstualne varijable. Kompleksnu mrežu individualnih, socijalnih i okolinskih varijabli koje mogu utjecati na oblikovanje i strukturu odnosa učenika i učitelja svojim *modelom odnosa odrasle osobe i djeteta* (slika 3.) opisao je Pianta (1999). On navodi tri komponente odnosa učenika i učitelja za koje smatra da su značajne za njegovu kvalitetu:

1. *značajke pojedinaca uključenih u odnos*, što obuhvaća biološke faktore (na primjer spol), biološke procese (na primjer temperament), razvojne faktore poput osobnosti, samopouzdanja i inteligencije te mentalni model odnosa koji se u teoriji privrženosti naziva *unutrašnjim reprezentativnim modelom odnosa*. Unutrašnji reprezentativni model odnosa kompozit je osjećaja, vjerovanja, sjećanja i očekivanja proizašlih iz iskustava prošlih odnosa koji utječe na ponašanje pojedinca u sadašnjim i budućim odnosima,

2. *processe povratnih informacija* (eng. feedback processes) koji se odnose na ponašanja u interakciji i druge načine na koje pojedinci u odnosu razmjenjuju informacije, na primjer geste, ton glasa, držanje tijela i sl. Odnos učenika i učitelja nije određen jednokratnom instancom ponašanja djeteta prema odrasloj osobi i obratno, na primjer jednim konfliktom, nego relativno trajnim uzorcima ponašanja u odnosu, na primjer konfliktom kao trajnom karakteristikom odnosa. To je logično jer se odnos gradi i razvija u vremenu. Nadalje, ova komponenta odnosa uključuje i filtriranje informacija o tuđem ponašanju što se odnosi na načine na koje se tuđe ponašanje (primjerice agresija, odbijanje suradnje, simpatija prema učitelju) interpretira i kako ta interpretacija postaje okidač za određena ponašanja onoga drugoga u odnosu,
3. *asimetričnost odnosa*, koja se reflektira u razlikama u odgovornosti za kvalitetu odnosa i različitim ulogama učenika i učitelja u odnosu. Asimetričnost odnosa djeteta i odrasle osobe najvjerojatnije je posljedica evolucijskih procesa koji su dijete – biološki, psihološki i emocionalno nedovoljno zreli organizam, u određenoj mjeri i na određeno vrijeme vezali za odraslu osobu odgovornu za djetetov opstanak i optimalan razvoj. Ta urođena asimetrija odnosa djeteta i odrasle osobe prije svega znači da i odgovornost za optimalan razvoj, odgoj i obrazovanje, kvalitetu odnosa, itd. leži na odrasloj osobi (Pianta, 1999). To misle i mnogi drugi autori (primjerice, Barry i King, 1993, Krause i sur., 2006, McInerey i McInerey, 2006, Smeyers, 1999; sve prema Laitão i Waugh, 2007). Asimetričnost odnosa učenika i učitelja ujedno je i točka u kojoj se susreću psihologijski i pedagoški tip odnosa učenika i učitelja.

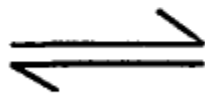


D - dijete

O - odrasli

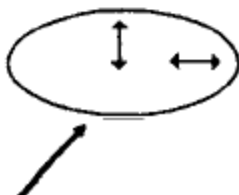
Obilježja pojedinaca

- razvojna povijest
- biološki faktori
- modeli reprezentacije



Procesi razmjene informacija

- ponašanja u interakciji
- međusobna trpeljivost



Asimetrični odnosni sustav

- eksterni utjecaji
- interni utjecaji

Slika 3. Model odnosa odrasli – dijete (Pianta, 1999)

Dakle, različiti individualni, socijalni i kontekstualni faktori – razvojna povijest, biološki faktori (rasa, etnicitet, spol, rod, dob), modeli prijašnjih odnosa, ponašanja u interakciji, međusobna trpeljivost (Pianta, 1999) mogu utjecati na kvalitetu odnosa učenika i učitelja. Navedene se faktore stoga može promatrati i kao moguće prediktore kvalitete odnosa učenika i

učitelja. O njima valja voditi računa u odgojno-obrazovanoj praksi, bilo da je se svakodnevno živi ili znanstveno istražuje.

Definiranje obilježja kvalitetnog odnosa učenika i učitelja (polazeći od različitih teorijskih perspektiva) dovelo je do pitanja odnosa između kvalitete odnosa učenika i učitelja i poštovanja prava djeteta u tome odnosu, s obzirom da se u ovome radu pošlo od pretpostavke da je poštovanje prava djeteta inherentno kvalitetnom odnosu učenika i učitelja, zbog čega se odlučilo istražiti povezanost navedenih dviju varijabli. U narednim će se poglavljima stoga osvrnuti na dosadašnja istraživanja navedene povezanosti.

5.4. Odnos između kvalitete odnosa učenika i učitelja i poštovanja prava djeteta

Empirijska istraživanja odnosa učenika i učitelja dosad su bila usmjerena na opisivanje unutarnje strukture toga odnosa sa svrhom determinacije njegove kvalitete te na ispitivanje povezanosti kvalitete odnosa s demografskim i drugim obilježjima učenika s jedne te učitelja s druge strane, moguće je zaključiti na temelju prethodnoga poglavlja. S druge strane, empirijska istraživanja prava djeteta u školi dosad su najčešće bila usmjerena na **deskripciju stanja** u praksi, konkretnije:

1. na **provjeru informiranosti** učenika, njihovih roditelja i učitelja o Konvenciji o pravima djeteta te o pravima navedenima u njoj (Alderson, 2000; Batarelo i sur., 2010; Kuterovac Jagodić, 2003; Maleš, 2002; Miharija i Kuridža, 2011; Mlinarević i Marušić, 2005; Pažin-Ilakovac i Pavleković, 2014),

2. na **ispitivanje mišljenja djece i odraslih** o tome koja prava djeteta smatraju posebno važnima (European Commission, 2010; Peterson-Badali i Ruck, 2008; Taylor, Smith i Nairn, 2001),

3. na **ispitivanje poštovanja prava djeteta** u odgojno-obrazovnim institucijama, često pojedinih prava poput prava na izražavanje mišljenja (Alderson, 2000; European Commission, 2010), prava na odlučivanje o disciplinskom okviru u školi i razredu (McCluskey, 2014; Raby, 2008; Thornberg, 2009a) te prava na sudjelovanje u odlučivanju putem učeničkog vijeća (Alderson, 2000; Cotmore, 2004).

Novija istraživanja dosljedno pokazuju da su djeca, njihovi učitelji i roditelji uglavnom dobro informirani o postojanju Konvencije o pravima djeteta te da znaju imenovati mnoga prava

navedena u njoj (Batarelo i sur., 2010; Miharija i Kuridža, 2011; Pažin-Ilakovac i Pavleković, 2014). Na primjer, Batarelo i sur. (2010) su na temelju iskaza učenika, njihovih roditelja, učitelja i ravnatelja u osnovnim školama zaključili da je hrvatski školski sustav relativno uspješan u prijenosu osnovnih znanja o ljudskim pravima i pravima djeteta, za razliku od prakse življenja po načelima prava u čemu je on puno manje uspješan. Istraživanje Miharije i Kuridže (2011) pokazalo je da sedamdeset i osam posto djece i mladih u Hrvatskoj zna navesti neko pravo djeteta, a da većina može navesti cijeli niz prava djeteta, od prava na život do prava na izražavanje mišljenja. Pedeset osam posto ispitanih pritom je navelo da su se s pravima djeteta upoznali u školi (na nastavi, od učitelja, putem školskih projekata). Potom, isto je istraživanje pokazalo da polovica ispitanih mladih zna da postoji Konvencija o pravima djeteta, iako manje od polovice može objasniti njezinu ulogu. Nadalje, Pažin-Ilakovac i Pavleković (2014) ispitivale su pedagoge te došle do podatka da većina ispitanika vrlo dobro poznaje Konvenciju o pravima djeteta⁸⁰. Usporedba ovih istraživanja sa sličnim ranijim istraživanjima pokazuje progres u znanju djece i odraslih o pravima djeteta. Naime, istraživanja u ranim dvijetisućitima govore o slaboj informiranosti o Konvenciji o pravima djeteta te o samim pravima djeteta. Primjerice, Aldersonino (2000) istraživanje pokazalo je da 2000. godine sedamdeset i pet posto britanskih učenika starih između sedam i sedamnaest godina nije bilo čulo za Konvenciju o pravima djeteta. Nadalje, Maleš (2002) je pokazala da su 2000. godine učitelji u hrvatskim osnovnim školama slabo poznavali prava djeteta i dokumente o odgoju i obrazovanju o pravima djeteta te da su u radu s učenicima često kršili njihova prava a da toga nisu bili svjesni. Prava djeteta tada su slabo poznavali i roditelji. Istraživanje provedeno 2000. godine (Kuterovac Jagodić i sur., 2003) pokazalo je da više od pedeset posto roditelja nije znalo navesti nijedan dokument o pravima djeteta, pri čemu je Konvenciju o pravima djeteta navelo svega trideset i četiri posto majki te dvadeset i osam posto očeva.

Uočeni napredak u poznavanju Konvencije o pravima djeteta te koncepta prava djeteta posve je očekivan. Od njezina donošenja 1989. godine do danas velike su međunarodne organizacije (Ujedinjeni narodi, Vijeće Europe) te mnoga nacionalna tijela i nevladine udruge provodili te još uvijek provode brojne globalne i nacionalne kampanje, projekte i odgojno-obrazovane programe o pravima djeteta, koje su u pravilu imale značajan odjek u javnosti. U

⁸⁰ Ovo je istraživanje potrebno uzeti s rezervom zbog veličine i sastava uzorka – uzorak je bio vrlo mali (N=30) te sastavljen pretežito od pedagoga mlađe dobi i s do deset godina radnog staža.

Hrvatskoj je primjerice nedavno završilo eksperimentalno provođenje kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja u osam osnovnih i četiri srednje škole⁸¹. Evaluacijsko istraživanje provedbe toga kurikuluma pokazalo je da je tijekom dvije godine došlo do pozitivnih pomaka u učeničkom znanju i razumijevanju temeljnih koncepata građanstva, što uključuje razumijevanje koncepata ljudskih prava i prava djeteta (Spajić-Vrkaš, Rajković i Rukavina, 2014).

Istraživanja o mišljenju djece i odraslih o tome koja prava djeteta smatraju najvažnijima za kvalitetu svojih života nisu toliko česta, ali postoje. Taylor, Smith i Nairn (2001) su ispitujući više od tisuću dvjesto novozelandskih srednjoškolskih učenika, njihovih učitelja, školskih savjetnika te drugog osoblja (školskih administratora i bolničara) detektirale i rangirale po deset kategorija prava koje su učenici s jedne strane te odrasli s druge strane procijenili najvažnijima. Učenici su kao njima najvažnija navodili sljedeća prava djeteta: pravo na slobodu govora / izražavanje mišljenja (36,63%), pravo na obrazovanje (17, 21%), pravo na sigurnost (5,09%), pravo na slobodu izbora / odlučivanja (5,09%), pravo da se djecu sasluša / čuje (4,96%), pravo na odmor i rekreaciju (3,91%), pravo na slobodu (3,66), pravo na slobodu od diskriminacije (3,26%), pravo na individualitet / identitet (2,09%), pravo na upravljanje automobilom / pravo na privatnost (1,96%). Odrasli su s druge strane kao najvažnija prava djeteta najčešće navodili pravo na sigurnost (25,93%) i pravo na obrazovanje (21,58%), dok su pravo na slobodu govora / izražavanje mišljenja po važnosti rangirali na četvrtom mjestu (8,09%). Novije opsežno istraživanje (European Commission, 2010) provedeno u Europskoj Uniji 2010. godine na uzorku mladih od petnaest do sedamnaest godina različitih etničkih i socio-ekonomskih obilježja pokazalo je slične rezultate. Upitani koja ljudska prava bi svi ljudi trebali imati mladi su najčešće navodili pravo na obrazovanje, pravo na slobodu govora / izražavanja i pravo na primjerene uvjete života, pri čemu su kao važna specifično dječja prava najčešće navodili pravo na igru / djetinjstvo, pravo na izbor mjesta življenja nakon razvoda roditelja i pravo na (ekonomski povoljne) sportske aktivnosti. Može se reći da rezultati ovoga istraživanja odražavaju realnost suvremenog djetinjstva, obilježenu različitošću dječjih iskustava (s jedne strane potrebom djece za više autonomije, s druge strane njihovom željom da što duže zadrže bezbrižnost djetinjstva),

⁸¹ Eksperimentalno provođenje obuhvatilo je razdoblje od dvije školske godine, školsku godinu 2012./2013. i školsku godinu 2013./2014.

sve većim siromaštvom odnosno jazom između bogatih i siromašnih, rastom stope razvoda i rastave roditelja te zamagljivanjem granice između djetinjstva i odraslosti.

Primjetno je međutim da djeca i mladi postojano kao njima iznimno važna ističu prava koja se odnose na skupinu prava djeteta na sudjelovanje. Prava na sudjelovanje ujedno su prava za koja djeca procjenjuju da im se najviše krše, pokazala su i strana i domaća istraživanja. Na primjer, istraživanja Roberta Thornberga (Thornberg, 2008; 2009a; 2009b; Thornberg i Elvstrand, 2012) pokazuju da u švedskim školama i razredima odluke u pravilu donose odrasli, da se djeci rijetko pružaju prilike da imaju udjela u donošenju i modifikaciji pravila ponašanja, da se djecu ušutkuje, da su mehanizmi dječje participacije u školama (primjerice učenička vijeća) uglavnom *pro forma*, da školska i razredna pravila služe odgoju poslušnosti, a ne odgovornosti (koja počiva na slobodnom pristajanju uz društvene norme, a ne prisili). Gotovo isti rezultati dobiveni su i u istraživanjima u norveškim (Bjerke, 2011), engleskim (Alderson, 1999; 2000), škotskim (Munn i sur., 2009), irskim (Devine, 2000; 2002; 2003), portugalskim (Pereira, Mouraz i Figueiredo, 2014), kanadskim (Raby, 2008), bosansko-hercegovačkim (Institucija ombudsmena za ljudska prava Bosne i Hercegovine, 2010), crnogorskim (Milić i Marojević, 2014; Milić i Gazivoda, 2015) i hrvatskim školama (Batarelo i sur., 2010; Miharija i Kuridža, 2011).

Navedena istraživanja, unatoč tome što se nisu neposredno doticala povezanosti između kvalitete odnosa učenika i učitelja i poštovanja prava djeteta, upućuju na postojanje disharmonije u odnosima djece i odraslih u školi kao posljedice nepoštovanja prava djeteta. Naime, djeca svoja prava kao odraz njihove jednakosti u ljudskim pravima smatraju iznimno važnima za sebe kao osobe. Istovremeno, oni procjenjuju da odrasli, njihovi učitelji, u pravilu slabo poštuju njihova prava. Doprinosi tih i drugih sličnih istraživanja pitanju odnosa između kvalitete odnosa učenika i učitelja i poštovanja (kršenja) prava djeteta u odgoju i obrazovanju opširnije će se prikazati u sljedećim poglavljima. S obzirom da se radi o tematski heterogenim istraživanjima, njihovi će se rezultati prikazati unutar dvije široke teme koje objedinjuju pojedina istraživanja. Radi se o temama: 1. položaj učenika u školi i na nastavi, što se neposredno odnosi na poštovanje prava djeteta u školi, 2. odnosi u školi i na nastavi.

5.4.1. Doprinosi istraživanja o položaju učenika u školi i na nastavi

Govoriti o položaju učenika u školi i na nastavi nije jednostavno. Logika pedagoškog vođenja podrazumijeva hijerarhijski odnos između učenika i učitelja, što je posljedica pedagoške odgovornosti odrasle osobe za dobrobit djeteta kao bića u procesu razvoja i odrastanja (vidi Bašić, 2009). Međutim, ovaj "tip" hijerarhije, koji se može nazvati *pedagoškom hijerarhijom*, pogrešno je interpretirati kao moć odrasle osobe *nad* djetetom, jer je dijete jednako odrasloj osobi po svojem statusu nositelja ljudskih prava (vidi Maleš, 2003). Unatoč tome, nerijetko se djeca u društvu općenito te u školi specifično nalaze u položaju podređenosti s obzirom na količinu moći i kontrole koja im je na raspolaganju.

Detektirati djelovanje moći i kontrole u odnosima djece i odraslih u školi također nije nimalo jednostavno jer se radi o procesima koji su dio *skrivenog kurikulum*. Skriveni se kurikulum najčešće definira kao kompozit stavova, normi, vjerovanja, vrijednosti i pretpostavki izraženih u vidu pravila, rituala i propisa koji se u školi u pravilu ne propituju (Seddon, 1983; prema Marsh, 1994). Apple (2004) skriveni kurikulum određuje nešto radikalnije, kao mehanizam usvajanja *ideologije*, oblika lažne svijesti koja iskrivljuje sliku društvene realnosti i služi interesima dominantne društvene grupe, a sa svrhom zadržavanja *statusa quo* u društvu i u hijerarhijom određenim društvenim odnosima. O tome kakav je položaj učenika u školi i na nastavi moguće je dakle zaključivati na temelju vrijednosti, stavova i normi koje dominiraju u određenoj školi te na temelju toga kako se u školi pristupa svakodnevnim školskim praksama, poput praksi uspostavljanja pravila i propisa, praksi odlučivanja u školi i razredu i slično, gdje je najvažnije pitanje sudjeluju li djeca. Vrijednosti, stavovi i norme koje vladaju u nekoj školi odražavaju se u stavovima učitelja ali i učenika o djeci i djetinjstvu, dječjim sposobnostima i mogućnostima, odnosno u dominantnim konstrukcijama djeteta i djetinjstva, te posljedično, u načinu odnošenja prema djeci u školi i na nastavi. Stoga će se najprije reći nešto o tome što istraživanja konstrukcije djeteta otkrivaju o povezanosti između kvalitete odnosa učenika i učitelja i poštovanja prava učenika, a potom što o tome govore istraživanja praksi sudjelovanja djece u odlučivanju u školi i na nastavi.

Suvremena znanstvena proučavanja djetinjstva ukazala su na to da su dijete i djetinjstvo *socijalne konstrukcije*, što ukratko znači: 1. da se djetinjstvo u različitim društvima i različitim razdobljima u povijesti različito razumije, 2. da se dječja iskustva djetinjstva razlikuju s

obzirom na socijalni status djeteta, njegov spol, rod, materijalni status i druge faktore (Woodhead, 2009), 3. da je djetinjstvo socijalni i politički fenomen što znači da je prožeto odnosima moći (James i Prout, 1990; prema Jenks, 2009), 4. da djeca odrastaju u mreži socijalnih odnosa te kulturnih konteksta, sukladno čemu razvoj djeteta predstavlja socijalni i kulturni proces koji uključuje prenošenje vjerovanja o ispravnom odnošenju prema djeci, poželjnom odgoju i obrazovanju, o tome što znači biti dijete i koje su granice djetinjstva (Woodhead, 2009)⁸². Drugim riječima, shvaćanje djeteta te dječjih sposobnosti i mogućnosti oblikuje se djelovanjem različitih utjecaja, kako na makro razini društva tako i na mikro razinama škole i razreda. U nekoj školi vladajuća konstrukcija djeteta normalizira se putem socijalizacije (Devine, 2002) te utječe na način odnošenja učitelja (i drugih odraslih) prema djeci, kao i na dječje poimanje svojega položaja i odnosa s drugima u mreži socijalnih odnosa.

Istraživanja dominantne konstrukcije djeteta u odgojno-obrazovnim institucijama nisu brojna, ali postoje. Važno je međutim naglasiti da se rijetko radi o kvantitativnim istraživanjima na velikim uzorcima, a da dominiraju kvalitativna istraživanja manjeg opsega, što ne umanjuje njihov doprinos, ali govori o nemogućnosti njihove generalizacije na opću populaciju djece. Međutim, shvaćanju djeteta i djetinjstva kao socio-kulturnih konstrukcija inherentno je nastojanje da se dekonstruira uvjerenje o univerzalnosti djetinjstva, što daje primat kvalitativnim istraživanjima pojedinačnih dječjih iskustava u specifičnim socio-kulturnim kontekstima. Konkretno, to znači da se dominantna konstrukcija djeteta u nekoj školi odnosi ne samo na specifičan kulturni i društveni kontekst (na primjer, hrvatsku urbanu kulturu, srednji građanski sloj) koji tu konstrukciju određuje, nego i na specifično školsko iskustvo u kojemu se dijete prije svega definira kao učenik. U tom je smislu Thornberg (2009b) kao dominantnu u školama detektirao⁸³ konstrukciju *dobrog učenika*, koji je poslušan (poštuje pravila i ne propituje ih) i koji ne izaziva probleme. Poslušnost i neproblematičnost shvaćene su tako kao norme za svako dijete, što istovremeno ne znači da se većina djece uistinu i ponaša u skladu s njima⁸⁴. Vrlo slično, Raby (2008)⁸⁵ je u svojem

⁸² Opširnije o socijalnoj konstrukciji djeteta i djetinjstva u poglavlju 2.3. *Pravo djeteta u svjetlu djetinjstva*.

⁸³ Radi se o dvije škole u Švedskoj. Uzorak je uključivao ukupno 141 učenika predškolske i osnovnoškolske dobi (čiji su roditelji pripadnici više srednje ili radničke klase) te 13 učitelja. Metoda istraživanja uključivala je opažanje, individualne intervju s učiteljima i grupne intervju s učenicima.

⁸⁴ Važno je ovdje naglasiti da se poslušnost ne može izjednačiti s pristojnošću. Poslušnost se odnosi na bespogovorno prihvaćanje odluka koje su donijeli drugi, najčešće shvaćeni kao autoriteti, dok se pristojnost odnosi

istraživanju identificirala konstrukciju *budućeg poželjnog radnika*, koja također promiče poslušnost autoritetu i pomirljivost sa zadanim okolnostima u životu. Naime, u njezinu je istraživanju većina učenika vlastitu poslušnost autoritarno postavljenim pravilima ponašanja objasnila pripremom djece za njihovo buduće radno mjesto, za koje im je potrebna samodisciplina, koja se postiže, učenici su procijenili, discipliniranjem izvana. Ovakvome pristupu disciplini podršku su dali i učenici mlađeg uzrasta u istraživanju Thornberga i Elvstrand (2012). U njihovome su istraživanju djeca izrazila sumnju u vlastitu zrelost za odgovoran pristup donošenju pravila, smatrajući da bi se učenici, kada odrasli ne bi umjesto njih određivali pravila ponašanja, olako prepustili negativnim, u školama obično nedopuštenim, ponašanjima, poput tučnjave, trčanja po hodnicima, neprimjerenog izražavanja i slično. Thornberg i Elvstrand (2012) u takvome su odnosu djece spram samih sebe prepoznali konstrukciju *učenika bez moralne autonomije*, koja podsjeća na Arièsov (1962) koncept *djetinjstva kao vremena discipliniranja*, odnosno Presslerin (2010) koncept *djetinjstva kao doba neciviliziranosti*, odnosno Qvortrupov (2011) koncept *djetinjstva kao anticipacijskoga diskursa*, u kojima se dijete shvaća u terminima deficita, kao *manje nego odrasli* (eng. less than adult). Stariji učenici međutim autoritarnost učitelja te poslušnost učenika vide drugačije nego mlađi učenici. U Rabyinom (2008) su istraživanju stariji učenici poslušnost interpretirali negativno, kao mehanizam budućeg uspostavljanja društvene kontrole i eksploatacije radnika, dok su u istraživanju Thornberga i Elvstrand (2012) stariji učenici propitivali legitimnost asimetričnog odnosa moći između učenika i učitelja. Evidentno je da problemi u odnosima djece i odraslih u školi mogu nastati prilikom sudara onoga što se od djece očekuje i onoga što oni vide kao za njih poželjno i u odnosu na njih pravedno. Na tome su tragu daljnji nalazi Thornbergova (2008)⁸⁶ istraživanja koji su pokazali: 1. da su učenici svjesni svojega položaja u odnosu na odrasle, 2. da neka školska i razredna pravila smatraju nepravednima, a prevladavajuće autoritarni način njihova uspostavljanja izrazom nepoštovanja djece kao osoba, što se sve skupa odražava na njihove odnose s učiteljima. Po pitanju odnosa s učiteljima, a s obzirom na percepciju vlastitoga položaja kao podređenoga u

na civilizirano ponašanje i odnošenje s poštovanjem. Moguće je dakle na pristojan način propitivati legitimnost i pravednost autoritarnog donošenja odluka u školama, dok poslušnost to ustvari onemogućuje.

⁸⁵ Istraživanje je obuhvatilo učenike u dobi od 14 do 18 godina. Provedeno je u Kanadi (južni Ontario) metodom fokus grupa (ukupno 9, broj učenika u jednoj fokus grupi varirao je od 3 do 14).

⁸⁶ Rezultati istraživanja objavljeni u ovome radu odnose na isti uzorak kao i Thornberg (2009a; 2009b) koji je ukratko opisan u fusnoti 81.

tome odnosu, učenici su u Thornbergovu (2008) istraživanju izrazili: 1. sumnju u dobre namjere učitelja, 2. potrebu propitivanja učitelja kao uzora, 3. manjak povjerenja u učitelje i 4. osjećaj lažnog prihvaćanja u odnosu s učiteljima. S druge strane, učitelji su negativno procijenili odnose s učenicima koji su, često propitujući i kršeći pravila, odstupali od očekivanih normi (Thornberg, 2009a). Allan i l'Anson (2004) su došli do sličnih rezultata istražujući učeničku percepciju vlastitog položaja u školi u odnosu na odrasle⁸⁷. Gotovo u pravilu učenici su svoj položaj u školi percipirali najnižim na hijerarhiji, dok su na vrhu hijerarhije najčešće vidjeli ravnatelja škole.

Nizak položaj učenika u školskoj hijerarhiji posljedica je načina na koji se uspostavlja kontrola socijalnih procesa u školi i razredu, pokazalo je istraživanje Dympe Devine (2000; 2002; 2003)⁸⁸. Općenito govoreći, Devine (2000) smatra da se kontrola u školi očituje u: 1. kontroli tijela učenika – putem normi prikladnog odijevanja, pristojnog ponašanja, mirnog sjedenja i uspravnog držanja na nastavi, 2. kontroli vremena i prostora koji su učenicima na raspolaganju – putem plana i programa rada te nadzora na nastavi i tijekom odmora, 3. kontroli interakcije u školi i razredu, 4. kontroli općih životnih šansi učenika – putem ocjenjivanja njihova rada. Međutim, odlučujuće za percepciju vlastitoga položaja u školi i razredu jest: 1. *kako* se odlučuje odnosno uspostavlja pravila odijevanja, ponašanja, ocjenjivanja, itd., 2. *tko* je sve obvezan pridržavati se pravila. Devine (2000; 2002; 2003) je istraživanje pokazalo da učenici svoj položaj percipiraju podređenim kada učitelji učenicima te socijalnim procesima u školi i na nastavi pristupaju autoritarno (na primjer, zabranom propitivanja postojećih pravila, nametanjem novih pravila) te kada pravila ponašanja vrijede samo za učenike, ali ne i za učitelje. Devine (2000; 2002; 2003) stoga zaključuje da u tako uređenim školama vlada *diskurs subordinacije* (313) te konstrukcija *djeteta kao Drugoga*⁸⁹, u odnosu na što se oblikuju odnosi između učenika i

⁸⁷ Radi se o preliminarnim rezultatima istraživanja provedenog metodom fokus grupa na uzorku osnovnoškolske djece u dobi od sedam, devet i jedanaest godina. Istraživanje je provedeno u Velikoj Britaniji.

⁸⁸ Uključene su bile tri osnovne škole u Irskoj. Uzorak su ukupno činila 133 učenika u dobi 7/8 i 10/11 godina, te njihovi učitelji (ukupno 5) i ravnatelji (3). Djeca uključena u istraživanje bila su različitih socio-ekonomskih pozadina, a uzorak je uključivao i djecu s teškoćama u razvoju. Metoda istraživanja obuhvaćala je sustavno promatranje nastave jednu školsku godinu, anketiranje putem upitnika s pitanjima otvorenoga tipa i polustrukturirane intervju.

⁸⁹ U multikulturalnim i interkulturalnim teorijama pojam *Drugi* (eng. Other) koristi se za osobu pripadnika bilo koje društvene skupine koja je u subordiniranom položaju u odnosu na dominantnu skupinu. *Drugi* se tako u kontekstu opresivnih društvenih odnosa određuje u terminima deficita s obzirom na *Prvoga* (dominantnoga, koji posjeduje moć) koji se smatra potpunim i poželjnim u svakom pogledu.

učitelja. Po pitanju odnosa s učiteljima, a s obzirom na percepciju vlastitoga položaja kao subordiniranoga u tome odnosu, učenici su u Devineinom (2000; 2002; 2003) istraživanju izrazili: 1. nezadovoljstvo odnosom u kojemu učitelj ne mari za mišljenje učenika, osobito o važnim pitanjima kao što su raspored nastave, raspored sjedenja u razredu te pravila ponašanja na nastavi, 2. manjak povjerenja u učitelje koji se ne pridržavaju pravila, a od učenika to očekuju, 3. osjećaj straha u odnosu s učiteljima koje percipiraju ćudljivima i nedosljednima, 4. osjećaj neugode u odnosu s učiteljima koji učenike strogo nadziru.

Osim što govore o vladajućoj konstrukciji djeteta u pojedinim školama, gore opisana istraživanja upućuju i na to da na kvalitetu odnosa učenika i učitelja utječe način na koji se u školi i na nastavi pristupa sudjelovanju učenika u odlučivanju, koje se neposredno odnosi na poštovanje prava djeteta, osobito prava na sudjelovanje.

Brojna su istraživanja koja govore o željama djece s jedne strane te njihovim stvarnim mogućnostima s druge strane da u školi i na nastavi slobodno izražavaju što misle o različitim pitanjima vezanima za svoj život tijekom školovanja. Ispitivanja mišljenja djece na velikim i manjim uzorcima postojano pokazuju da je djeci stalo do toga da mogu izraziti svoje mišljenje (European Commission, 2010; Taylor, Smith i Nairn, 2001) te do toga da njima bliski odrasli, što uključuje učitelje, budu otvoreni za njihovu perspektivu (Allan i l'Anson, 2004; Alderson, 1999; 2000; Batarello i sur., 2010; Devine, 2000; 2002; 2003; Miharija i Kuridža, 2011). U praksi se međutim dječje mišljenje često ignorira, istraživanja pokazuju. Na primjer, nedavno provedena opsežna studija Eurobarometra (European Commission, 2010)⁹⁰ pokazala je da mladi, iako načelno zadovoljni razinom prihvaćanja njihova mišljenja u društvu općenito, upravo školu izdvajaju kao mjesto gdje se njihovo mišljenje još uvijek nedovoljno uvažava, za razliku od obitelji i lokalne zajednice. Bjerke (2011) je također uočio razlike između uvažavanja dječjeg mišljenja u obitelji i školi, u korist češćeg i svrhovitijeg sudjelovanja djece u obitelji. Slična je situacija i u hrvatskim školama, što je pokazalo istraživanje Batarello i sur. (2010)⁹¹. Oni su, identificirajući tipove školske kulture u hrvatskim školama, pokazali da hrvatski učenici školu percipiraju kao nedovoljno demokračnu instituciju u kojoj se više cijeni poslušnost autoritetu

⁹⁰ Studija je obuhvatila mlade od 15 do 17 godina različitih socio-ekonomskih i etničkih pozadina (uključujući Rome, Sinte, 'Putnike' i mlade s posebnim potrebama), iz urbanih i ruralnih područja, iz svih (tadašnjih) 27 članica Europske Unije. Uzorak je ukupno činilo 1445 mladih s kojima su provedeni grupni intervjui u ukupno 170 fokus grupa.

⁹¹ U istraživanju je anketirano 767 učenika osnovnih škola u cijeloj Republici Hrvatskoj.

nego neovisnost osobnog mišljenja. S obzirom na ovakve rezultate, postavlja se pitanje kvalitete odnosa s učiteljima za koje učenici procjenjuju da nedovoljno uvažavaju njihovo mišljenje te njihovu potrebu za smislenim sudjelovanjem u životu i radu u školi.

Neka su **istraživanja sudjelovanja djece** dala određene uvide o ovome pitanju. Radi se prije svega o istraživanjima koja se odnose na odlučivanje o školskim i razrednim pravilima, praksi koja je osobito pogodna za smislenu i svrhovito sudjelovanje djece. Unatoč tome, čini se da djeca rijetko sudjeluju u donošenju pravila. Konkretnije, djeca češće odlučuju o stvarima manjeg značaja no što su to pravila kojima se uređuje život i rad u školi (Alderson, 1999), pravila se rijetko mijenjaju, što znači da se od učenika očekuje da prihvate postojeća pravila i prilagode se njima (Thornberg, 2008; 2009a; 2009b; Thornberg i Elvstrand, 2012), a kada se mijenjaju, učenici rijetko sudjeluju u odlučivanju o tim promjenama (Raby i Domitrek, 2007; Raby, 2008; Thornberg, 2008; 2009a; 2009b). Vezano za posljedice ovakvoga jednostranoga pristupa odlučivanju o pravilima na odnose između učenika i učitelja, istraživanje Raby i Domitrek⁹² (2007) pokazalo je da su učenici općenito govoreći frustrirani njime. Njihova frustracija proizlazi iz toga što oni: 1. primjećuju da učitelji za iste prekršaje češće kažnjavaju učenike na glasu kao problematične nego ostale učenike, osobito njihove miljenike, što procjenjuju nepravednim, 2. primjećuju da učitelji češće kažnjavaju učenike koji se ističu nekonvencionalnim izgledom odnosno stilom odijevanja, što procjenjuju diskriminirajućim prema drugačijim učenicima, 3. primjećuju da učitelji i sami krše pravila, pri čemu njihovo inzistiranje na tome da učenici ista pravila bez iznimke poštuju smatraju licemjernim. O tome koliko je kršenje pravila ponašanja od strane učitelja kritično za odnos učenika i učitelja govori Thornbergovo (2008) istraživanje⁹³, koje je pokazalo da učenici takve učitelje percipiraju kao *loše uzore*, u koje nemaju povjerenja i prema kojima zbog toga ne mogu imati poštovanja. Slične podatke dobili su i Thornberg i Elvstrand (2012). Njihovo je istraživanje pokazalo da učenici nemaju povjerenja u učitelje koji su se pokazali nedosljednima u kažnjavanju učenika zbog kršenja pravila te u vlastitome pristupu pravilima. O frustraciji i ljutnji učenika vezano za njihove

⁹² Rezultati objavljeni u ovome radu odnose na na isto istraživanje kao Raby (2007) čiji je uzorak ukratko opisan u fusnoti 83.

⁹³ Rezultati istraživanja objavljeni u ovome radu odnose na na isti uzorak kao i Thornberg (2009a; 2009b) koji je ukratko opisan u fusnoti 81.

možnosti sudjelovanja u odlučivanju govori i Bjerkeovo (2011)⁹⁴ istraživanje, koje je pokazalo da je sudjelovanje učenika u odlučivanju u školi ugrađeno u konfliktne odnose s odraslima, osobito s učiteljima s kojima su učenici u svakodnevnom kontaktu. Bjerke (2011) je utvrdio da se učenici u takvim odnosima osjećaju subordinirano i bespomoćno, kao osobe manje vrijednosti. Istovremeno, rezultati ovoga istraživanja upućuju na to da učenici shvaćaju da su djeca tijekom razvoja nedovoljno zrela za samostalno odlučivanje, zbog čega Bjerke (2011) zaključuje da učenici ne žele potpunu autonomiju, nego samo više demokratičnosti tijekom zajedničkoga odlučivanja s učiteljima.

Navedena istraživanja upućuju na to da učenici svoju frustraciju vezano za vlastiti položaj i mogućnosti sudjelovanja u školi povezuju s učiteljima i odnosima s njima, odnosno da učitelje donekle vide krivcima za takvo stanje. Na tom su tragu rezultati Aldersonina (2000) istraživanja u kojemu su učenici na otvoreno pitanje o tome što najmanje vole u svojoj školi kao drugi najčešći odgovor navodili učitelje, što je zabrinjavajuće.

Učitelji međutim imaju drugačije viđenje. Na primjer, Milić i Gazivoda (2015)⁹⁵ su ukazali na nesklad između percepcije učenika i percepcije učitelja o mogućnostima sudjelovanja učenika u odabiru tema za obradu u nastavi. Naime, u njihovome su istraživanju učitelji izrazili uvjerenost u to da učenicima omogućuju izbor, odnosno da su otvoreni za učeničke prijedloge u nastavi, dok su učenici istovremeno procijenili da gotovo nikada nemaju priliku birati teme o kojima žele učiti. Slične razlike u procjenama učitelja s jedne strane te učenika s druge strane uočene su i u opsežnome empirijskom istraživanju u hrvatskim školama (Batarello i sur., 2010). Ono je pokazalo da većina učitelja smatra da se u hrvatskim školama drži do dostojanstva učenika te da u njima prevladavaju osjećaji zajedništva i brige za uspjeh svih, dok su učenici u svojim procjenama to osporavali. Potom, u istome su istraživanju učenici procijenili da u njihovim školama najbolje uspijevaju poslušni učenici, s čime se učitelji nisu složili. Učitelji su nadalje navodili da u svojoj nastavi često koriste otvorenu i argumentiranu raspravu o nekoj temi, s čime se učenici nisu složili. U navedenom su istraživanju učitelji općenito davali pozitivnije

⁹⁴ Istraživanje je provedeno u jednom norveškom gradu srednje veličine, na uzorku 109 djece starosti 14 i 15 godina, metodom fokus grupe (ukupno 11).

⁹⁵ Istraživanje je provedeno u 20 osnovnih škola u Crnoj Gori, metodom anketiranja. Uzorak je uključivao učenike (N=167), učitelje (N=165) i roditelje (N=164), što znači da je ukupno ispitano 496 ispitanika.

procjene o kvaliteti odgojno-obrazovnog iskustva u školama nego što su to činili učenici, što se može objasniti privilegijom položaja učitelja naspram položaja učenika.

Međutim, ne može se reći da su učitelji u potpunosti privilegirani na svojim radnim mjestima. Naime, njihova je sloboda u pristupu vlastitome poslu i učenicima nužno ograničena – zahtjevima obrazovne politike, službenim kurikulumom, ali i djelovanjem skrivenog kurikuluma posredstvom kulture škole⁹⁶. Na tom su tragu rezultati Thornbergova (2009a) istraživanja koji su pokazali da učitelji, jednako kao učenici, pravila koja zateknu kada počnu raditi u nekoj školi uzimaju zdravo za gotovo, kao dana i nepromjenjiva, što upućuje na to da se i od učitelja jednako kao i od učenika očekuje da se prilagode i uklope u postojeću kulturu škole u kojoj vladaju specifični uvjeti koji se najčešće teško mijenjaju. Dakle, kultura neke škole u određenoj mjeri uvjetuje stupanj slobode koja je učiteljima na raspolaganju u njihovome pristupu učenicima i nastavi. U hrvatskim su osnovnim školama Batarelo i sur. (2010, 75) identificirali pet tipova školske kulture:

1. *suvremenu demokratsku školu*, koju odlikuje uvažavanje etničkih, vjerskih i jezičnih različitosti, volonterstvo, ekološka osviještenost, prakticiranje demokracije i dijaloga te nulta tolerancija na nasilje,
2. *egalitarnu školu ili školu prava i odgovornosti*, koju odlikuje dobro funkcioniranje vijeća učenika, naglašavanje pozitivnih a ne negativnih strana kod učenika, međusobno poštovanje učenika i učitelja, dobro poznavanje prava i odgovornosti,
3. *tradicionalističku školu ili školu usmjerenu na njegovanje identiteta*, koju odlikuje njegovanje osjećaja nacionalne pripadnosti, snažan osjećaj pripadanja školi i njegovanje tradicije lokalne zajednice,
4. *responsivnu školu ili 'školu skrbnika'*, koju odlikuje povjerenje i toplina u odnosima u školi, što se prepoznaje po tome što učenici slobodno odlaze školskom pedagogu i drugim stručnjacima kada imaju problema, što je ravnatelj takve škole otvoren i lako dostupan učenicima te što se u školi dobro brine o potrebama učenika s teškoćama,
5. *autoritarnu ili 'kažnjeničku' školu*, koju odlikuje usmjerenost na pronalazak krivca umjesto rješenja, okrivljavanje učenika za neuspjeh, neadekvatna suradnja s roditeljima

⁹⁶ *Kulturu škole* Batarelo i sur. (2010) definiraju kao sklop vrijednosti, normi, uvjerenja, rituala i tradicija koje se očituju u svakodnevnim odnosima u školi i određuju njezin identitet.

koje se u školu zove samo kada se pojave problemi te inzistiranje na poslušnosti autoritetu.

Moguće je primijetiti da autoritarna odnosno 'kažnjenička' škola, te tradicionalistička odnosno škola usmjerena na njegovanje identiteta ne predstavljaju podržavajuća okruženja za učitelje koji bi svoje učenike željeli uključiti u procese donošenja odluka. Naime, Diković (2013)⁹⁷ je utvrdila da poticajno ozračje za svrhovito i smisleno sudjelovanje učenika odlikuju demokratičnost, suradništvo, opuštenost, prijateljsko raspoloženje te visoka motiviranost za rad, što su obilježja koja nedostaju autoritarnoj odnosno 'kažnjeničkoj' školi. Što se tiče tradicionalističke odnosno škole usmjerene na njegovanje identiteta, s obzirom na njezinu usmjerenost na njegovanje nacionalnog identiteta te etnocentrični pristup tradiciji, postavlja se pitanje otvorenosti takve škole drugačijim identitetima te disoluciji tradicionalnih društvenih uloga koje u hrvatskoj kulturi podrazumijevaju hijerarhijske odnose između odraslih i djece, žena i muškaraca, vlasti i naroda, itd., što sve skupa može predstavljati zapreku sudjelovanju djece.

Službeni kurikulum također može ograničavati slobodu učitelja u njegovome pristupu nastavi i učenicima. Naime, „teorija kodova moći u kurikulumu“ Basila Bernsteina (1975; prema Sleeter i Stillman, 2005, 28) govori da se „uokvirenost“ (29) službenog kurikuluma odražava na stupanj slobode učitelja i učenika prilikom selekcije, organizacije i obrade sadržaja odgoja i obrazovanja u nastavi. Kada je službeni kurikulum *čvrsto uokviren*, sadržaj odgoja i obrazovanja shvaća se kao zadani katalog znanja kojega je potrebno usvojiti, a kada je on *slabo uokviren*, sadržaju odgoja i obrazovanja moguće je pristupiti kreativno i produktivno, stvarajući nova značenja i znanja te prilagođavajući podučavanje i učenje potrebama učenika i specifičnim uvjetima u kojima oni žive. Drugim riječima, čvrsta uokvirenost službenog kurikuluma ostavlja malo ili nimalo prostora za autonomiju učitelja i učenika u pristupu sadržajima odgoja i obrazovanja, dok je njegova slaba uokvirenost podržava i potiče.

Problem sve većeg ograničavanja slobode učitelja Dave Hill (1999; 2001; 2002; 2002a; sve prema McLaren i sur., 2004) razmatra u širem kontekstu globalne ekonomije neoliberalnoga kapitalizma, upozoravajući na rastući trend povezivanja škola i fakulteta s tržištem rada, jedna od posljedica čega je orijentiranje inicijalnoga obrazovanja učitelja ka stjecanju tehničkih i

⁹⁷ Uzorak u ovome istraživanju činilo je 225 učitelja razredne nastave u 24 osnovne škole u Istarskoj županiji.

menadžerskih kompetencija, a istovremeno njegovo udaljavanje od razvijanja kritičke refleksije i vještina otpora nejednakosti i nepravdi. Dakle, govoriti o položaju učitelja u školi također nije nimalo jednostavno, međutim udubljivanje u to pitanje premašuje opseg ovoga rada. Njemu je stoga potrebno posvetiti neka buduća istraživanja.

U ovome su poglavlju prikazani doprinosi istraživanja fokusiranih na prava djeteta odnosu između kvalitete odnosa učenika i učitelja i poštovanja prava djeteta u školi. Što o povezanosti tih dviju varijabli govore istraživanja koja su se fokusirala na odnose u školi i na nastavi, prikazat će se u poglavlju koje slijedi.

5.4.2. Doprinosi istraživanja o odnosima u školi i na nastavi

Znatno je manje istraživanja fokusiranih na odnose u školi i na nastavi koja istovremeno govore i o povezanosti između kvalitete odnosa učenika i učitelja i poštovanja prava djeteta, nego što je to bio slučaj s istraživanjima fokusiranim na prava učenika. Nekoliko je razloga za takvo stanje:

1. općenito je relativno malo istraživanja o odnosima učenika i učitelja,
2. ona su u najvećoj mjeri usmjerena na opisivanje unutarnje (dimenzionalne) strukture toga odnosa,
3. neka od njih bavila su se povezanošću različitih (pozitivnih i negativnih) dimenzija odnosa učenika i učitelja s demografskim obilježjima učenika i učitelja, školskim uspjehom, prilagodbom učenika na školu, kvalitetom vršnjačkih odnosa⁹⁸, no ne i poštovanjem prava učenika.

Međutim, neka od tih istraživanja daju određene uvide o pitanju povezanosti između kvalitete odnosa učenika i učitelja i poštovanja prava djeteta. O njima će biti govora u nastavku.

Mjereći korelacije između pojedinih dimenzija u strukturi odnosa učenika i učitelja, Mantzicopoulos i Neuharth-Pritchett (2003)⁹⁹ su pokazale da dimenzija *topline* u odnosu pozitivno korelira s dimenzijom *podrške autonomiji* učenika, a negativno s dimenzijom *negacije autonomije* učenika, što upućuje na to da je podrška dječjoj autonomiji u strukturi odnosa učenika

⁹⁸ Vidi poglavlja: 5.1. *Važnost dobrog odnosa učenika i učitelja* i 5.3. *Empirijski model odnosa učenika i učitelja*.

⁹⁹ Uzorak je obuhvatio 364 američka učenika između 5,5 i 8 godina.

i učitelja smještena u onoj grupi obilježja toga odnosa koja ukazuju na njegovu dobru kvalitetu, dok je negiranje dječje autonomije smješteno u onoj grupi obilježja toga odnosa koja ukazuju na njegovu lošiju kvalitetu. Operacionalizacija dviju dimenzija pokazuje da se *autonomija* učenika u odnosu (bez obzira radilo se o njezinoj podršci ili negaciji) odnosi na prava djeteta na sudjelovanje, odnosno na (ne)uvažavanje prava djeteta da odlučuje. Naime, Mantzicopoulos i Neuharth-Pritchett (2003) operacionalizirale su dimenziju *podrške autonomiji* tvrdnjama:

- na nastavi sam biram aktivnosti i zadatke kojima ću se baviti,
- mogu sam izabrati gdje i s kim ću u razredu sjediti,
- na nastavi se smijem baviti aktivnostima i zadacima kojima se želim baviti,
- na nastavi se smijem baviti raznovrsnim aktivnostima,
- neke aktivnosti i zadatke izvršavam zajedno s učiteljem,

a dimenziju *negacije autonomije* tvrdnjama:

- učitelj mi ne dopušta da se u nastavi bavim aktivnostima kojima se želim baviti,
- učitelj mi određuje što ću raditi na nastavi,
- učitelj je postavio previše pravila našem razredu.

Dakle, faktorska analiza instrumenta za mjerenje kvalitete odnosa Mantzicopoulos i Neuharth-Pritchett (2003) potvrdila je postojanje statistički značajne pozitivne povezanosti između poštovanja prava učenika na sudjelovanje u odlučivanju i dimenzije koja u strukturi odnosa učenika i učitelja ukazuje na njegovu dobru kvalitetu.

Nadalje, istraživanje Frisby i Martina (2010) fokusiralo se upravo na odnos između sudjelovanja u nastavi i dobrog odnosa s učiteljem. Međutim, ovo je istraživanje uključivalo uzorak studenata u dobi između devetnaest i dvadeset devet godina, a ne učenika, te ispitivanje kvalitete odnosa sveučilišnog nastavnika i njegovih studenata koji je po naravi drugačiji od odnosa osnovnoškolskog učenika i učitelja, pa je rezultate dobivene u njemu potrebno uzimati s rezervom. Ovdje će se ti rezultati ipak prezentirati jer se radi o utvrđivanju povezanosti koja je interes i ovoga istraživanja. Dakle, Frisby i Martin (2010)¹⁰⁰ su, želeći istražiti povezanost između različitih procesa koji se javljaju u nastavi i tzv. *rapport*-a, pojma koji se u engleskome

¹⁰⁰ U istraživanju je sudjelovalo 233 američkih studenata.

govornom području koristi za dobar odnos učenika i učitelja definiran u terminima osobne povezanosti i ugodne interakcije, utvrdili postojanje pozitivne korelacije između sudjelovanja studenata u nastavi i tzv. *rapport-a*. Međutim, u njihovome je istraživanju sudjelovanje definirano u općem smislu, kao svaka aktivnost studenta u nastavi odnosno svaki komentar ili pitanje koje student postavi (na primjer, dvije tvrdnje kojima se mjerilo sudjelovanje glasile su: *doprinosim nastavi svojim mišljenjem, dobrovoljno se javljam na nastavi*), a ne nužno kao operacionalizacija prava na sudjelovanje. No bez obzira na to, ovo je istraživanje također utvrdilo statistički značajnu povezanost između studentova dobrih odnosa s nastavnikom i njegova osjećaja slobode da sudjeluje u nastavi, između ostaloga i vlastitim mišljenjem, što je značajno za istraživanje u ovome radu.

U Hrvatskoj nisu rađena istraživanja koja su mjerila kvalitetu odnosa učenika i učitelja na način na koji su to činila strana istraživanja dosad opisana u radu. Štoviše, malo je istraživanja koja su se na ikoli način doticala toga odnosa, međutim neka ipak postoje. Miharija i Kuridža (2011) su tako utvrdile da većina hrvatskih učenika u dobi od osam i devet godina svoj odnos s učiteljem opisuje kao vrlo dobar, dok manje od jedan posto njih svoj odnos s učiteljem opisuje kao vrlo loš, pri čemu kao razloge tome navode da učitelji nisu pravedni prema njima, da im daju previše zadaće, grde ih i viču na njih. Većina učenika u tom istraživanju također procjenjuje da sa svojim učiteljima nemaju problema u komunikaciji. Čak sedamdeset dva posto njih procijenilo je da s učiteljem mogu razgovarati kada imaju neki problem, dok ostali, koji procjenjuju da imaju poteškoća u komunikaciji s učiteljima, ističu da im je s učiteljima teško razgovarati „kad ih netko tuče, vrijeđa ili zadirkuje, kada ne žele biti 'tužibabe' [i] kad su nepravedno optuženi“ (Miharija i Kuridža, 2011, 40). Također, učenici koji svoj odnos s učiteljima procjenjuju lošim ističu da se nekad učitelje ne usude moliti da ih puste doma (kada ih nešto boli) ili na toalet (kada im je sila), jer smatraju da im učitelji ne bi vjerovali te da bi ih zbog toga kaznili. Dakle, ovo istraživanje, iako ne govori neposredno o odnosu između poštovanja (kršenja) prava djeteta i kvalitete odnosa učenika i učitelja, upućuje na to da učenici loše odnose i otežanu komunikaciju s učiteljima povezuju sa situacijama kada je učitelj nepravedan prema njima, kada ih ne sluša i ne vjeruje im, kada je grub te kada poteškoće u međusobnom razumijevanju rješava vikanjem umjesto razgovorom, što sve skupa može predstavljati kršenja prava djeteta (na primjer, na zaštitu od diskriminacije, na slobodu izražavanja mišljenja, na zaštitu od nepravednog postupanja, na zaštitu od nasilja, itd.). Slične rezultate, doduše na znatno skromnijem uzorku učenika četvrtoga i

sedmoga razreda osnovnih škola (N=100), dobila je Jasna Relja (2006). U njenom su istraživanju učenici iskazali da se osjećaju loše (neugodno, nezadovoljno, napeto, sasvim po strani, preplašeno) na nastavi učitelja koji na njih viču, koji im znaju uputiti grube riječi te onih za koje imaju osjećaj da ih ne vole, a da se dobro osjećaju (zadovoljno, opušteno, ugodno) na nastavi na kojoj mnogo razgovaraju, odnosno na nastavi učitelja koje razumiju, koji najavljuju usmena ispitivanja, koji su opušteni i koji znaju nasmijavati učenike. U istome su istraživanju učenici sedmih razreda, upitani što bi mijenjali u svojoj školi, najčešće odgovarali da bi željeli da im odnosi s učiteljima budu bolji te da se učitelji više družu s učenicima i da ne budu toliko strogi (Relja, 2006).

Na temelju rezultata istraživanja navedenih u ovome i prethodnome poglavlju može se zaključiti da, bez obzira što ih u globalu nije bilo mnogo, dosadašnja istraživanja prava djeteta s jedne strane te odnosa učenika i učitelja s druge strane upućuju na postojanje povezanosti između poštovanja odnosno kršenja prava djeteta od strane učitelja i kvalitete odnosa između njega i učenika, što opravdava provedbu ovoga istraživanja. S obzirom da ovo poglavlje zatvara teorijski dio ovoga rada, u sljedećem će se poglavlju predstaviti nacrt samoga istraživanja.

6. EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE ODNOSA IZMEĐU POŠTOVANJA PRAVA DJETETA I KVALITETE ODNOSA UČENIKA I UČITELJA

6.1. Određenje problema istraživanja

Poštovanje prava djeteta obvezno je u svim državama strankama Konvencije o pravima djeteta, kako na institucionalnoj razini (u školama, na primjer) tako i na razini odnosa (između učenika i učitelja, na primjer).

U pedagoškoj praksi na prava djeteta sve se češće počelo gledati kao na referentni okvir za pedagoško djelovanje putem dijaloga s djecom (Roose i Bouverne-de Bie, 2007). No, kako *pravo djeteta* ne predstavlja izvorni pedagojski pojam i interes, postavilo se pitanje znanstvene argumentacije njegove pedagoške relevantnosti, zbog čega se odlučilo na ovo istraživanje.

Pedagojski pristup *pravu djeteta* ogleda se u težnji ka ravnoteži između shvaćanja prava djeteta kao onoga što obvezuje na skrb za dijete odnosno zaštitu djeteta i shvaćanja prava djeteta kao slobode intrinzične djetetu kao ljudskome biću, jedan je od zaključaka teorijskog dijela ovoga istraživanja. U sjecištu skrbi, zaštite i podrške slobodi djeteta moguće je stoga locirati *pedagošku sliku djeteta* kao punopravnog, ali drugačijeg bića, posebnog po svojoj specifičnoj *potrebi za drugim čovjekom* (Bašić, 2011), odnosno svojoj razvojnoj potrebi za *pedagoškim vođenjem*. Dječja *različitost* u tom smislu također predstavlja pravo djeteta.

Usljed svega navedenoga, u ovome se istraživanju polazi od pretpostavke da je poštovanje prava djeteta inherentno pedagoškome odnosu, što pretpostavlja poveznicu između poštovanja prava djeteta i odnosa između učenika i učitelja koji je dovoljno dobre kvalitete. Poštovanje prava djeteta može se u tom smislu promatrati kao pokazatelj kvalitete odnosa učenika i učitelja¹⁰¹. Kvalitetan odnos između učenika i učitelja dominantno je određen, kao što su mnoga istraživanja pokazala (na primjer, Buhrmester i Furman, 2008), toplinom, bliskošću, emocionalnom podrškom, privrženošću, ohrabivanjem, odobravanjem,

¹⁰¹ S obzirom da su odgojno-obrazovni proces i nastava iznimno kompleksni fenomeni, čini se suvišnim isticati da postoje i mnogi drugi pokazatelji kvalitete odnosa učenika i učitelja, primjerice kultura škole (Batarello i sur., 2010) ili učiteljev stil podučavanja (Šimić Šašić, 2011), kao i mnogi drugi u radu već opisani prediktori kvalitete odnosa učenika i učitelja (vidi poglavlje 5.3. *Empirijski model odnosa učenika i učitelja*). Procijenilo se nepotrebnim dublje ulaziti u problematiku pokazatelja kvalitete odnosa općenito kada je fokus ovoga rada na pravu djeteta, čiji se značaj za pedagojsku teoriju i pedagošku praksu nastoji dokazati u vidu potencijala toga koncepta da služi kao jedan od pokazatelja kvalitete odnosa učenika i učitelja.

osjećajem sigurnosti i prihvaćenosti te zadovoljstva odnosom, otvorenom komunikacijom i podrškom osobnoj autonomiji.

Dosadašnja empirijska istraživanja prava djeteta nisu se fokusirala na eventualnu povezanost između poštovanja prava djeteta i kvalitete odnosa učenika i učitelja, koliko je autorici ovoga rada poznato, nego su se u većinom usmjeravala na **provjeru informiranosti** učenika i učitelja o Konvenciji o pravima djeteta odnosno **provjeru njihova znanja** o pravima djeteta (Alderson, 2000; Batarello i sur., 2010; Kuterovac Jagodić, 2003; Maleš, 2002; Miharija i Kuridža, 2011; Mlinarević i Marušić, 2005; Pažin-Ilakovac i Pavleković, 2014), na **ispitivanje mišljenja djece i odraslih** o tome koja prava djeteta smatraju posebno važnima (European Commission, 2010; Peterson-Badali i Ruck, 2008; Taylor, Smith i Nairn, 2001) te na **ispitivanje stanja poštovanja prava djeteta** u školama (Alderson, 2000; Cotmore, 2004; European Commission, 2010; McCluskey, 2014; Raby, 2008; Thornberg, 2009a). Mnoga istraživanja međutim neizravno su uputila na moguću disharmoniju u odnosima učenika i učitelja obilježenima kršenjem prava djeteta. Radi se o istraživanjima **položaja učenika** u školi i na nastavi (na primjer, Devine, 2000; 2002; 2003; Raby, 2008; Thornberg, 2008; Thornberga i Elvstrand, 2012), **sudjelovanja učenika u odlučivanju** u školi i na nastavi (na primjer, Alderson, 2000; Bjerke, 2011; Raby i Domitrek, 2007) te istraživanjima **strukture odnosa** učenika i učitelja (na primjer, Mantzicopoulos i Neuharth-Pritchett, 2003). Ova istraživanja opširnije su prikazana ranije¹⁰², zbog čega će se ovdje posve sažeto navesti samo njihovi glavni rezultati. Mantzicopoulos i Neuharth-Pritchett (2003) su tako utvrdile da davanje podrške autonomiji učenika, što se odnosi na poštovanje prava djeteta na sudjelovanje, pozitivno korelira s obilježjima odnosa učenika i učitelja *dobre* kvalitete (Mantzicopoulos i Neuharth-Pritchett, 2003), dok negiranje nastojanja učenika da samostalno djeluju korelira s obilježjima odnosa učenika i učitelja *nedovoljno dobre* kvalitete. Frisby i Martin (2010) su, slično gore navedenim autoricama, utvrdili pozitivnu korelaciju između učestalosti sudjelovanja studenata na nastavi i njihove percepcije njihova odnosa s nastavnicima kao pozitivnoga i poticajnoga. S druge strane, uglavnom kvalitativna istraživanja položaja i sudjelovanja učenika u školi i na nastavi ukazala su na to da učenike odnos u kojemu svoj položaj percipiraju podređenim (što su učenici objasnili na sljedeći način: njihovo mišljenje uglavnom se ne sluša na nastavi; učenici ne sudjeluju u

¹⁰² Vidi cjelinu 5.4. *Odnos između kvalitete odnosa učenika i učitelja i poštovanja prava djeteta.*

odlučivanju; pravila im se nameću autoritarno te vrijede samo za učenike, ali ne i za učitelje) općenito govoreći frustrira, izaziva u njima osjećaje nezadovoljstva, neugode i straha, negativno utječe na njihovo povjerenje u učitelje i dobre namjere učitelja te prihvaćanje učitelja kao uzora (Devine, 2000; 2002; 2003; Bjerke, 2011; Raby, 2008; Thornberg, 2008; Thornberga i Elvstrand, 2012). S obzirom da je pozitivno orijentiran odnos između učenika i učitelja ključna varijabla uspješnosti podučavanja i učenja (Bašić, 2015; Burchinal i sur., 2002; Frisby i Martin, 2010; Klem i Connell, 2004; O'Connor i McCartney, 2007), navedeni rezultati istraživanja zabrinjavaju.

Na temelju svega rečenoga, a s ciljem doprinosa teorijskoj spoznaji o *pravu djeteta* u pedagogiji, kao **problem ovoga istraživanja definira se nedostatno poznavanje odnosa između poštovanja prava djeteta i kvalitete odnosa učenika i učitelja**. Kao takvo, istraživanje je smješteno u područje društvenih znanosti, polje pedagogije i granu opće pedagogije. Problemu istraživanja odgovara se kvantitativnim i kvalitativnim istraživačkim pristupima, odnosno objedinjavanjem *paradigme pojašnjavanja* (Mužić, 2004), kako bi se dohvatili objektivni podaci, te *paradigme razumijevanja* (Mužić, 2004), kako bi se produbilo razumijevanje navedene problematike. U kvantitativnom dijelu istraživanja **ispituje se odnos između poštovanja prava djeteta i kvalitete odnosa između učenika i učitelja**, dok se u kvalitativnom dijelu istraživanja nastoji postići **dublji uvid u stvarna, proživljena iskustva djece** o poštovanju njihovih prava i o njihovim odnosima s učiteljima, pri čemu se vrijednim smatra i pojavljivanje podataka koji nisu *apriori* teorijski pretpostavljeni. Odabir dječje perspektive opravdava se prije svega samom prirodom problematike koja se istražuje – "davanje glasa" djeci, povijesno ušutkivanoj društvenoj skupini (Rowbotham, 1977; prema Clarke, 2010), neizostavno je u poštovanju prava djeteta¹⁰³. Nadalje, upravo je dječje *iskustvo* odnosa s učiteljem u velikoj mjeri određujuće za uspješan odgoj i obrazovanje (Devine, 2000), što također opravdava istraživanje iz njihove perspektive.

¹⁰³ Jasno je da zahtjev znanstvene preciznosti podrazumijeva da je nekome problemu potrebno pristupiti iz svih mogućih perspektiva, što u slučaju ovoga istraživanja podrazumijeva i perspektivu učitelja kao druge strane uključene u pedagoški odnos. Izostavljenje učitelja može se stoga tumačiti kao nedostatak ovoga istraživanja. Međutim, uključivanje učitelja značajno bi povećalo opseg i ovako opsežne teme, zbog čega se odlučilo izostaviti ih iz uzorka. Njihovoj je perspektivi te usporedbi učiteljske i učeničke perspektive stoga potrebno posvetiti buduća istraživanja.

6.2. Cilj istraživanja

Cilj istraživanja formulirat će se najprije kao *opći cilj istraživanja* te će se on dalje razložiti na *spoznajni* cilj istraživanja, *posebne ciljeve* istraživanja te *aplikativni* cilj istraživanja, koji se redom odnose na očekivani doprinos istraživanja pedagojskoj teoriji i pedagoškoj praksi.

Smatrajući da se prava djeteta u školi i na nastavi dosad nisu dovoljno istraživala s obzirom na njihovu poveznicu s kvalitetom odnosa između učenika i učitelja, što je, nastojalo se argumentirati u prvome dijelu rada, za pedagogiju ključno, **opći cilj** istraživanja definira se kao **ispitivanje odnosa između poštovanja prava djeteta i kvalitete odnosa učenika i učitelja.**

S obzirom na opći cilj istraživanja, očekivani **spoznajni cilj** istraživanja definira se na sljedeći način:

- **utvrditi postoji li povezanost između poštovanja prava djeteta i kvalitete odnosa učenika i učitelja,**
- pokaže li se da navedena povezanost postoji, **utvrditi narav odnosno smjer kretanja te povezanosti,**
- **utvrditi druge specifičnosti vezane za poštovanje prava djeteta i kvalitetu odnosa učenika i učitelja te odnos između ovih dviju varijabli,** koje proizlaze iz demografskih i drugih obilježja učenika i učitelja te teorijskih pretpostavki o tome odnosu.

Proizlazeći iz općeg i spoznajnog cilja istraživanja definiraju se sljedeći **posebni ciljevi** istraživanja:

- usporediti razlike u procjeni poštovanja prava djeteta od strane učitelja s obzirom na demografska i druga obilježja učenika i učitelja¹⁰⁴,
- usporediti razlike u procjeni kvalitete odnosa između učenika i učitelja s obzirom na demografska i druga obilježja učenika i učitelja,

¹⁰⁴ Nezavisne varijable koje se odnose na demografska i druga obilježja učenika i učitelja izdvojene su u poglavlju 6.4.

- utvrditi postoji li povezanost između različitih skupina prava djeteta (skrbna/zaštitna prava, prava sudjelovanja) i različitih pozitivnih i negativnih dimenzija odnosa između učenika i učitelja (bliskost, povjerenje, toplina, zadovoljstvo, podrška, ohrabivanje, prinuda, konflikt, kritiziranje, autoritarnost, isključivanje),
- utvrditi narav odnosno smjer kretanja utvrđenih povezanosti.

U navedenom pravcu orijentirano, istraživanje bi trebalo doprinijeti teorijskoj spoznaji o pravima djeteta iz perspektive odnosa učenika i učitelja, što bi nadalje trebalo omogućiti znanstvenu elaboraciju pedagoške (i)relevantnosti koncepta *prava djeteta*.

S obzirom na opći i spoznajni cilj istraživanja, **aplikativni cilj** istraživanja definira se na sljedeći način:

- **informirati aktore obrazovne politike** o dobivenim rezultatima istraživanja kako bi se oni mogli implementirati u zakonske akte o odgoju i obrazovanju te smjernice, preporuke i druge dokumente obrazovne politike za odgoj i obrazovanje,
- **informirati stručnu i opću javnost** o dobivenim rezultatima kako bi se djelatnici u odgoju i obrazovanju te roditelji kao njihovi partneri jače senzibilizirali na prava djeteta i osvijestili njihovu važnost čime bi se olakšala implementacija rezultata istraživanja u pedagošku praksu; naime, nerijetko se u stručnoj i općoj javnosti može čuti mišljenje da djeca imaju "previše prava, a premalo odgovornosti", što je stav koji odražava nerazumijevanje koncepta *prava djeteta* i njemu komplementarnoga koncepta *odgovornosti*,
- koristiti dobivene rezultate kao **podlogu za osmišljavanje kolegija** na studijima na kojima se obrazuju budući pedagozi, učitelji, ravnatelji i drugi stručni suradnici u odgojno-obrazovnim institucijama, koji bi se fokusirali na: 1. razumijevanje prava i odgovornosti djeteta te njihova pedagoškoga značaja u uspostavljanju optimalnoga odnosa između učenika i učitelja, 2: stjecanje vještina za zastupanje dječjih interesa i uspostavljanje održivosti poštovanja prava djeteta u odgojno-obrazovnim institucijama,
- koristiti dobivene rezultate kao **podlogu za osmišljavanje pedagoških programa, projekata i drugih oblika stručnoga usavršavanja pedagoga, učitelja, ravnatelja i drugih stručnih suradnika** za neposredan rad s njima na upoznavanju i razumijevanju

- prava i odgovornosti djeteta te na stjecanju vještina za zastupanje dječjih interesa i uspostavljanje održivosti poštovanja prava djeteta u odgojno-obrazovnim institucijama,
- koristiti dobivene rezultate kao **podlogu za osmišljavanje pedagoških programa, projekata, radionica i drugih oblika neposrednoga pedagoškoga rada s djecom** na upoznavanju i razumijevanju prava i odgovornosti djeteta te na osnaživanju djece za zastupanje vlastitih interesa kao i poštovanje prava drugih ljudi; naime, unatoč uočenoj napretku u posljednjih dvadesetak godina u poznavanju Konvencije o pravima djeteta (vidi poglavlje 5.4.), novija istraživanja upućuju na to da je znanje djece i odraslih o pravima djeteta u odgojno-obrazovnim institucijama relativno površno te da su hrvatske škole uglavnom neuspješne u uspostavljanju prakse življenja po načelima prava (Batarelo i sur., 2010), što je ključno za održivost takvoga načina institucionalnoga funkcioniranja,
 - koristiti dobivene rezultate kao **podlogu za pisanje priručnika, brošura, letaka i drugih informativnih i savjetodavnih materijala** za posredan rad s pedagozima, učiteljima, ravnateljima, drugim stručnim suradnicima, djecom, njihovim roditeljima i svima zainteresiranim na upoznavanju i razumijevanju prava i odgovornosti djeteta, osvješćivanju njihove važnosti, eliminaciji negativnih stavova o pravima, djeci i dječjim sposobnostima, osnaživanju odraslih i djece za zastupanje dječjih interesa te stjecanju vještina za uspostavljanje prakse življenja po načelima prava, kako u odgojno-obrazovnim institucijama tako i u obiteljima te lokalnim zajednicama,
 - koristiti dobivene rezultate kao **podlogu za buduća istraživanja** ove još uvijek nedovoljno istražene tematike, osobito za **pokretanje višegodišnjih akcijskih istraživanja** (koja neposredno spajaju znanost i praksu) putem kojih bi se u pedagošku praksu sustavno uvodile promjene sa svrhom uspostavljanja kulture življenja po načelima pravednosti i jednakosti u odgojno-obrazovnim institucijama.

6.3. Hipoteze istraživanja

Sukladno općem i spoznajnom cilju te posebnim ciljevima istraživanja, formuliraju se **generalna hipoteza** te **pothipoteze** istraživanja:

Hg: postoji pozitivna povezanost između učeničke procjene da se prava djeteta poštuju od strane učitelja i učeničke procjene odnosa između učenika i učitelja kao kvalitetnoga.

H1: očekuje se statistički značajna razlika u učeničkoj procjeni poštovanja prava djeteta od strane učitelja između skupina učenika s obzirom na dob, spol i školski uspjeh učenika; spol učitelja i predmet koji (razrednik) predaje; mjesto školovanja i veličinu škole.

Očekuje se da će mlađi učenici, djevojčice, učenici boljeg školskog uspjeha, učenici iz manjih gradova odnosno sa sela i iz manjih škola procijeniti da se njihova prava češće poštuju, nego što će to procijeniti stariji učenici, dječaci, učenici slabijeg školskog uspjeha, učenici iz velikog grada odnosno metropole i iz većih škola. Očekuje se da će učenici čiji su učitelji osobe muškog spola i struke društveno-humanističkog usmjerenja procijeniti da se njihova prava češće poštuju, nego što će to procijeniti učenici čiji su učitelji osobe ženskog spola i struke iz područja prirodnih i tehničkih znanosti te iz umjetničkog područja,

H2: očekuje se statistički značajna razlika u učeničkoj procjeni kvalitete odnosa s učiteljem između skupina učenika s obzirom na dob, spol i školski uspjeh učenika; spol učitelja i predmet koji (razrednik) predaje; mjesto školovanja i veličinu škole.

Očekuje se da će mlađi učenici, djevojčice, učenici boljeg školskog uspjeha, učenici iz manjih gradova odnosno sa sela i iz manjih škola procijeniti da je njihov odnos s učiteljem češće kvalitetan, nego što će to procijeniti stariji učenici, dječaci, učenici slabijeg školskog uspjeha, učenici iz velikoga grada odnosno metropole i iz većih škola. Očekuje se da će učenici čiji su učitelji osobe muškog spola i struke društveno-humanističkog usmjerenja procijeniti da je njihov odnos s učiteljem češće kvalitetan, nego što će to procijeniti učenici čiji su učitelji osobe ženskog spola i struke iz područja prirodnih i tehničkih znanosti te iz umjetničkog područja,

H3: očekuje se pozitivna povezanost između skupine skrbnih i zaštitnih prava djeteta i različitih pozitivnih dimenzija odnosa učenika i učitelja (bliskost, povjerenje, toplina, zadovoljstvo, podrška, ohrabrivanje).

H4: očekuje se pozitivna povezanost između skupine prava sudjelovanja i različitih pozitivnih dimenzija odnosa učenika i učitelja (bliskost, povjerenje, toplina, zadovoljstvo, podrška, ohrabrivanje),

H5: očekuje se negativna povezanost između skupine skrbnih i zaštitnih prava djeteta i različitih negativnih dimenzija odnosa učenika i učitelja (prinuda, konflikt, kritiziranje, autoritarnost, isključivanje),

H6: očekuje se negativna povezanost između skupine prava sudjelovanja i različitih negativnih dimenzija odnosa učenika i učitelja (prinuda, konflikt, kritiziranje, autoritarnost, isključivanje).

Osim hipoteza istraživanja, navode se i sljedeće *istraživačke teme* koje predstavljaju zadani *okvir* kvalitativnog dijela istraživanja:

- definicija *prava djeteta* i pravu komplementarnoga pojma *odgovornosti*,
- prava djeteta osobito važna za učenike,
- procjena poštovanja prava djeteta u školi i na nastavi,
- osjećaji koje kod učenika izaziva poštovanje njihovih prava u školi i na nastavi,
- osjećaji koje kod učenika izaziva kršenje njihovih prava u školi i na nastavi,
- opis odnosa s učiteljem za kojega procjenjuju da poštuje njihova prava,
- opis odnosa s učiteljem za kojega procjenjuju da krši njihova prava,
- procjena poštovanja prava sudjelovanja u školi i na nastavi,
- *piramida odlučivanja* (Allan i P'Anson, 2004) u školi.

6.4. Varijable istraživanja

Sukladno općem i spoznajnom cilju istraživanja, definiraju se sljedeće **zavisne varijable** istraživanja:

- **poštovanje prava djeteta** od strane razrednog učitelja prema procjeni učenika, koje će se ispitivati nizom tvrdnji na skali Likertova tipa,
- **kvaliteta odnosa između učenika i učitelja** prema procjeni učenika, koja će se također ispitivati nizom tvrdnji na skali Likertova tipa.

Sukladno posebnim ciljevima istraživanja u obradi su kao zavisne varijable tretirane i pojedine, faktorskom analizom ekstrahirane¹⁰⁵, dimenzije dviju zavisnih varijabli:

- **skrb, zaštita, podrška osobnoj slobodi učenika i podrška kulturi slobode u razredu** kao dimenzije poštovanja prava djeteta,
- **podrška, negativna interakcija, prinuda, isključivanje i autoritarnost** kao dimenzije kvalitete odnosa između učenika i učitelja.

S obzirom na nalaze ranijih sličnih istraživanja te pretpostavljenu važnost nekih specifičnih faktora za temu ovoga istraživanja, uvrštavaju se sljedeće **nezavisne varijable** istraživanja:

- **dob učenika**; u ovome se istraživanju struktura uzorka po dobi učenika odnosi na razlikovanje između učenika četvrtoga razreda (procijenjene prosječne dobi otprilike između 10 i 11 godina) i učenika osmoga razreda (procijenjene prosječne dobi otprilike između 14 i 15 godina); važnost ove varijable ogleda se u sljedećemu: 1. kvaliteta odnosa s učiteljem u pravilu opada s dobi (vidi primjerice Drugli, 2013); to se vjerojatno događa uslijed razvojne potrebe djeteta za većom bliskošću s vršnjacima nego s odraslima nakon određene dobi, što može utjecati na kvalitetu odnosa djece i odraslih, 2. stariji učenici skloniji su procijeniti da se njihova prava manje poštuju nego što to procjenjuju mlađi učenici (vidi primjerice Devine, 2000), čemu uzroci mogu biti različiti; na primjer, socijalizacija djece za poslušnost u djetinjstvu, a odgovornost u odraslosti, što implicira da prava "dolaze s godinama";
- **spol učenika**; važnost ove varijable ogleda se u sljedećemu: 1. učitelji u pravilu odnos s učenicima (muškog spola) procjenjuju manje kvalitetnim (vidi primjerice Drugli, 2013; Murray i Murray, 2004), 2. učenici (muškog spola) u pravilu traže više prava i veću samostalnost nego učenice (Devine, 2000), čemu uzrok također može biti različita socijalizacija muške i ženske djece;
- **školski uspjeh učenika**; ova je varijabla važna je jer se pokazalo da je školski uspjeh povezan s kvalitetom odnosa s učiteljem (vidi primjerice Klem i Connell, 2004), što je i ranije naglašavano (vidi poglavlje 5.1.),

¹⁰⁵ Vidi poglavlja 6.8.3. i 6.8.11.

- **veličina škole**; ova je varijabla važna jer se pretpostavlja: 1. da su međuljudski odnosi općenito u manjim školskim zajednicama prisniji, što pogoduje uspostavljanju kvalitetnog odnosa između učenika i učitelja, 2. da učitelji u manjim školskim zajednicama na raspolaganju imaju više vremenskih i drugih resursa za posvećivanje učenicima te aktivnom i smislenom sudjelovanju učenika u nastavi; u ovome su istraživanju škole prema veličine podijeljene u tri kategorije: male škole (<400 učenika), škole srednje veličine (401 – 640), velike škole (>640); ove tri kategorije veličine škole odabrane su zbog sljedećega: Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja¹⁰⁶ propisuje da je optimalan broj razrednih odjela u jednoj školi između 16 i 20, a optimalan broj učenika po odjelu 20, što znači da škola optimalne veličine ima između 320 i 400 učenika ukupno; u ovome je istraživanju stoga određeno da će se malim školama smatrati škole koje ukupno imaju manji broj učenika nego što je optimalno; nadalje, također je propisano da je maksimalan broj razrednih odjela 32, a maksimalan broj učenika po odjelu 28, što znači da je dopušteno da maksimalan broj učenika u jednoj školi bude 896, međutim iznimke su moguće uz posebno odobrenje nadležnoga ministarstva; u ovome je istraživanju stoga određeno da će se školama srednje veličine smatrati škole koje su veće od optimalnih, ali istovremeno i znatno manje od glomaznih škola maksimalne veličine, što je izračunato tako da se uzeo maksimalan broj razrednih odjela, ali optimalan broj učenika po odjelu (32 x 20), čime se dobila brojka 640; razlika između škola srednje veličine i velikih škola, čiji se ukupan broj učenika približava maksimalno dopuštenome broju ili je čak nešto veći od njega, napravljena je da bi se vidjelo utječe li glomaznost škola koja su blizu maksimalne kapacitiranosti na poštovanje prava djeteta i kvalitetu odnosa između učenika i učitelja, prema procjeni učenika;
- **mjesto školovanja**; varijabla se odnosi na razlikovanje između **visoko urbane** odnosno **ruralnije** lociranosti škole (metropola ↔ manji grad ili selo); slično kao kod varijable veličine škole, ova je varijabla važna jer se pretpostavlja: 1. da su međuljudski odnosi općenito u manjim, ruralnijim mjestima prisniji, što pogoduje uspostavljanju kvalitetnog odnosa između učenika i učitelja, 2. da su ljudi u manjim, ruralnijim sredinama tradicionalnije orijentirani, što se može odraziti i na odnos između učenika i učitelja (jača

¹⁰⁶ URL: <http://public.mzos.hr/Default.aspx?art=11935&sec=2197>

hijerarhičnost odnosa, izraženija autoritarnost učitelja) i na poštovanje prava djeteta (veći naglasak na zahtjevu poslušnosti nego na aktivnom, odgovornom sudjelovanju učenika) (vidi primjerice Miharija i Kuridža, 2011),

- **spol učitelja**, ova je varijabla važna jer se pokazalo da su učiteljice sklonije autoritarnosti nego učitelji (muškoga spola) (vidi primjerice Šimić Šašić i Sorić, 2009),
- **predmet koji učitelj predaje**, ova će se varijabla ispitivati samo u jednome dijelu uzorka koji obuhvaća učenike osmoga razreda koji imaju više od deset predmetnih učitelja zbog čega se u istraživanju fokusiralo na njihove razrednike; naime, kako bi se osigurala povezivost i usporedivost podataka koji se odnose na poštovanje prava djeteta s jedne strane te podataka koji se odnose na kvalitetu odnosa između učenika i učitelja s druge strane, bilo je iznimno važno da ispitanici prilikom odgovaranja na pitanja vezana za dvije navedene varijable u vidu imaju jednog te istog učitelja, zbog čega se odlučilo fokusirati na njihove razrednike koji predstavljaju svojevrsne nastavljače uloge razrednih učitelja u predmetnoj nastavi; varijabla je važna jer se pretpostavlja da su predmetni učitelji društveno-humanističkoga usmjerenja tijekom studija slušali više kolegija koji su obrađivali pitanja prava djeteta nego predmetni učitelji iz područja prirodnih i tehničkih znanosti te iz umjetničkoga područja, zbog čega se dakle pretpostavlja da je njihov senzibilitet za poštovanje prava djeteta razvijeniji.

6.5. Zadaci istraživanja

Na temelju gore opisanih varijabli istraživanja te općeg i spoznajnog cilja istraživanja, formulirani su zadaci istraživanja koje je potrebno izvršiti kako bi se ispunili postavljeni ciljevi.

Predviđeni **zadaci istraživanja** definiraju se na sljedeći način:

- utvrditi učeničku procjenu poštovanja prava djeteta od strane učitelja / razrednika,
- utvrditi učeničku procjenu kvalitete odnosa između učenika i učitelja / učenika i razrednika,
- utvrditi postoji li povezanost između poštovanja prava djeteta od strane učitelja / razrednika i kvalitete odnosa između učenika i učitelja / učenika i razrednika prema procjeni učenika,

- utvrditi narav povezanosti između poštovanja prava djeteta od strane učitelja / razrednika i kvalitete odnosa između učenika i učitelja / učenika i razrednika prema procjeni učenika
- utvrditi sociodemografska i druga obilježja učenika i učitelja / razrednika (dob, spol i školski uspjeh učenika; spol učitelja / razrednika i predmet koji predaje; mjesto školovanja i veličina škole),
- usporediti razlike u učeničkoj procjeni poštovanja prava djeteta od strane učitelja / razrednika s obzirom na varijable dobi, spola i školskog uspjeha učenika; spola učitelja / razrednika i predmeta kojega predaje; mjesta školovanja i veličine škole,
- usporediti razlike u učeničkoj procjeni kvalitete odnosa između učenika i učitelja / učenika i razrednika s obzirom na varijable dobi, spola i školskog uspjeha učenika; spola učitelja / razrednika i predmeta kojega predaje; mjesta školovanja i veličine škole,
- utvrditi postoji li povezanost između različitih skupina prava djeteta (skrbna / zaštitna prava, prava sudjelovanja) i različitih pozitivnih i negativnih dimenzija odnosa između učenika i učitelja (bliskost, povjerenje, toplina, zadovoljstvo, podrška, ohrabrivanje, prinuda, konflikt, kritiziranje, autoritarnost, isključivanje),
- utvrditi narav povezanosti između različitih skupina prava djeteta (skrbna / zaštitna prava, prava sudjelovanja) i različitih pozitivnih i negativnih dimenzija odnosa između učenika i učitelja (bliskost, povjerenje, toplina, zadovoljstvo, podrška, ohrabrivanje, prinuda, konflikt, kritiziranje, autoritarnost, isključivanje),
- kvalitativnom metodologijom utvrditi ostale specifičnosti vezane za odnos između poštovanja prava djeteta i kvalitete odnosa učenika i učitelja.

6.6. Postupci i instrumenti istraživanja

U istraživanju su korištena dva postupka istraživanja. U kvantitativnom dijelu istraživanja primijenjen je postupak **anketiranja**. Anketiranjem su se ispitala dva temeljna aspekta problema istraživanja, *poštovanje prava djeteta* i *kvaliteta odnosa između učenika i učitelja*. Percepcija učenika o poštovanju njihovih prava od strane učitelja ispitala se *Upitnikom o pravima djeteta* (Prilog 1.), samostalno konstruiranim instrumentom nastalim na temelju teorijske elaboracije koncepta *prava djeteta* te *pojedinih prava djeteta* u teorijskome

dijelu istraživanja¹⁰⁷. Upitnik sadrži 28 tvrdnji koje predstavljaju poštovanje 10 odabranih prava djeteta izraženih u 11 članaka Konvencije o pravima djeteta¹⁰⁸ (Prilog 2.). Svaka tvrdnja procjenjuje se na skali Likertova tipa, zaokruživanjem jedne brojke u rasponu od 1 do 5, pri čemu brojke imaju sljedeće značenje: (1) nikada, (2) rijetko, (3) ponekad, (4) često, (5) uvijek.

Percepcija učenika o kvaliteti odnosa s učiteljem odnosno razrednikom ispitala se *Upitnikom o odnosu učenika i učitelja* (Prilog 1.), napravljenome prema standardiziranome upitniku *NRI-RQV: The Network of Relationship Inventory-Relationship Quality Version* (Buhrmester i Furman, 2008)¹⁰⁹, javno dostupnome na mrežnim stranicama *Measurement Instrument Database for the Social Sciences* (MIDSS)¹¹⁰. Riječ je o instrumentu kojega su znanstvenici Duane Buhrmester i Wyndol Furman razvili u sklopu instrumentarija za mjerenje širokoga spektra obilježja različitih vrsta odnosa između djece, adolescenata i odraslih, tzv. Inventara mreže odnosa (*Network of Relationship Inventory – NRI*). Upitnik je namijenjen mjerenju dviju dimenzija odnosa između učenika i učitelja – pozitivne i negativne – svaka od kojih se sastoji od pet obilježja toga odnosa. Pozitivna dimenzija, koja upućuje na odnos *dovoljno dobre* kvalitete, sastoji se od poddimenzija bliskosti, povjerenja, zadovoljstva, topline i odobravanja, a negativna, koja upućuje na odnos *nedovoljno dobre* kvalitete, od poddimenzija prinude, konflikta, kritiziranja, autoritarnosti i isključivanja (Prilog 3.). Svaka poddimenzija operacionalizirana je trima tvrdnjama (ukupno 30 tvrdnji), na koje se odgovara zaokruživanjem jedne brojke u rasponu od 1 do 5, pri čemu brojke imaju sljedeće značenje: (1) nikada, (2) rijetko, (3) ponekad, (4) često, (5) uvijek. Upitnik se pokazao primjerenim za mjerenje kvalitete odnosa učenika i učitelja te prilagođenim djeci u dobi od jedanaest godina i više (MIDSS¹¹¹).

¹⁰⁷ Vidi cjeline: 2. *Prava djeteta*, 3. *Prava sudjelovanja*, 4. *Skrbna i zaštitna prava*.

¹⁰⁸ Odabir jedanaest od ukupno četrdeset članaka o pravima djeteta iz Konvencije o pravima djeteta argumentiran je u poglavlju 2.3.3. *Zaključna razmatranja o pravu djeteta*.

¹⁰⁹ Koliko je autorici poznato, instrument se još nije primjenjivao u Hrvatskoj, zbog čega je on za potrebe ovoga istraživanja preveden s engleskoga na hrvatski jezik. Prijevod je učinila autorica rada koja je po struci profesorica pedagogije i engleskoga jezika. Prevođenje je osim prijenosa misli s engleskoga na hrvatski jezik uključivalo konzultiranje s radovima i istraživanjima u kojima je Furmanov i Buhrmesterov *Inventar mreže odnosa* opisan i korišten (Furman i Buhrmester, 1985; Hibbard i Buhrmester, 2010; Wu, Hughes i Kwok, 2010).

¹¹⁰ URL: <http://www.midss.ie/content/network-relationships-inventory-relationship-qualities-version-nri-rqv%E2%80%94>

¹¹¹ URL: <http://www.midss.ie/content/network-relationships-inventory-relationship-qualities-version-nri-rqv%E2%80%94>

Izrađene su dvije verzije obaju upitnika, jedna za učenike četvrtog razreda, a druga za učenike osmog razreda. U upitniku za učenike osmog razreda umjesto *učitelja* – koji se navodi u upitniku za učenike četvrtog razreda – stoji *razrednik*. U dijelu o općim podacima, u upitniku za učenike osmog razreda uvršteno je jedno dodatno pitanje koje se odnosi na *predmet kojega predaje razrednik*. Sve ostalo identično je u objema verzijama upitnika.

Podaci o demografskim i drugim obilježjima učenika i učitelja prikupljeni su *Upitnikom o općim podacima* (Prilog 1.), a podaci o veličini škole dobiveni su od školskih pedagoga škola uključenih u istraživanje.

U kvalitativnom dijelu istraživanja korišten je postupak **grupnog intervjuiranja**, posebna vrsta intervjuiranja u manjim skupinama sudionika koje se potiče na slobodno iznošenje vlastitoga mišljenja i iskustava. Svrha ovoga dijela istraživanja bilo je zahvaćanje „dubljih razina iskustava koje pomažu potpunijem razumijevanju ponašanja i doživljavanja“ (Milas, 2005, 597). Razlozi odabira grupnog intervjuiranja u ovome istraživanju ogledaju se u sljedećemu:

- grupno intervjuiranje svakome sudioniku pruža *mogućnost reagiranja na mišljenja i iskustva drugih*, što može rezultirati širim rasponom odgovora te razvojem grupne rasprave (Milas, 2005; Stewart i Shamdasani, 2015); s obzirom da tek razvijaju kognitivne, jezične i socijalne kompetencije zbog čega njihovi odgovori znaju biti jezično i sadržajno siromašniji od odgovora odraslih, korištenje postupka koji potiče na razmišljanje, izražavanje i interakciju s drugima osobito je pogodno za istraživanja s djecom,
- grupno je intervjuiranje za djecu prirodnije i manje zastrašujuće (Cohen, Manion i Morrison, 2007) od intervjua "jedan na jedan",
- također, vezano za djecu kao ispitanike, grupno se intervjuiranje smatra *humanijim* ispitivačkim pristupom, zbog svoje orijentacije ka empatičnosti, otvorenosti i aktivnom slušanju tijekom razgovora (Stewart i Shamdasani, 2015),
- osim na verbalni izričaj, grupno intervjuiranje fokusirano je i na interakciju između sudionika čime se pruža *mogućnost uvida u grupne norme, procese i značenja* (Bloor i sur., 2001), što je osobito pogodno kada je istraživana tematika sastavni dio neke

specifične, otprije postojeće grupe¹¹² poput *razreda*, što je slučaj u ovome istraživanju; naime, kao što je ranije obrazloženo¹¹³, pedagoški odnos osim relacije *učitelj ↔ učenik* (pojedinaac ↔ pojedinaac) uključuje i relaciju *učitelj ↔ razred* (pojedinaac ↔ grupa pojedinaca) (Bašić, 2015), proces koji u ovome istraživanju nije zahvaćen postupkom anketiranja; kombiniranjem anketiranja i grupnog intervjuiranja, pored dubljeg uvida u ono što svako pojedino dijete osobno proživljava po pitanju poštovanja prava i odnosa s učiteljem, nastojao se zahvatiti i aspekt pedagoškoga odnosa koji se odnosi na relaciju *učitelj ↔ razred*,

- grupno intervjuiranje generira *emske* podatke, koji su *prirodniji, bliži ispitanikovo* *perspektivi*, jer su minimalno nametnuti od strane istraživača, njihovo pojavljivanje istraživač je samo potaknuo, ali ih nije oblikovao, za razliku od *etskih* podataka (dobivenih, na primjer, strogo strukturiranim intervjuom i anketiranjem pitanjima zatvorenoga tipa) koji predstavljaju istraživačevu perspektivu (Stewart i Shamdasani, 2015),
- *triangluacija* postupaka istraživanja, koja se odnosi na „istodobnu uporabu većeg broja pokazatelja dobivenih raznovrsnim metodama“ (Milas, 2005, 478); imajući u vidu da nijedna istraživačka metoda nije lišena grešaka (Milas, 2005), kombiniranjem anketiranja i grupnog intervjuiranja nastojalo se nadvladati nedostatke zaključaka temeljenih na podacima koji bi bili dobiveni samo jednom metodom,
- *praktična i organizacijska ekonomičnost*; grupno intervjuiranje brže je od individualnoga, čime se štedi vrijeme sudionika te minimalno narušava njihov dnevni raspored (Cohen,

¹¹² Postoje autori koji smatraju da se sudionici grupnih intervjuova ne bi trebali poznavati od ranije jer to može biti, pod pretpostavkom suzdržavanja od otkrivanja intime pred poznanicima, ometajući faktor (Milas, 2005). Međutim, Bloor i sur. (2001) su čvrsti u stavu da je ideja da se grupe trebaju sastojati od stranaca jedan od mitova vezanih za grupno intervjuiranje. Naime, grupe sastavljene od ispitanika koji se od ranije poznaju prirodnije su od grupa sastavljenih od stranaca (Rabiee, 2004), zbog čega se i razgovor u njima lakše uspostavlja te brže poprima dinamiku bližu stvarnoj (Kitzinger, 1994b; prema Bloor i sur., 2001). Također, ispitanici koji se od ranije poznaju dijele neka iskustva pa mogu nadopunjavati sjećanja jedni drugih (Thomas, 1999; prema Bloor i sur., 2001). Stewart i Shamdasani (2015) navode da se u istraživanjima u sociologiji, psihologiji i medicini najčešće i koriste otprije postojeće grupe. U ovome istraživanju korištenje grupa sastavljenih od ispitanika koji se od ranije poznaju, s obzirom na istraživani problem, predstavlja uvjet, a ne opciju.

¹¹³ Vidi poglavlje 5.2.1. *Pedagoški odnos*.

Manion i Morrison, 2007), što je za ovo istraživanje važno jer je ono provođeno za vrijeme osnovnoškolske nastave koja je obvezna,

- grupno intervjuiranje *korišteno je u ranijim istraživanjima slične problematike* (primjerice Bjerke, 2011; Devine, 2003; Thornberg, 2009),

Prema stupnju strukturiranosti (Cohen, Manion i Morrison, 2007), radi se o *nestrukturiranome intervjuu*. U nestrukturiranome intervjuu postavljanjem pitanja rukovode ciljevi istraživanja, dok su njihov sadržaj, slijed i formulacija u potpunosti u rukama istraživača, objašnjava Kerlinger (1970; prema Cohen, Manion i Morrison, 2007). Patton (1980; prema Cohen, Manion i Morrison, 2007) takav intervju naziva *vođenim intervjuom*, u kojemu su teme i problemi o kojima se planira razgovarati unaprijed specificirani samo u obliku zadanoga *okvira*, dok o slijedu tema i načinu postavljanja pitanja odlučuje istraživač tijekom samoga intervjuja. Okvir grupnoga intervjuja u ovome istraživanju dostupan je u obliku popisa pitanja i potpitanja u Prilogu 4.

6.7. Tijek istraživanja

Terenskome istraživanju prethodilo je:

- dobivanje pozitivnog mišljenja Etičkog povjerenstva Odsjeka za pedagogiju Filozofskoga fakulteta u Zagrebu (Prilog 5.)
- dobivanje dopusnice Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta (Prilog 7. i Prilog 9.),
- u skladu s etičkim zahtjevima istraživanja s djecom (Dulčić, 2003), informiranje roditelja učenika uključenih u istraživanje o temi, ciljevima i načinu provođenja istraživanja te dobivanje pismenih suglasnosti roditelja za sudjelovanje njihove djece u istraživanju (primjerak obrasca roditeljske suglasnosti nalazi se u Prilogu 6.),
- također u skladu s etičkim zahtjevima istraživanja s djecom (Dulčić, 2003), informiranje učenika o temi, ciljevima i načinu provođenja istraživanja, nakon čega je i učenicima ponuđena opcija odustajanja od sudjelovanja, što je zanemarivi broj učenika učinio,
- odabir vremenski povoljnoga razdoblja u školskoj godini za provođenje istraživanja; naime, odnos između učenika i učitelja, jedan aspekt ovoga istraživanja, specifična je tema koja, da bi procjena toga odnosa bila što valjanija, pretpostavlja *kontinuitet odnosa*,

zbog čega se procijenilo da je istraživanje optimalno provesti u drugoj polovici školske godine; iskustva istraživača koji su se ranije bavili istom tematikom potvrđuju opravdanost te procjene – tako su i Lynch i Cicchetti (1997) svoje istraživanje odnosa između učenika i učitelja proveli pred kraj školske godine, zaključivši da jedna školska godina učenicima pruža dovoljno vremena za stvaranje (njima) realne slike odnosa s učiteljima, što je dovoljno dobro za istraživanje iz njihove perspektive,

- provođenje kraćeg pilot istraživanja na uzorku od 10 učenika osmoga razreda i 10 učenika četvrtoga razreda, sa svrhom procjene trajanja anketiranja te jezične i logičke evaluacije upitnika; pokazalo se da je prosječno trajanje ispunjavanja upitnika 30 minuta, a identificirane su i neke jezične te logičke nejasnoće, koje su potom uklonjene,
- glede trajanja jednog intervjua, primjerenim se procijenilo 45 minuta, odnosno jedan školski sat, što je vremenski raspon tijekom kojega su djeca u školi navikla održavati pažnju; naime, Morgan i sur. (2002) su istraživanjem utvrdili da kvaliteta dječjih odgovora u grupnim intervjuima opada nakon 45 minuta; nadalje, iako navode kako jedan grupni intervju s odraslima obično traje 90 minuta, Stewart i Shamdasani (2015) savjetuju da se to vrijeme znatno skрати kada su ispitanici djeca.

Istraživanje opisano u ovome radu provodeno je tijekom svibnja i lipnja 2015. godine u 13 osnovnih škola u Gradu Zagrebu i Zagrebačkoj županiji. U većini škola anketiranje se odvijalo za vrijeme trajanja sata razredne zajednice. Grupno intervjuiranje provodeno je u manjem dijelu uzorka, u 5 od 13 odabranih škola, u vremenu kada je to odgovalo sudionicima i školama, što je u većini slučajeva bilo odmah po završetku anketiranja, najčešće u kabinetu školskog pedagoga ili nekom drugom slobodnom, manjem od razreda, kabinetu, što je pogodovalo stvaranju intimnije a time i opuštenije atmosfere tijekom intervjuiranja. Tijekom intervjua sudionici i istraživačica sjedili su u krugu, okrenuti licem jedni prema drugima, što se u literaturi ističe kao optimalan fizički raspored ispitanika u grupnom intervjuu (Stewart i Shamdasani, 2015).

Vrijeme ispunjavanja upitnika u glavnome istraživanju variralo je između 15 i 40 minuta, a vrijeme trajanja intervjua prosječno je iznosilo 25 minuta, s nekoliko značajnijih odstupanja (najkraći intervju trajao je 11 minuta, a najdulji 38 minuta). Intervjui su snimani diktafonom, o čemu su sudionici prije početka intervjua obaviješteni te im je ponuđena opcija odustajanja prije ili tijekom intervjuiranja, no nitko od sudionika nije to odabrao učiniti.

6.8. Uzorak, rezultati i interpretacija kvantitativnoga dijela istraživanja

6.8.1. Uzorak anketiranih ispitanika

Uzorkovanje u ovome istraživanju učinjeno je *neprobabilističkom metodom* (Milas, 2005), što znači da je *vjerojatnost odabira* jedinica iz generalne populacije u uzorak bila nepoznata, odnosno da izbor sudionika istraživanja nije bio nasumičan (Milas, 2005). Nedostatak ove u odnosu na probabilističku metodu uzorkovanja (slučajno odabiranje) jest njezina *pristranost*, posljedično čemu neprobabilistički uzorak ne predstavlja populaciju nego samoga sebe (Cohen, Manion i Morrison, 2005). S druge strane, prednosti su neprobabilističkoga uzorkovanja jednostavnost, ekonomičnost, financijska ušteda te vremenska nezahtjevnost (Milas, 2005), zbog čega je ono vrlo često u istraživanjima manjega opsega (Cohen, Manion i Morrison, 2005), kao što je ovo istraživanje. Naime, objektivne okolnosti ovoga istraživanja, poput manjka materijalnih, vremenskih i ljudskih resursa (istraživačica je samostalno financirala i provodila istraživanje), onemogućile su provođenje obuhvatnoga istraživanja na reprezentativnome uzorku učenika hrvatskih osnovnih škola. S obzirom da postavljeni problem istraživanja iziskuje i takav pristup, ono se u doglednoj budućnosti svakako preporučuje. Pored navedenoga, probabilističko uzorkovanje u ovome je istraživanju otežala i ciljana populacija – djeca – koja predstavljaju tzv. „osjetljivu skupinu“ (Cohen, Manion i Morrison, 2005, 98). Dolazak do osjetljivih skupina administrativno je i pravno problematičan (Cohen, Manion i Morrison, 2005), što se u slučaju ispitanika u ovome istraživanju očitovalo u nekoliko etapa dobivanja suglasnosti za njihovo sudjelovanje: najprije su suglasnost davale škole koje su učenici pohađali, potom njihovi roditelji te na kraju sami učenici.

Uzorak je stoga formiran po načelu *pristupačnosti* odnosno *dostupnosti* za istraživanje, što ga čini **neprobabilističkim, neslučajnim, prigodnim uzorkom**, a obuhvatio je učenike četvrtoga i osmoga razreda osnovnih škola u Gradu Zagrebu i Zagrebačkoj županiji¹¹⁴.

¹¹⁴ Prema podacima Državnoga zavoda za statistiku (www.dzs.hr), ukupan broj učenika osnovnih škola u Republici Hrvatskoj na početku školske godine 2014./2015. iznosio je 321 512 (od toga 156 535 učenica). Broj učenika četvrtoga razreda iznosio je ukupno 40 140 (od toga 19 528 učenica), a broj učenika osmoga razreda ukupno 42 030 (od toga 20 420 učenica). Ukupan broj učenika u Gradu Zagrebu na početku školske godine 2014./2015. iznosio je 55 557, a u Zagrebačkoj županiji 25 978 (ukupno Grad Zagreb + Zagrebačka županija = 81 535). Podaci o broju učenika posebno četvrtoga i posebno osmoga razreda u Gradu Zagrebu i Zagrebačkoj županiji nisu bili dostupni u vrijeme pisanja rada.

Sukladno matematičkoj zakonitosti prema kojoj veličina uzorka povećanjem populacije raste smanjenom stopom te ostaje stabilna na nešto više od 380 ispitanika (Krejcie i Morgan, 1970), prije početka uzorkovanja veličina uzorka procijenjena je na minimalno 400 ispitanika.

Odabir sudionika istraživanja tekao je na sljedeći način:

- najprije je odabrano 16 osnovnih škola za koje se pretpostavilo da će biti dostupnije od ostalih škola jer su u najvećem broju slučajeva to bile škole koje surađuju s Odsjekom za pedagogiju Filozofskoga fakulteta u Zagrebu na kojemu je istraživačica zaposlena,
- kontaktirani su školski pedagozi odabranih škola te su prilikom toga prvoga kontakta svi načelno pristali na suradnju,
- na adrese škola (ravnateljima i pedagozima) upućena je *Molba za provođenje znanstvenog istraživanja* (Prilog 9.), s detaljnim opisom teme, cilja i načina provođenja istraživanja te obrazloženjem prostornih i vremenskih potreba za provođenje anketiranja i grupnog intervjuiranja; molbi su priloženi i dopusnica Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta (Prilog 7.), mišljenje Etičkog povjerenstva Odsjeka za pedagogiju Filozofskoga fakulteta u Zagrebu (Prilog 5.), primjerak *Suglasnosti za sudjelovanje maloljetne osobe u istraživanju* (Prilog 8.), anketni upitnici za učenike četvrtoga i osmoga razreda (Prilog 1.) te popisi pitanja za grupno intervjuiranje za učenike četvrtoga i osmoga razreda (Prilog 4.),
- potom su školski pedagozi ponovno kontaktirani te je na sudjelovanje u istraživanju pristalo 13 osnovnih škola, 9 škola u Gradu Zagrebu i 4 škole u Zagrebačkoj županiji,
- školski pedagozi zamoljeni su zatim da nasumično odaberu jedan četvrti razred i jedan osmi razred u svojoj školi,
- roditelji odabranih učenika informirani su o istraživanju te je velika većina roditelja pismeno odobrila sudjelovanje svoje djece (štićenika).

U istraživanju je ukupno sudjelovalo **538 učenika četvrtoga i osmoga razreda**, od toga 366 učenika u Gradu Zagrebu i 172 učenika u Zagrebačkoj županiji. Omjer broja u istraživanje uključenih učenika u Gradu Zagrebu i broja u istraživanje uključenih učenika u Zagrebačkoj županiji jednak je omjeru ukupnoga broja svih učenika osnovnih škola u Gradu Zagrebu i svih učenika osnovnih škola u Zagrebačkoj županiji, što upućuje na to da uzorak predstavlja odgovarajući udio svih osnovnoškolskih učenika Grada Zagreba i Zagrebačke

županije. U Tablicama 10. – 15. prikazana je struktura uzorka s obzirom na županiju i mjesto školovanja.

Tablica 10. Županija školovanja – cijeli uzorak

| Županija | Broj učenika (Frekvencija=F) | Postotak (%) |
|---------------------|-------------------------------------|---------------------|
| Grad Zagreb | 366 | 68,02 |
| Zagrebačka županija | 172 | 31,97 |
| Ukupno | 538 | 100,0 |

Tablica 11. Županija školovanja - 4. razred

| Županija | Broj učenika (Frekvencija=F) | Postotak (%) |
|---------------------|-------------------------------------|---------------------|
| Grad Zagreb | 187 | 70,8 |
| Zagrebačka županija | 77 | 29,2 |
| Ukupno | 264 | 100,0 |

Tablica 12. Županija školovanja - 8. razred

| Županija | Broj učenika (Frekvencija=F) | Postotak (%) |
|---------------------|-------------------------------------|---------------------|
| Grad Zagreb | 179 | 65,3 |
| Zagrebačka županija | 95 | 34,7 |
| Ukupno | 274 | 100,0 |

Tablica 13. Mjesto u kojem se nalazi škola – cijeli uzorak

| Mjesto | Broj učenika (Frekvencija=F) | Postotak (%) |
|---------------|-------------------------------------|---------------------|
| Dugo Selo | 87 | 16,1 |
| Krvarsko | 37 | 6,8 |
| Samobor | 48 | 8,9 |
| Zagreb | 366 | 68,02 |
| Ukupno | 538 | 100,0 |

Tablica 14. Mjesto u kojem se nalazi škola - 4. razred

| Mjesto | Broj učenika (Frekvencija=F) | Postotak (%) |
|---------------|-------------------------------------|---------------------|
| Dugo Selo | 39 | 14,8 |
| Krvarsko | 10 | 3,8 |
| Samobor | 28 | 10,6 |

| | | |
|---------------|------------|-------|
| Zagreb | 187 | 70,8 |
| Ukupno | 264 | 100,0 |

Tablica 15. Mjesto u kojem se nalazi škola - 8. razred

| Mjesto | Broj učenika (Frekvencija=F) | Postotak (%) |
|---------------|------------------------------|--------------|
| Dugo Selo | 48 | 17,5 |
| Krvarsko | 27 | 9,9 |
| Samobor | 20 | 7,3 |
| Zagreb | 179 | 65,3 |
| Ukupno | 274 | 100,0 |

Glede spola ispitanika, u istraživanju je sudjelovalo nešto više dječaka nego djevojčica (M=54,7%, F=45,2%), što je spolna struktura koja odražava omjer učenika i učenica u ukupnoj populaciji¹¹⁵. U Tablicama 16. – 18. prikazana je struktura uzorka prema spolu.

Tablica 16. Struktura uzroka prema spolu učenika – cijeli uzorak

| Spol učenika | Broj učenika (Frekvencija=F) | Postotak (%) |
|---------------|------------------------------|--------------|
| Dječaci | 294 | 54,7 |
| Djevojčice | 243 | 45,2 |
| Nema odgovora | 1 ¹¹⁶ | 0,1 |
| Ukupno | 538 | 100,0 |

Tablica 17. Struktura uzroka prema spolu učenika - 4. razred

| Spol učenika | Broj učenika (Frekvencija=F) | Postotak (%) |
|--------------|------------------------------|--------------|
| Dječaci | 143 | 54,2 |
| Djevojčice | 121 | 45,8 |

¹¹⁵ Vidi fusnotu 114.

¹¹⁶ U jednome upitniku jedan je ispitanik zaokružio oba spola, i muški i ženski. Ista je osoba nadodala i zaokružila pa onda obrisala treću opciju kod kategorije *spola*, koju je imenovala 'other'. Pretpostavlja se da se taj ispitanik ne identificira ni kao muškarac (dječak) ni kao žena (djevojčica). U skladu je to sa suvremenim rodnim i identitetskim teorijama koje su ukazale na neprimjerenost binarnoga poimanja muškoga i ženskoga spola te se fokusirale na *rod* kao fluidnu kategoriju na spektru više rodova, koji tako uključuje i primjerice transrodne te interrodne osobe. Iako se autorica ideološki priklanja fluidnome poimanju roda, u ovome se radu odlučilo zadržati tradicionalnu dihotomiju muškoga i ženskoga spola jer su sva ranija istraživanja slične tematike svoje rezultate interpretirala s obzirom na takvo poimanje spola, koji se pokazao kao značajna varijabla.

| | | |
|---------------|------------|-------|
| Ukupno | 264 | 100,0 |
|---------------|------------|-------|

Tablica 18. Struktura uzroka prema spolu učenika - 8. razred

| Spol učenika | Broj učenika (Frekvencija=F) | Postotak (%) |
|---------------------|-------------------------------------|---------------------|
| Dječaci | 151 | 55,1 |
| Djevojčice | 122 | 44,5 |
| Nema odgovora | 1 | 0,4 |
| Ukupno | 274 | 100,0 |

Glede školskoga uspjeha učenika na kraju prethodne školske godine (2013./2014.), u uzorku dominiraju izvrsni učenici (59,1%), što svakako treba uzeti u obzir prilikom interpretacije rezultata, imajući u vidu da školski uspjeh predstavlja značajan prediktor kvalitete odnosa učenika i učitelja (Klem i Connell, 2004). Međutim, situacija je drugačija kada se zasebno pogledaju školski uspjeh učenika četvrtoga razreda i školski uspjeh učenika osmoga razreda. U poduzorku učenika četvrtoga razreda značajno dominiraju izvrsni učenici, koji predstavljaju čak četiri petine toga poduzorka, dok u poduzorku učenika osmoga razreda većinu, gotovo polovicu, čine vrlo dobri učenici. U poduzorku učenika osmoga razreda više je dobrih učenika nego u poduzorku učenika četvrtoga razreda (čak jedanaest puta više). Učenika koji su prethodnu školsku godinu završili s dovoljnim u poduzorku učenika četvrtoga razreda nije bilo, dok ih je u poduzorku osmoga razreda bilo 3. S obzirom da je raspodjela prema školskome uspjehu ravnomjernija u poduzorku učenika osmoga razreda zanimljivo će biti usporediti rezultate s obzirom na kombinaciju dobi i školskoga uspjeha učenika. U Tablicama 19. – 21. prikazana je struktura uzorka prema školskom uspjehu.

Tablica 19. Struktura uzorka prema školskom uspjehu – cijeli uzorak

| Školska ocjena | Broj učenika (Frekvencija=F) | Postotak (%) |
|-----------------------|-------------------------------------|---------------------|
| Dovoljan | 3 | 0,5 |
| Dobar | 48 | 8,9 |
| Vrlo dobar | 168 | 31,2 |
| Izvrstan | 318 | 59,1 |
| Nema odgovora | 1 | 0,1 |
| Ukupno | 538 | 100,0 |

Tablica 20. Struktura uzorka prema školskom uspjehu - 4. razred

| Školska ocjena | Broj učenika (Frekvencija=F) | Postotak (%) |
|----------------|------------------------------|--------------|
| Dovoljan | 0 | 0 |
| Dobar | 4 | 1,5 |
| Vrlo dobar | 48 | 18,2 |
| Izvrstan | 211 | 79,9 |
| Nema odgovora | 1 | 0,4 |
| Ukupno | 264 | 100,0 |

Tablica 21. Struktura uzorka prema školskom uspjehu - 8. razred

| Školska ocjena | Broj učenika (Frekvencija=F) | Postotak (%) |
|----------------|------------------------------|--------------|
| Dovoljan | 3 | 1,1 |
| Dobar | 44 | 16,1 |
| Vrlo dobar | 120 | 43,8 |
| Izvrstan | 107 | 39,1 |
| Ukupno | 274 | 100,0 |

Glede veličine škole, škole su po veličini kategorizirane kao male, srednje i velike. Malima su određene škole koje ukupno imaju do 400 učenika, srednjima od 401 do 640 učenika, a velikima više od 640 učenika. Očekivano, najviše ispitanika pohađa škole srednje veličine (45,1%), a najmanje učenika pohađa male škole (14,6%). U Tablicama 22. – 24. prikazana je struktura uzorka prema veličini škole.

Tablica 22. Veličina škole – cijeli uzorak

| Veličina škole | Broj učenika (Frekvencija=F) | Postotak (%) |
|----------------|------------------------------|--------------|
| Mala | 79 | 14,6 |
| Srednja | 243 | 45,1 |
| Velika | 216 | 40,1 |
| Ukupno | 538 | 100,0 |

Tablica 23. Veličina škole - 4. razred

| Veličina škole | Broj učenika (Frekvencija=F) | Postotak (%) |
|----------------|------------------------------|--------------|
| Mala | 32 | 12,1 |
| Srednja | 120 | 45,5 |
| Velika | 112 | 42,4 |
| Ukupno | 264 | 100,0 |

Tablica 24. Veličina škole - 8. razred

| Veličina škole | Broj učenika (Frekvencija=F) | Postotak (%) |
|----------------|------------------------------|--------------|
| Mala | 47 | 17,2 |
| Srednja | 123 | 44,9 |
| Velika | 104 | 38,0 |
| Ukupno | 274 | 100,0 |

Posljednje dvije varijable odnose se na učitelje / razrednike, koje su ispitanici procjenjivali – s jedne strane poštovanje prava djeteta od strane učitelja / razrednika, a s druge strane kvalitetu odnosa s učiteljima / razrednicima, zbog čega je važno bilo uvrstiti i njihova bitna obilježja. Učenici su ukupno procjenjivali 17 učitelja razredne nastave i 21 učitelja predmetne nastave (21 razrednika). Glede spola učitelja, svih 17 učitelja razredne nastave ženskoga je spola, dakle učiteljice. U Tablici 25. prikazana je struktura uzorka s obzirom na spol razrednika prema odgovorima učenika osmoga razreda. Vidljivo je da su velikoj većini učenika osmoga razreda razrednici ženskoga spola, dakle razrednice. Samo 47 učenika osmoga razreda odgovorilo je da imaju razrednika (muški spol), što su otprilike dva razreda. Ovakvi rezultati nisu iznenađujući s obzirom na trend feminizacije učiteljske struke (vidi Bartulović, 2013).

Tablica 25. Spol razrednika

| Spol razrednika | Broj učenika (Frekvencija=F) | Postotak (%) |
|-----------------|------------------------------|--------------|
| Ženski | 227 | 82,8 |
| Muški | 47 | 17,2 |
| Ukupno | 274 | 100,0 |

Glede predmeta koji razrednik predaje, najviše je učenika kojima je razrednik društveno-humanističkoga usmjerenja (50,4%). Nešto manje, no ne značajno, učenika je kojima je razrednik prirodosnanstvenoga i tehničkoga usmjerenja (42,7%), dok je najmanje učenika kojima je razrednik umjetničkoga usmjerenja (6,9%), vjerojatno samo jedan razred ispitanika. Što se tiče konkretnoga predmeta, učenici su procjenjivali nastavnike:

- hrvatskog jezika, engleskog jezika, njemačkog jezika, povijesti, tjelesne i zdravstvene kulture i vjeronauka (društveno-humanističko područje),

- matematike, kemije, fizike, biologije i tehničke kulture/informatike (prirodnoznanstveno i tehničko područje),
- likovne kulture (umjetničko područje).

U Tablici 26. prikazana je struktura uzorka prema predmetu koji razrednik predaje.

Tablica 26. Predmet koji razrednik predaje

| Područje predmeta | Broj učenika (Frekvencija=F) | Postotak (%) |
|-------------------------------|------------------------------|--------------|
| Društveno-humanističko | 138 | 50,4 |
| Umjetničko | 19 | 6,9 |
| Prirodnoznanstveno i tehničko | 117 | 42,7 |
| Ukupno | 274 | 100 |

6.8.2. Postupci statističke obrade podataka dobivenih anketiranjem

Obrada podataka uključivala je izračunavanje aritmetičke sredine i standardne devijacije za skalne rezultate koji su formirani kao jednostavna linearna kombinacija čestica. U obradi su korištene jednosmjerna i dvosmjerna analiza varijance. Jednosmjerna analiza varijance korištena je kako bi se utvrdili učinci školskog uspjeha učenika, spola učitelja i predmeta koji učitelj predaje na dimenzije poštovanja prava djeteta i odnosa između učenika i učitelja, zbog toga što unutar kategorija navedenih nezavisnih varijabli nije bilo dovoljno ispitanika za provođenje dvosmjerne analize varijance. Dvosmjerna analiza varijance korištena je kako bi se utvrdili glavni učinci spola učenika, dobi učenika, veličine škole i mjesta školovanja te učinci interakcije dobi sa spolom, veličinom škole i mjestom školovanja. U dvosmjernim analizama varijance uvijek je jedna nezavisna varijabla bila dob učenika, a druga varijabla se mijenjala (spol, veličina škole, mjesto školovanja). U slučaju značajnih učinaka ili efekata nezavisnih varijabli veličina škole (kategorije: mala, srednja i velika) i školski uspjeh (dovoljan+doobar, vrlo dobar, izvrstan) provedene su i post-hoc analize korištenjem Scheffe testa.

Kako bi se utvrdila povezanost poštovanja prava djeteta i odnosa između učenika i učitelja izračunat je Pearsonov koeficijent korelacije.

Za utvrđivanje latentnih dimenzija koje se nalaze u podlozi interkorelacije čestica, odnosno faktorske strukture konstruiranih i korištenih skala u upitniku, korištena je faktorska analiza metodom zajedničkih faktora uz oblimin rotaciju (kosokutu rotaciju, jer je postojala

pretpostavka da su faktori međusobno povezani). Prilikom odluke o konačnom broju faktora koji će se zadržati vodilo se sljedećim kriterijima:

1. Guttman-Kaiserovim kriterijem karakterističnih korijena – prema ovome kriteriju se zadržavaju samo faktori koji imaju karakteristične korijene iznad 1, a metoda je pouzdana kada skala ima 20-50 varijabli,

2. a priori kriterijem – prema ovome kriteriju istraživač unaprijed odlučuje koliko će faktora zadržati,

3. kriterijem postotka varijance – prema ovome kriteriju istraživač se zadržava na broju faktora za koje smatra da objašnjavaju zadovoljavajući iznos varijance,

4. kriterijem scree testa – prema ovome kriteriju optimalan broj faktora koji se mogu ekstrahirati prije nego što specifična varijanca počne dominirati nad strukturom zajedničke varijance provodi se uz pomoć scree plot, na temelju dobivene krivulje.

Za obradu podatka korišten je statistički programski paket SPSS 17.0 (eng. *Statistical Package for the Social Sciences*).

U nastavku rada donose se rezultati kvantitativnoga dijela empirijskoga istraživanja.

6.8.3. Faktorska struktura *Upitnika o pravima djeteta*

Za procjenu poštovanja prava djeteta od strane učitelja samostalno je konstruiran mjerni instrument, *Upitnik o pravima djeteta* (Prilog 1.). Upitnik sadrži 28 čestica na koje se odgovara zaokruživanjem jedne brojke u rasponu od 1 do 5, pri čemu brojke imaju sljedeće značenje: (1) nikada, (2) rijetko, (3) ponekad, (4) često, (5) uvijek. Čestice su konstruirane na temelju teorijske analize prava djeteta u prvome dijelu rada, koja je pokazala da se prava djeteta, prema vrsti, najčešće grupiraju u dvije temeljne skupine prava, skupinu skrbnih i zaštitnih prava djeteta te skupinu prava djeteta na sudjelovanje, pri čemu se zaključilo da poštovanje skrbnih i zaštitnih prava djeteta naglašava (političku) moć odrasle osobe u zastupanju dječjih interesa, a da poštovanje prava djeteta na sudjelovanje naglašava davanje podrške djetetu da uživa određene slobode, što podrazumijeva dijeljenje moći između odrasloga i djeteta.

S obzirom da je instrument izrađen za potrebe ovoga rada, najprije je provjerena njegova faktorska struktura. Sukladno rezultatima teorijske analize, očekivalo se pojavljivanje najmanje dvaju faktora.

Na temelju odgovora 495 učenika i učenica četvrtoga i osmoga razreda osnovne škole o poštovanju njihovih prava, na 28 tvrdnji provedena je faktorska analiza metodom glavnih komponenti s kosokutom rotacijom.

Pogodnost matrice korelacija za faktorsku analizu potvrđena je Kaiser-Meyer-Olkinovim koeficijentom koji iznosi 0,91, na temelju čega se može zaključiti da promatrane čestice skale pripadaju zajedno, odnosno imaju neka zajednička svojstva. Nadalje, rezultat Bartlettova testa sfericiteta (χ^2 [378, $p < 0,01$] = 4381,237) govori da ne postoji linearna zavisnost među česticama skale te time također potvrđuje pogodnost matrice za analizu. Rezultati navedenih testova prikazani su u Tablici 27.

Tablica 27. Pokazatelji pogodnosti matrice korelacija čestica za faktorsku analizu – *Upitnik o pravima djeteta*

| | | |
|-----------------------------|-----------------------|----------|
| Kaiser-Meyer-Olkin mjera | | 0,919 |
| Bartlettov test sfericiteta | procijenjeni χ^2 | 4381,237 |
| | df | 378 |
| | p | 0,00 |

Faktorskom analizom čestica upitnika ekstrahirano je **šest faktora** prema Kaiser–Guttmanovom kriteriju s karakterističnim korijenom većim od 1, koji zajedno objašnjavaju 53% varijance (Tablica 28). Međutim, pojedine čestice imale su podjednaka zasićenja na dvama faktorima (Tablica 29.), što je nepovoljno djelovalo na interpretabilnost faktora, zbog čega se odlučilo izostaviti te čestice instrumenta te potom ponovno provjeriti njegovu strukturu.

Tablica 28. Objašnjena varijanca (metoda analize glavnih komponenata, oblimin rotacija) – *Upitnik o pravima djeteta*

| Faktor | Početna varijanca | | | Objašnjena varijanca | | | Rotirana suma kvadriranih zasićenja |
|----------|-------------------|---------------|----------------------------|----------------------|---------------|----------------------------|--|
| | Ukupno | % Varijance | Kumulativni % varijance | Ukupno | % Varijance | Kumulativni % varijance | Ukupno |
| 1 | 8,034 | 28,693 | 28,693 | 8,034 | 28,693 | 28,693 | 6,608 |
| 2 | 1,916 | 6,842 | 35,535 | 1,916 | 6,842 | 35,535 | 3,778 |
| 3 | 1,453 | 5,188 | 40,724 | 1,453 | 5,188 | 40,724 | 2,113 |
| 4 | 1,221 | 4,360 | 45,083 | 1,221 | 4,360 | 45,083 | 4,817 |
| 5 | 1,123 | 4,011 | 49,094 | 1,123 | 4,011 | 49,094 | 1,285 |
| 6 | 1,091 | 3,896 | 52,990 | 1,091 | 3,896 | 52,990 | 2,125 |
| 7 | 0,982 | 3,508 | 56,499 | | | | |
| 8 | 0,933 | 3,330 | 59,829 | | | | |
| 9 | 0,886 | 3,163 | 62,992 | | | | |
| 10 | 0,835 | 2,981 | 65,973 | | | | |
| 11 | 0,780 | 2,787 | 68,759 | | | | |
| 12 | 0,743 | 2,653 | 71,413 | | | | |
| 13 | 0,698 | 2,493 | 73,905 | | | | |
| 14 | 0,673 | 2,404 | 76,309 | | | | |
| 15 | 0,655 | 2,339 | 78,648 | | | | |
| 16 | 0,649 | 2,317 | 80,966 | | | | |
| 17 | 0,582 | 2,080 | 83,046 | | | | |
| 18 | 0,575 | 2,054 | 85,099 | | | | |
| 19 | 0,562 | 2,007 | 87,107 | | | | |
| 20 | 0,492 | 1,756 | 88,863 | | | | |
| 21 | 0,477 | 1,703 | 90,566 | | | | |
| 22 | 0,451 | 1,611 | 92,177 | | | | |
| 23 | 0,431 | 1,540 | 93,717 | | | | |
| 24 | 0,408 | 1,456 | 95,173 | | | | |
| 25 | 0,391 | 1,396 | 96,568 | | | | |
| 26 | 0,354 | 1,264 | 97,832 | | | | |
| 27 | 0,309 | 1,102 | 98,934 | | | | |
| 28 | 0,298 | 1,066 | 100,000 | | | | |

Tablica 29. Matrica faktorske strukture, faktorska zasićenja – *Upitnik o pravima djeteta*

| Čestica | Komponenta | | | | | |
|---|------------|------------|-------|------------|------------|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 22. Učiteljica (učitelj) se prema svima u mojem razredu odnosi kao prema jednakima. | 0,840 | | | | | |
| 21. Moja se prava poštuju jednako kao prava drugih učenika i učenica. | 0,793 | | | | | |
| 17. Način ocjenjivanja pravedan je prema svima u razredu. | 0,689 | | | | | |
| 28. Moja učiteljica (učitelj) donosi odluke koje su dobre za mene i moj uspjeh u školi. | 0,628 | | | | | |
| 3. Moja učiteljica (učitelj) sluša moje mišljenje. | 0,543 | | | | | |
| 26. Mir i tišina u razredu postiže se tako da se nitko pritom ne osjeća povrijeđenim. | 0,496 | | | | 0,339 | |
| 14. Cijeli razred zajedno s učiteljicom (učiteljem) odlučuje o nekim stvarima koje su nam bitne. | 0,477 | | | | | |
| 20. Tijekom nastave vladaju mir i disciplina. | 0,448 | | | | 0,324 | |
| 25. O pravilima ponašanja na nastavi odlučujemo (kao razred) zajedno s učiteljicom (učiteljem). | 0,441 | | | | | |
| 4. Moja učiteljica (učitelj) ozbiljno uzima u obzir moje mišljenje. | 0,404 | | | - 0,313 | | |
| 27. Kada je netko nasilan prema meni, za pomoć se obraćam učiteljici (učitelju). | 0,391 | | | | | |
| 19. Učiteljica (učitelj) nam brani da se ponašamo nasilno na nastavi izvan nastave. | | - 0,796 | | | | |
| 16. Učiteljica (učitelj) nam brani da diramo tuđe stvari bez pitanja, na primjer torbe i mobitele. | | - 0,794 | | | | |
| 15. Učiteljica (učitelj) nam brani da se izrugujemo drugima, osobito na temelju neke osobine (na primjer, izgleda, vjere i slično). | | - 0,666 | | | - 0,358 | |
| 24. Učiteljica (učitelj) nam brani da ogovaramo jedni druge. | 0,300 | - 0,528 | | | | |
| 2. Kada ne želim reći svoje mišljenje, mogu slobodno šutjeti. | | | 0,785 | | | |
| 11. Sama (sam) odlučujem želim li svoje mišljenje podijeliti s drugima na nastavi. | | | 0,655 | | | |
| 6. O nekim stvarima mogu odlučivati sama (sam), na primjer, s kim ću sjediti u razredu. | | | 0,537 | | | |
| 1. Na nastavi slobodno izražavam svoje mišljenje. | | | | - 0,766 | | |

| | | | | | | |
|---|-------|------------|--|------------|------------|-------|
| 8. Na nastavi slobodno postavljam pitanja ako mi nešto treba ili me nešto zanima. | | | | - 0,696 | | |
| 10. Slobodno dijelim nešto što znam, a što je razredu bitno, s učiteljicom (učiteljem) i svim ostalima. | | | | - 0,659 | | |
| 9. Kada na nastavi postavim pitanje, bez problema dobijem odgovor. | 0,324 | | | - 0,523 | | |
| 13. Na nastavi surađujem s drugima učenicama i učenicima iz razreda. | | | | - 0,366 | | |
| 12. U razredu možemo otvoreno razgovarati o vjeri i crkvi. | | | | - 0,323 | | |
| 23. Učiteljica (učitelj) nam brani da prisluškujemo tuđe razgovore. | | - 0,432 | | | 0,455 | |
| 18. Dobivam zadatke i zadaće koje moram obaviti za vrijeme velikog odmora. | | | | | | 0,773 |
| 7. Kada ne znam kako nešto reći riječima, imam mogućnost to učiniti na neki drugi način (pismeno, crtežom, pjesmom i slično.) | | | | | | 0,399 |
| 5. Odlučujem zajedno s učiteljicom (učiteljem) o nekim stvarima koje se odnose na mene. | | | | | - 0,351 | 0,358 |

Svaki put nakon izostavljanja određene čestice iz analize provjerena je faktorska struktura upitnika te je analizirana interpretabilnost njegove strukture. Na temelju faktorskih zasićenja te objašnjene varijance pojedinih čestica u konačnici su izostavljene sljedeće čestice: 5 (*Odlučujem zajedno s učiteljicom (učiteljem) o nekim stvarima koje se odnose na mene.*), 7 (*Kada ne znam kako nešto reći riječima, imam mogućnost to učiniti na neki drugi način (pismeno, crtežom, pjesmom i slično.)*), 9 (*Kada na nastavi postavim pitanje, bez problema dobijem odgovor.*), 12 (*U razredu možemo otvoreno razgovarati o vjeri i crkvi.*), 13 (*Na nastavi surađujem s drugim učenicima u razredu.*), 18 (*Dobivam zadatke i zadaće koje moram obaviti za vrijeme velikog odmora.*), 23 (*Učiteljica (učitelj) nam brani da prisluškujemo tuđe razgovore.*), 24 (*Učiteljica (učitelj) nam brani da ogovaramo jedni druge.*), 25 (*O pravilima ponašanja na nastavi odlučujemo (kao razred) zajedno s učiteljicom (učiteljem).*), 27 (*Kada je netko nasilan prema meni, za pomoć se obraćam učiteljici (učitelju).*). Rezultati završne, odnosno konačne verzije faktorske analize, nakon izostavljanja deset navedenih čestica, pokazali su postojanje četiri smisljena faktora, odnosno **četverofaktorsku strukturu** *Upitnika o pravima djeteta*, što je prikazano u Tablicama 30., 31., 32. i 33. te Scree dijagramom u Prilogu 10.

Kaiser-Meyer-Olkinova mjera te rezultat Bartlettova testa sfericiteta za verziju s 18 čestica prikazani u Tablici 30. pokazuju pogodnost matrice korelacija za faktorsku analizu.

Tablica 30. Pokazatelji pogodnosti matrice korelacija čestica za faktorsku analiza – *Upitnik o pravima djeteta* verzija s 18 čestica

| | | |
|-----------------------------|-----------------------|----------|
| Kaiser-Meyer-Olkin mjera | | ,894 |
| Bartlettov test sfericiteta | procijenjeni χ^2 | 2798,734 |
| | df | 153 |
| | p | ,000 |

Tablica 31. Prikaz objašnjene varijance čestica (metoda analize glavnih komponentata, oblimin rotacija) – *Upitnik o pravima djeteta* verzija s 18 čestica

| Čestica | Početna varijanca | Objašnjena varijanca |
|---|-------------------|----------------------|
| 1. Na nastavi slobodno izražavam svoje mišljenje. | 1,000 | ,668 |
| 2. Kada ne želim reći svoje mišljenje, mogu slobodno šutjeti. | 1,000 | ,569 |
| 3. Moja učiteljica (učitelj) sluša moje mišljenje. | 1,000 | ,581 |
| 4. Moja učiteljica (učitelj) ozbiljno uzima u obzir moje mišljenje. | 1,000 | ,463 |
| 6. O nekim stvarima mogu odlučivati sama (sam), na primjer, s kim ću sjediti u razredu. | 1,000 | ,453 |
| 8. Na nastavi slobodno postavljam pitanja ako mi nešto treba ili me nešto zanima. | 1,000 | ,542 |
| 10. Slobodno dijelim nešto što znam, a što je razredu bitno, s učiteljicom (učiteljem) i svim ostalima. | 1,000 | ,556 |
| 11. Sama (sam) odlučujem želim li svoje mišljenje podijeliti s drugima na nastavi. | 1,000 | ,534 |
| 14. Cijeli razred zajedno s učiteljom (učiteljem) odlučuje o nekim stvarima koje su nam bitne. | 1,000 | ,421 |
| 15. Učiteljica (učitelj) nam brani da se izrugujemo drugima, osobito na temelju neke osobine (na primjer, izgleda, vjere i slično). | 1,000 | ,570 |
| 16. Učiteljica (učitelj) nam brani da diramo tuđe stvari bez pitanja, na primjer torbe i mobitele. | 1,000 | ,586 |
| 17. Način ocjenjivanja pravedan je prema svima u razredu. | 1,000 | ,519 |
| 19. Učiteljica (učitelj) nam brani da se ponašamo nasilno na nastavi izvan nastave. | 1,000 | ,657 |
| 20. Tijekom nastave vladaju mir i disciplina. | 1,000 | ,400 |
| 21. Moja se prava poštuju jednako kao prava drugih učenika i učenica. | 1,000 | ,625 |
| 22. Učiteljica (učitelj) se prema svima u mojem razredu odnosi kao prema jednakima. | 1,000 | ,664 |

| | | |
|---|-------|------|
| 26. Mir i tišina u razredu postiže se tako da se nitko pritom ne osjeća povrijeđenim. | 1,000 | ,494 |
| 28. Moja učiteljica (učitelj) donosi odluke koje su dobre za mene i moj uspjeh u školi. | 1,000 | ,512 |

Tablica 32. Objašnjena varijanca (metoda analize glavnih komponentata, oblimin rotacija) – *Upitnik o pravima djeteta* verzija s 18 čestica

| Faktor | Početna varijanca | | | Objašnjena varijanca | | | Rotirana suma kvadriranih zasićenja |
|----------|-------------------|---------------|----------------------------|----------------------|---------------|----------------------------|--|
| | Ukupno | % Varijance | Kumulativni % varijance | Ukupno | % Varijance | Kumulativni % varijance | Ukupno |
| 1 | 5,716 | 31,758 | 31,758 | 5,716 | 31,758 | 31,758 | 5,167 |
| 2 | 1,625 | 9,027 | 40,785 | 1,625 | 9,027 | 40,785 | 2,524 |
| 3 | 1,351 | 7,503 | 48,288 | 1,351 | 7,503 | 48,288 | 1,627 |
| 4 | 1,121 | 6,230 | 54,519 | 1,121 | 6,230 | 54,519 | 2,680 |
| 5 | ,927 | 5,151 | 59,669 | | | | |
| 6 | ,888 | 4,936 | 64,605 | | | | |
| 7 | ,755 | 4,192 | 68,797 | | | | |
| 8 | ,696 | 3,865 | 72,662 | | | | |
| 9 | ,667 | 3,704 | 76,366 | | | | |
| 10 | ,653 | 3,625 | 79,991 | | | | |
| 11 | ,594 | 3,299 | 83,290 | | | | |
| 12 | ,541 | 3,003 | 86,293 | | | | |
| 13 | ,504 | 2,801 | 89,094 | | | | |
| 14 | ,472 | 2,621 | 91,715 | | | | |
| 15 | ,446 | 2,477 | 94,193 | | | | |
| 16 | ,398 | 2,214 | 96,406 | | | | |
| 17 | ,325 | 1,804 | 98,210 | | | | |
| 18 | ,322 | 1,790 | 100,000 | | | | |

Tablica 33. Matrica faktorske strukture, faktorska zasićenja – *Upitnik o pravima djeteta* verzija s 18 čestica

| | |
|---------|---------------------|
| Čestica | Komponenta - faktor |
|---------|---------------------|

| | Skrb | Zaštita | Podrška osobnoj slobodi | Podrška kulturi slobode |
|---|------|---------|-------------------------------|-------------------------------|
| 22. Učiteljica (učitelj) se prema svima u mojem razredu odnosi kao prema jednakima. | ,815 | | | |
| 21. Moja se prava poštuju jednako kao prava drugih učenika i učenica. | ,770 | | | |
| 17. Način ocjenjivanja pravedan je prema svima u razredu. | ,722 | | | |
| 28. Moja učiteljica (učitelj) donosi odluke koje su dobre za mene i moj uspjeh u školi. | ,696 | | | |
| 3. Moja učiteljica (učitelj) sluša moje mišljenje. | ,620 | | | |
| 14. Cijeli razred zajedno s učiteljom (učiteljem) odlučuje o nekim stvarima koje su nam bitne. | ,580 | | | |
| 26. Mir i tišina u razredu postiže se tako da se nitko pritom ne osjeća povrijeđenim. | ,574 | | | |
| 20. Tijekom nastave vladaju mir i disciplina. | ,560 | | | |
| 4. Moja učiteljica (učitelj) ozbiljno uzima u obzir moje mišljenje. | ,539 | | | |
| 19. Učiteljica (učitelj) nam brani da se ponašamo nasilno na nastavi izvan nastave. | | -,800 | | |
| 16. Učiteljica (učitelj) nam brani da diramo tuđe stvari bez pitanja, na primjer torbe i mobitele. | | -,756 | | |
| 15. Učiteljica (učitelj) nam brani da se izrugujemo drugima, osobito na temelju neke osobine (na primjer, izgleda, vjere i slično). | | -,736 | | |
| 2. Kada ne želim reći svoje mišljenje, mogu slobodno šutjeti. | | | ,754 | |
| 11. Sama (sam) odlučujem želim li svoje mišljenje podijeliti s drugima na nastavi. | | | ,668 | |
| 6. O nekim stvarima mogu odlučivati sama (sama), na primjer, s kim ću sjediti u razredu. | ,389 | | ,519 | |
| 1. Na nastavi slobodno izražavam svoje mišljenje. | | | | -,815 |
| 10. Slobodno dijelim nešto što znam, a što je razredu bitno, s učiteljicom (učiteljem) i svim ostalima. | | | | -,585 |
| 8. Na nastavi slobodno postavljam pitanja ako mi nešto treba ili me nešto zanima. | | | | -,568 |

Četiri ekstrahirana faktora objašnjavaju 54,52% zajedničke varijance (Tablica 32.). Sedamnaest od osamnaest čestica ima zasićenje na samo po jednome faktoru, dok jedna čestica ima zasićenje veće od 0,30 na dvama faktorima, prvom i trećem faktoru (Tablica 33.). Radi se o čestici 6 (*O nekim stvarima mogu odlučivati sam (sama), na primjer, s kim ću sjediti u razredu*),

koju se na kraju odlučilo zadržati jer je njezino zasićenje na trećem faktoru bilo veće nego na prvom faktoru, pri čemu ona trećemu faktoru i teorijski smisljeno više pripada. Drugi razlog zadržavanja navedene čestice bila je odluka da se zadrži što veći broj čestica kako bi se pouzdanije mjerili predviđeni konstrukti.

U Tablici 33. vidljivo je da **prvi faktor** čini sljedećih devet čestica: 22 (*Učiteljica (učitelj) se prema svima u mojem razredu odnosi kao prema jednakima.*), 21 (*Moja se prava poštuju jednako kao prava drugih učenika i učenica.*), 17 (*Način ocjenjivanja pravedan je prema svima u razredu.*), 28 (*Moja učiteljica (učitelj) donosi odluke koje su dobre za mene i moj uspjeh u školi.*), 3 (*Moja učiteljica (učitelj) sluša moje mišljenje.*), 14 (*Cijeli razred zajedno s učiteljicom (učiteljem) odlučuje o nekim stvarima koje su nam bitne.*), 26 (*Mir i tišina u razredu postiže se tako da se nitko pritom ne osjeća povrijeđenim.*), 20 (*Tijekom nastave vladaju mir i disciplina.*) i 4 (*Moja učiteljica (učitelj) ozbiljno uzima u obzir moje mišljenje.*), dok **drugi faktor** čine sljedeće tri čestice: 19 (*Učiteljica (učitelj) nam brani da se ponašamo nasilno na nastavi izvan nastave.*), 16 (*Učiteljica (učitelj) nam brani da diramo tuđe stvari bez pitanja, na primjer torbe i mobitele.*) i 15 (*Učiteljica (učitelj) nam brani da se izrugujemo drugima, osobito na temelju neke osobine (na primjer, izgleda, vjere i slično).*). Nadalje, **treći faktor** čine također tri čestice: 2 (*Kada ne želim reći svoje mišljenje, mogu slobodno šutjeti.*), 11 (*Sama (sam) odlučujem želim li svoje mišljenje podijeliti s drugima na nastavi.*) i 6 (*O nekim stvarima mogu odlučivati sama (sam), na primjer, s kim ću sjediti u razredu.*), kao i **četvrti faktor**, kojega čine čestice: 1 (*Na nastavi slobodno izražavam svoje mišljenje.*), 10 (*Slobodno dijelim nešto što znam, a što je razredu bitno, s učiteljicom (učiteljem) i svim ostalima.*) i 8 (*Na nastavi slobodno postavljam pitanja ako mi nešto treba ili me nešto zanima.*).

Uvidom u kategorizaciju tvrdnji *Upitnika o pravima djeteta* u Prilogu 2., nastalu na temelju teorijske analize prava djeteta u ovome radu, uočljivo je da se čestice koje čine **prva dva faktora** odnose na **skrbna i zaštitna prava djeteta**, izuzev triju čestica: 3 (*Moja učiteljica (učitelj) sluša moje mišljenje.*), 4 (*Moja učiteljica (učitelj) ozbiljno uzima u obzir moje mišljenje.*) i 14 (*Cijeli razred zajedno s učiteljicom (učiteljem) odlučuje o nekim stvarima koje su nam bitne.*), dok se čestice koje čine **treći i četvrti faktor** sve redom odnose na **prava djeteta na sudjelovanje**. Dakle, čestice *Upitnika o pravima djeteta* faktorizirale su se u skladu s teorijskom pretpostavkom o postojanju više skupina prava prema vrstama. Naime, u teoriji postoji više podjela prava djeteta: na dvije skupine prava (skrbno-zaštitna prava i prava

sudjelovanja; Archard i Skivenes, 2009; Dillen, 2006; Eekelaar, 1994; Mnookin, 1978; Pupavac, 2001, Rogers i Wrightsman, 1978; Širanović, 2011), na tri skupine prava (skrbna prava, zaštitna prava i participativna prava; Alderson, 2008; Flekkøy i Kaufman, 1997; Lansdown, 2001; UN, 1990) i na četiri skupine prava (prava preživljavanja, razvojna prava, zaštitna prava, prava sudjelovanja; Matković, 2000; Maleš, Milanović i Stričević, 2003). Različitim je podjelama zajednička relativna odvojenost, s jedne strane, prava poštovanje kojih naglašava moć odrasle osobe u zastupanju djeteta (skrb i zaštita) te, s druge strane, prava poštovanje kojih naglašava dijeljenje moći između odraslologa i djeteta (sudjelovanje djece), što je faktorizacija čestica *Upitnika o pravima djeteta* također polučila. Manje odstupanje od takve podjele predstavljaju tri čestice (3, 4 i 14), u teoriji predviđene mjerenju poštovanja prava sudjelovanja, a u provedenoj faktorizaciji učitane u prvi faktor u kojemu ostalih šest čestica mjere poštovanje skrbnih prava, što se može objasniti prirodnom nedjeljivošću prava djeteta (Hammarberg, 1990; prema Reynaert, Bouverne-de-Bie i Vandeveldel, 2012). Navedeni rezultat za te tri čestice stoga upućuje na zaključak da ispitani učenici slušanje i uzimanje mišljenja učenika u obzir te povremeno zajedničko odlučivanje s učiteljem percipiraju kao učiteljevu skrb za njihovu dobrobit, što je teorijski opravdano.

Četiri ekstrahirana faktora na kraju su imenovana. S obzirom da većina (dvije trećine) čestica koje čine prvi faktor mjere ponašanja učitelja koja obilježava skrb za dobrobit učenika, prvi će se faktor nazvati **FAKTOROM SKRBI**. Čestice koje čine drugi faktor sadržajno se odnose na ponašanja učitelja usmjerena k aktivnoj zaštiti učenika (od nasilja, diskriminacije i ugrožavanja privatnosti) pa će se on nazvati **FAKTOROM ZAŠTITE**. Treći faktor čine čestice koje se odnose na poštovanje pojedinih prava sudjelovanja, a sadržajno na podršku učitelja osobnoj slobodi učenika kao pojedinca, zbog čega će se taj faktor nazvati **FAKTOROM PODRŠKE OSOBNOJ SLOBODI**. Četvrti faktor čine čestice koje se također odnose na poštovanje pojedinih prava sudjelovanja, ali se sadržajno tiču prisutnosti kulture slobode u razrednoj zajednici učenika i učitelja, zbog čega će se on nazvati **FAKTOROM PODRŠKE KULTURI SLOBODE**.

Četiri dobivena faktora predstavljaju četiri dimenzije poštovanja prava djeteta, može se na kraju zaključiti.

Pouzdanost dobivenih faktora provjerena je izračunavanjem Cronbach alfa koeficijenta unutarnje konzistencije za svaki faktor posebno. Cronbach alfa za prvi faktor iznosi $\alpha=0,86$, za

drugi faktor $\alpha=0,67$, za treći faktor $\alpha=0,45$, a za četvrti faktor $\alpha=0,69$, na temelju čega se može zaključiti da je pouzdanost dobivenih faktora zadovoljavajuća, uz iznimku niže pouzdanosti trećega faktora, što se može tumačiti malim brojem čestica koje ga čine te zasićenjem jedne od njih na dvama faktorima umjesto na samo jednome. Unatoč njegovoj nižoj pouzdanosti, treći se faktor odlučilo zadržati zbog toga što je on potvrdio teorijsku pretpostavku o toj skupini prava djeteta, no rezultate dobivene za taj faktor valja razmatrati s velikim oprezom.

Niža pouzdanost trećega faktora predstavlja međutim nedostatak *Upitnika o pravima djeteta*. Njegov veliki nedostatak predstavljaju i problemi s interpretabilnošću nekih njegovih čestica, koje su na kraju izbačene iz analize. Navedeni su problemi možebitno prouzrokovani apstraktnošću pojedinih prava djeteta. Na primjer, iz analize izbačena čestica 7 (*Kada ne znam kako nešto reći riječima, imam mogućnost to učiniti na neki drugi način (pismeno, crtežom, pjesmom i slično).*) odnosi se na pravo na slobodu izražavanja na načine drugačije od verbalnoga, što su djeca mogla imati problema konkretno si predočiti. Moguće je također da su neke čestice bile nerazumljive same po sebi, neovisno o tome na što su se odnosile, stoga formulaciji čestica u budućim istraživanjima valja pristupiti nešto pažljivije. U buduću se valja posvetiti i ravnomjernijoj raspoređenosti čestica po skupinama prava kako bi se uravnotežili udjeli varijance ekstrahiranih faktora. Važno je međutim naglasiti da validacija instrumenta u dijagnostičke svrhe nije bila smisao ovoga istraživanja, što donekle daje opravdanje njegovim manjkavostima.

Doprinos *Upitnika o pravima djeteta* nalazi se u potvrdi teorijske pretpostavke o podjeli prava djeteta na skupine koje se razlikuju glede skrbi za dijete, zaštite djeteta i pružanja podrške sudjelovanju djece.

U nastavku rada donose se rezultati istraživanja o učeničkoj procjeni poštovanja prava djeteta od strane učitelja te njihova interpretacija. Rezultati će biti prikazati temeljem ekstrahiranih faktora, pri čemu će se referirati na prava na koja se ekstrahirani faktori odnose.

U poglavlju koje slijedi najprije će se prikazati i interpretirati rezultati procjene učenika o poštovanju prava djeteta od strane učitelja i razrednika općenito (deskriptivno), nakon čega će se pristupiti analizi razlika u njihovim procjenama glede spola, dok će se u poglavljima nakon sljedećega analizirati i razlike glede školskoga uspjeha učenika, veličine škole, mjesta školovanja, spola učitelja (razrednika) i predmeta koji razrednik predaje (za procjene učenika osmoga razreda). S obzirom da je u ovome istraživanju dob u podlozi svih istraživačkih pretpostavki, utjecaj te nezavisne varijable analiziralo se u paru s ostalim nezavisnim varijablama

kada su dvosmjerne analize varijance bile moguće (sa spolom učenika, veličinom škole, mjestom školovanja), što znači da će razlike između ispitanika glede dobi biti prikazivane i u poglavljima koja se odnose na razlike glede spola učenika, veličine škole i mjesta školovanja.

Posebna značajnost dobi učenika u ovome istraživanju proizlazi iz fundamentalnih razvojnih razlika između mlađe i starije djece, odnosno razlika u odnosu djeteta spram samoga sebe, svoje autonomije i odnosa s odraslima. Erikson (2008) tako govori o fazi „marljivosti“ (13) u razdoblju između 6 i 11 godina, obilježenoj željom djeteta da se dokaže i pokaže svojom upornošću, marljivošću i korisnošću (u školi, pred odraslim ljudima), te fazi „identiteta“ (14) u razdoblju između 12 i 20 godina, obilježenoj odvajanjem od odraslih i njihova odobravanja u korist razvoja vlastitoga posebnoga identiteta, uvjerenja, vrijednosti i autonomije. Razvojna psihologija razdoblje adolescencije općenito, u koju uvodi pubertet i rana adolescencija (od 11/12 do otprilike 14 godina starosti), smatra razdobljem prelaska iz djetinjstva u odraslu dob, u kojoj se mijenja narav odnosa između djece i odraslih – od poslušnosti ka recipročnosti u odnosu te od stanja ovisnosti djeteta ka osamostaljivanju (Brković, 2011). Evidentno je da su potrebe djece različite dobi odnosno stupnja u razvoju glede uživanja njihovih prava i kvalitete odnosa s odraslima nužno drugačije. Ranija istraživanja poštovanja prava djeteta, osobito prava na slobodu mišljenja i odlučivanja, također upućuju na značajnost dobi u dječjoj procjeni iskustva poštovanja prava i s time povezane kvalitete odnosa s odraslima, pri čemu starija djeca u pravilu više vrednuju vlastitu autonomiju, češće traže od odraslih da ih uvažavaju te su sklonija kritici prema odraslima glede poštovanja njihovih prava (Bjerke, 2011; Devine, 2000; Raby, 2008; Thornberg i Elvstrand, 2012).

Na kraju svakoga poglavlja odgovarat će se na hipoteze koje se odnose na navedene razlike, pri čemu će se u posljednjemu poglavlju koje se odnosi na razlike u učeničkoj procjeni poštovanja prava djeteta sumirati dobivene razlike s obzirom na dob učenika, izdvojenu kao najznačajniju te višestruko analiziranu nezavisnu varijablu.

6.8.4. Razlike u učeničkoj procjeni poštovanja prava djeteta s obzirom na *spol učenika*

Učenici četvrtoga i osmoga razreda poštovanje prava djeteta od strane svojih učitelja i razrednika procjenjivali su putem samostalno konstruiranoga *Upitnika o pravima djeteta*, čija je faktorska analiza pokazala njegovu primjerenost za mjerenje toga konstrukta. Učenici su

odgovore na tvrdnje davali zaokruživanjem jedne brojke od 1 do 5, pri čemu su brojke označavale učestalost pojavljivanja ponašanja kojima učitelj (razrednik) poštuje prava djeteta te učestalost iskustava slobode učenika na nastavi i u odnosu s učiteljem. Moguće je da bi promatranj varijabli primjerenija od forme učestalosti bila forma odgovora u obliku slaganja (od *uopće se ne slažem* do *u potpunosti se slažem*) kojom se mjeri slaganje glede (trajne) prisutnosti odnosno odsutnosti takvih ponašanja učitelja (razrednika) i iskustva učenika. Dva su razloga zašto se u ovome istraživanju ipak odlučilo za učestalost, a ne za slaganje:

1. u istraživanju se osim poštovanja prava djeteta ispitivala i kvaliteta odnosa s učiteljem odnosno razrednikom, za što je korišten već postojeći upitnik stranih autora, preveden s engleskoga na hrvatski jezik, u kojemu su odgovori na tvrdnje formulirani u obliku učestalosti, a ne slaganja; kako je pri formiranju uzorka bilo predviđeno (što je i ostvareno) da starost polovice ispitanih učenika bude između 10 i 11 godina, smatralo se da će se zadržavanjem iste forme odgovora u oba upitnika mladim i neiskusnim ispitanicima olakšati ispunjavanje upitnika, o čemu je valjalo voditi osobita računa jer prilagođavanje postupaka istraživanja dobi i zrelosti djece predstavlja opću pretpostavku za provođenje istraživanja s djecom, prema Etičkome kodeksu istraživanja s djecom (Dulčić, 2003),
2. postojale su sumnje da ispitanici u cjelini, a osobito mlađi ispitanici, neće primjerenom razumjeti petostupanjsku skalu slaganja, u kojoj su razlike između stupnjeva tek nijanse; razmišljalo se o trostupanjskoj skali slaganja (*slažem se, ne znam, ne slažem se*), koja je po svojim formulacijama, poput uostalom i petostupanjske skale učestalosti, bliža stvarnome iskustvu ispitanika jer se opisi obiju skala koriste u svakodnevnoj komunikaciji, za razliku od opisa petostupanjske skale slaganja; međutim, trostupanjska bi skala slaganja značila narušavanje ili paralelizma dvaju upitnika, što bi onemogućilo valjanu usporedbu rezultata, ili originalne strukture već postojećeg upitnika o kvaliteti odnosa; valja međutim istaknuti da je prije budućega korištenja *Upitnika o pravima djeteta* uputno još jednom dobro promisliti njegovu formu odgovora.

Tablica 34. Učenička procjena poštovanja prava djeteta za cijeli uzorak - deskriptivna statistika

| Cijeli uzorak | N | Min | Max | M | Sd |
|---------------|---|-----|-----|---|----|
|---------------|---|-----|-----|---|----|

| | | | | | |
|-----------------|-----|-------|-------|---------|---------|
| Skrb | 519 | 12,00 | 45,00 | 36,7418 | 6,71933 |
| Zaštita | 534 | 3,00 | 15,00 | 14,0019 | 1,89944 |
| Osobna sloboda | 531 | 3,00 | 15,00 | 11,4388 | 2,35555 |
| Kultura slobode | 537 | 3,00 | 15,00 | 12,0764 | 2,48198 |

Rezultati prikazani u Tablici 34. pokazuju da aritmetičke sredine odgovora svih ispitanika za sva četiri faktora naginju višim vrijednostima, pri čemu valja naglasiti da više vrijednosti ujedno označavaju češću prisutnost ponašanja učitelja i razrednika kojima se poštuju prava djeteta odnosno iskustava slobode učenika na nastavi. Može se stoga zaključiti da ispitanici učenici i učenice četvrtoga i osmoga razreda u Gradu Zagrebu i Zagrebačkoj županiji smatraju da njihove učiteljice i učitelji odnosno razrednice i razrednici općenito govoreći poštuju njihova prava. Najčešće se poštuju prava kojima se štiti dobrobit učenika, zatim prava kojima se pruža podrška kulturi slobode u razredu, a potom prava kojima se skrbi o učenicima, pri čemu se skrb odnosi na jednako postupanje prema učenicima, pravednost u ocjenjivanju, slušanje mišljenja učenika, uključivanje učenika u odlučivanje i donošenje odluka koje su dobre za učenike, dok se najrjeđe poštuju prava kojima se podržava osobni slobodan izbor učenika. Valja međutim naglasiti da su ispitanici učenici procijenili da učitelji i razrednici podršku njihovoj osobnoj autonomiji daju ponekad do često, što je također ohrabrujući rezultat. Može se spekulirati da su ljudi općenito, pa tako i djeca, osobito osjetljivi na poštovanje osobnih prava odnosno na situacije kada su kršenje prava ili nepravda usmjereni na pojedinca osobno, što je moglo utjecati na procjenu ispitanika da se prava na sudjelovanje njih osobno (njihovo mišljenje, pravo glasa, itd.) od svih drugih prava najrjeđe poštuju.

Tablica 35. Deskriptivna statistika za 18 čestica koje pouzdano mjere poštovanje prava djeteta

| Čestica | M | Sd | N |
|--|-------------|-------|-----|
| 1. Na nastavi slobodno izražavam svoje mišljenje. | 3,87 | 1,042 | 495 |
| 2. Kada ne želim reći svoje mišljenje, mogu slobodno šutjeti. | 4,05 | 1,171 | 495 |
| 3. Moja učiteljica (učitelj) sluša moje mišljenje. | 4,38 | 1,004 | 495 |
| 4. Moja učiteljica (učitelj) ozbiljno uzima u obzir moje mišljenje. | 3,79 | 1,093 | 495 |
| 6. O nekim stvarima mogu odlučivati sama (sam), na primjer, s kim ću sjediti u razredu. | 2,99 | 1,256 | 495 |
| 8. Na nastavi slobodno postavljam pitanja ako mi nešto treba ili me nešto zanima. | 4,33 | 0,947 | 495 |

| | | | |
|--|-------------|-------|-----|
| 10. Slobodno dijelim nešto što znam, a što je razredu bitno, s učiteljicom (učiteljem) i svim ostalima. | 3,91 | 1,173 | 495 |
| 11. Sama (sam) odlučujem želim li svoje mišljenje podijeliti s drugima na nastavi. | 4,39 | 0,982 | 495 |
| 14. Cijeli razred zajedno s učiteljicom (učiteljem) odlučuje o nekim stvarima koje su nam bitne. | 4,35 | 0,889 | 495 |
| 15. Učiteljica (učitelj) nam brani da se izrugujemo drugima, osobito na temelju neke osobine (na primjer, izgleda, vjere i slično). | 4,79 | 0,698 | 495 |
| 16. Učiteljica (učitelj) nam brani da diramo tuđe stvari bez pitanja, na primjer torbe i mobitele. | 4,52 | 0,948 | 495 |
| 17. Način ocjenjivanja pravedan je prema svima u razredu. | 4,22 | 1,156 | 495 |
| 19. Učiteljica (učitelj) nam brani da se ponašamo nasilno na nastavi izvan nastave. | 4,69 | 0,760 | 495 |
| 20. Tijekom nastave vladaju mir i disciplina. | 3,28 | 1,083 | 495 |
| 21. Moja se prava poštuju jednako kao prava drugih učenika i učenica. | 4,36 | 0,976 | 495 |
| 22. Učiteljica (učitelj) se prema svima u mojem razredu odnosi kao prema jednakima. | 4,30 | 1,094 | 495 |
| 26. Mir i tišina u razredu postiže se tako da se nitko pritom ne osjeća povrijeđenim. | 3,88 | 1,257 | 495 |
| 28. Moja učiteljica (učitelj) donosi odluke koje su dobre za mene i moj uspjeh u školi. | 4,23 | 1,040 | 495 |

U Tablici 35. prikazane su aritmetičke sredine odgovora svih ispitanika po tvrdnjama (samo za tvrdnje koje su se faktorskom analizom pokazale pouzdanima za mjerenje poštovanja prava djeteta). Vidljivo je da najvišu, gotovo maksimalnu, vrijednost aritmetičke sredine ima tvrdnja 15 (*Učiteljica (učitelj) nam brani da se izrugujemo drugima, osobito na temelju neke osobine (na primjer, izgleda, vjere i slično)*), koja se odnosi na zaštitno pravo, što govori da ispitani učenici procjenjuju da ih njihovi učitelji i razrednici gotovo uvijek štite od izrugivanja. Najmanju vrijednost aritmetičke sredine ima tvrdnja 6 (*O nekim stvarima mogu odlučivati sama (sam), na primjer, s kim ću sjediti u razredu.*), koja se odnosi na pravo sudjelovanja, što govori da ispitani učenici procjenjuju da rijetko do ponekad mogu samostalno odlučivati o nekim pitanjima, poput s kim će sjediti u razredu. Dobiveni rezultati u skladu su s brojnim drugim domaćim i inozemnim istraživanjima, koja postojano upućuju na to da se prava koja se odnose na sudjelovanje djece najmanje poštuju (Alderson, 1999; 2000; Batarelo i sur., 2010; Bjerke, 2011; Devine, 2000; 2002; 2003; Miharija i Kuridža, 2011; Milić i Marojević, 2014; Milić i Gazivoda, 2015; Munn i sur., 2009; Pereira, Mouraz i Figueiredo, 2014; Raby, 2008; Thornberg, 2008; 2009a; 2009b; Thornberg i Elvstrand, 2012).

Tablica 36. Učenička procjena poštovanja prava djeteta za 4. razred - deskriptivna statistika

| 4. razred | N | Min | Max | M | Sd |
|------------------|----------|------------|------------|----------|-----------|
| Skrb | 254 | 21,00 | 45,00 | 39,2087 | 4,86982 |
| Zaštita | 262 | 3,00 | 15,00 | 14,2328 | 1,92463 |
| Osobna sloboda | 261 | 4,00 | 15,00 | 11,3257 | 2,43636 |
| Kultura slobode | 264 | 3,00 | 15,00 | 12,5644 | 2,32764 |

Tablica 37. Učenička procjena poštovanja prava djeteta za 8. razred - deskriptivna statistika

| 8. razred | N | Min | Max | M | Sd |
|------------------|----------|------------|------------|----------|-----------|
| Skrb | 265 | 12,00 | 45,00 | 34,3774 | 7,37529 |
| Zaštita | 272 | 4,00 | 15,00 | 13,7794 | 1,85126 |
| Osobna sloboda | 270 | 3,00 | 15,00 | 11,5481 | 2,27388 |
| Kultura slobode | 273 | 3,00 | 15,00 | 11,6044 | 2,53887 |

Tablica 38. Usporedba srednjih vrijednosti za 4. i 8. razred – poštovanje prava djeteta

| M Usporedba 4. i 8. razreda | M 4. razred | M 8. razred |
|--|------------------------------|------------------------------|
| Skrb | 39,2087 | 34,3774 |
| Zaštita | 14,2328 | 13,7794 |
| Osobna sloboda | 11,3257 | 11,5481 |
| Kultura slobode | 12,5644 | 11,6044 |

U Tablicama 36. i 37. prikazani su rezultati procjene učenika o poštovanju prava djeteta od strane učitelja i razrednika posebno za četvrti te posebno za osmi razred. U Tablici 38. usporedo su prikazane aritmetičke sredine odgovora učenika 4. razreda i odgovora učenika 8. razreda. Uočljive su razlike u aritmetičkim sredinama s obzirom na dob učenika. Općenito govoreći, aritmetičke sredine odgovora učenika 8. razreda niže su nego aritmetičke sredine odgovora učenika 4. razreda, osim za podršku učitelja osobnoj slobodi učenika, za koju učenici 8. razreda daju odgovore neznatno bliže čestom poštovanju tih njihovih prava, nego učenici 4. razreda. Ovaj rezultat pomalo iznenađuje s obzirom da ranija istraživanja pokazuju da su stariji učenici u pravilu manje zadovoljni razinom poštovanja prava sudjelovanja (Devine, 2000), no njega je moguće objasniti razvojnim stupnjem starijih učenika, zbog čega su oni u pravilu više orijentirani na vlastiti identitet i s njime povezanu slobodu vlastitoga mišljenja, što je moglo utjecati na to da svoje iskustvo slobode na nastavi procijene češćim nego što su isto procijenili

mlađi učenici. Valja također podsjetiti da se pouzdanost ovoga faktora pokazala niskom, zbog čega je rezultat potrebno razmatrati s određenom dozom skepse.

Međutim, kako bi se ispitalo jesu li uočene razlike u aritmetičkim sredinama i statistički značajne, provedeni su postupci analize varijance u kojima je dob učenika uparena sa svakom nezavisnom varijablom s kojom je to bilo moguće učiniti (spol učenika, veličina škole, mjesto školovanja). Rezultati provedenih analiza prikazat će se s obzirom na navedene četiri dimenzije poštovanja prava djeteta, *Skrb*, *Zaštitu*, *Podršku osobnoj slobodi* i *Podršku kulturi slobode*, a rezultati pojedinačnog učinka dobi na procjenu poštovanja prava djeteta sumirat će se u posljednjemu poglavlju cjeline koja se odnosi na prava djeteta.

Kako bi se ispitalo postoje li i statistički značajne razlike između ispitanih dječaka i djevojčica 4. i 8. razreda u percepciji njihovih učitelja na dimenziji *Skrbi* provedena je dvosmjerna analiza varijance 2 (spol) x 2 (dob). Dvosmjerna analiza varijance odabrana je zato što ona omogućava istraživanje i pojedinačnog i zajedničkog utjecaja dviju nezavisnih varijabli na jednu zavisnu varijablu (Pallant, 2011), pri čemu se u ovome istraživanju dob izdvojila kao varijabla u podlozi svih istraživačkih pretpostavki.

Provedena analiza za dimenziju *Skrbi* pokazala je da postoji značajan efekt ili učinak dobi ($p=0,000$), dok se glavni učinak spola i učinak interakcije spola i dobi nisu pokazali značajnima (Tablica 39.)¹¹⁷. Učenici 4. razreda procjenjuju da njihovi učitelji značajno češće poštuju prava koja se odnose na dimenziju *Skrbi* nego što to procjenjuju učenici 8. razreda (Tablica 40.). Dječaci i djevojčice ne razlikuju se u procjeni svojih učitelja na dimenziji *Skrbi*.

Tablica 39. Rezultati dvosmjerne analize varijance (dob x spol) provedene na ukupnom uzorku za faktor *Skrbi*

| Izvor | Suma kvadrata | df | Prosječna suma kvadrata | F | p |
|--------------------------|---------------|----|-------------------------|--------|-------------|
| Glavni efekt dobi | 2946,627 | 1 | 2946,627 | 74,755 | ,000 |
| Glavni efekt spola | ,970 | 1 | ,970 | ,025 | ,875 |
| Interakcija dob x spol | 40,283 | 1 | 40,283 | 1,022 | ,313 |

¹¹⁷ Rezultati koji su se pokazali statistički značajnima u tablicama će biti označeni **podebljano**. Također, sve značajne razlike su na razini značajnosti 0,05, iako su se neki rezultati pokazali značajnima i na razini značajnosti 0,01.

Tablica 40. Deskriptivna statistika ukupnoga rezultata kojeg učenici i učenice različite dobi postižu na faktoru *Skrbi*

| Dob | Spol učenika | M | Sd | N |
|--------|---------------|----------------|----------------|------------|
| 4 | Ženski | 39,4214 | 4,27148 | 140 |
| | Muški | 38,9474 | 5,52523 | 114 |
| | Ukupno | 39,2087 | 4,86982 | 254 |
| 8 | Ženski | 34,0612 | 7,25488 | 147 |
| | Muški | 34,7094 | 7,53733 | 117 |
| | Ukupno | 34,3485 | 7,37428 | 264 |
| Ukupno | Ženski | 36,6760 | 6,55287 | 287 |
| | Muški | 36,8009 | 6,93975 | 231 |
| | Ukupno | 36,7317 | 6,72184 | 518 |

Kako bi se ispitalo postoje li statistički značajne razlike između dječaka i djevojčica 4. i 8. razreda u percepciji njihovih učitelja na dimenziji *Zaštite* također je provedena dvosmjerna analiza varijance 2 (spol) x 2 (dob). Provedena analiza pokazala je da postoji značajan efekt ili učinak dobi ($p=0,010$) i učinak interakcije spola i dobi ($p=0,033$), dok se glavni učinak spola nije pokazao značajnim (Tablica 41.). Učenici 4. razreda procjenjuju da njihovi učitelji značajno češće poštuju prava koja se odnose na dimenziju *Zaštite* nego što to procjenjuju učenici 8. razreda (Tablica 42.). Pokazalo se nadalje kako u 4. razredu djevojčice procjenjuju da njihovi učitelji značajno češće poštuju prava koja se odnose na dimenziju *Zaštite*, dok u 8. razredu dječaci procjenjuju da njihovi učitelji značajno češće poštuju prava koja se odnose na tu dimenziju (Tablica 42.).

Tablica 41. Rezultati dvosmjerne analize varijance (dob x spol) provedene na ukupnom uzorku za faktor *Zaštite*

| Izvor | Suma kvadrata | df | Prosječna suma kvadrata | F | p |
|-------------------------------|---------------|----|-------------------------|-------|-------------|
| Glavni efekt dobi | 23,798 | 1 | 23,798 | 6,708 | ,010 |
| Glavni efekt spola | ,986 | 1 | ,986 | ,278 | ,598 |
| Interakcija dob x spol | 16,189 | 1 | 16,189 | 4,563 | ,033 |

Tablica 42. Deskriptivna statistika ukupnoga rezultata kojeg učenici i učenice različite dobi postižu na faktoru *Zaštite*

| Dob | Spol učenika | M | Sd | N |
|--------|--------------|---------|---------|-----|
| 4 | Ženski | 14,3546 | 1,62628 | 141 |
| | Muški | 14,0909 | 2,22111 | 121 |
| | Ukupno | 14,2328 | 1,92463 | 262 |
| 8 | Ženski | 13,5800 | 2,01428 | 150 |
| | Muški | 14,0165 | 1,60719 | 121 |
| | Ukupno | 13,7749 | 1,85319 | 271 |
| Ukupno | Ženski | 13,9553 | 1,87398 | 291 |
| | Muški | 14,0537 | 1,93494 | 242 |
| | Ukupno | 14,0000 | 1,90073 | 533 |

Dvosmjerna analiza varijance 2 (spol) x 2 (dob) za dimenziju *Podrške osobnoj slobodi* pokazala je da ne postoje značajni efekti ili učinci dobi, spola i interakcije spola i dobi (Tablica 43.). Drugim riječima, učenici i učenice različite dobi ne razlikuju se značajno u tome kako percipiraju svoje učitelje na dimenziji *Podrške osobnoj slobodi*.

Tablica 43. Rezultati dvosmjerne analize varijance (dob x spol) provedene na ukupnom uzorku za faktor *Podrške osobnoj slobodi*

| Izvor | Suma kvadrata | df | Prosječna suma kvadrata | F | p |
|------------------------|---------------|----|-------------------------|-------|------|
| Glavni efekt dobi | 6,998 | 1 | 6,998 | 1,260 | ,262 |
| Glavni efekt spola | 9,729 | 1 | 9,729 | 1,751 | ,186 |
| Interakcija dob x spol | 1,721 | 1 | 1,721 | ,310 | ,578 |

Međutim, dvosmjerna analiza varijance 2 (spol) x 2 (dob) za dimenziju *Podrške kulturi slobode* pokazala je da postoji značajan efekt ili učinak dobi ($p=0,000$) na toj dimenziji, dok se glavni učinak spola i učinak interakcije spola i dobi nisu pokazali značajnima (Tablica 44.). Učenici 4. razreda procjenjuju da njihovi učitelji značajno češće poštuju prava koja se odnose na dimenziju *Podrške kulturi slobode* nego što to procjenjuju učenici 8. razreda (Tablica

45.). Dječaci i djevojčice ne razlikuju se u percepciji svojih učitelja na dimenziji *Podrške kulturi slobode*.

Tablica 44. Rezultati dvosmjerne analize varijance (dob x spol) provedene na ukupnom uzorku za faktor *Podrške kulturi slobode*

| Izvor | Suma kvadrata | df | Prosječna suma kvadrata | F | p |
|--------------------------|---------------|----|-------------------------|--------|-------------|
| Glavni efekt dobi | 120,587 | 1 | 120,587 | 20,196 | ,000 |
| Glavni efekt spola | ,273 | 1 | ,273 | ,046 | ,831 |
| Interakcija dob x spol | 1,236 | 1 | 1,236 | ,207 | ,649 |

Tablica 45. Deskriptivna statistika ukupnog rezultata kojeg učenici i učenice različite dobi postižu na faktoru *Podrške kulturi slobode*

| Dob | Spol učenika | M | Sd | N |
|--------|---------------|----------------|----------------|------------|
| 4 | Ženski | 12,6294 | 2,42545 | 143 |
| | Muški | 12,4876 | 2,21403 | 121 |
| | Ukupno | 12,5644 | 2,32764 | 264 |
| 8 | Ženski | 11,5800 | 2,74234 | 150 |
| | Muški | 11,6311 | 2,28615 | 122 |
| | Ukupno | 11,6029 | 2,54344 | 272 |
| Ukupno | Ženski | 12,0922 | 2,64090 | 293 |
| | Muški | 12,0576 | 2,28650 | 243 |
| | Ukupno | 12,0765 | 2,48429 | 536 |

Na temelju dobivenih rezultata o razlikama učeničke procjene poštovanja prava djeteta glede spola učenika moguće je odgovoriti na dio hipoteze H1 koja se odnosi na navedene razlike, koji glasi:

očekuje se statistički značajna razlika u učeničkoj procjeni poštovanja prava djeteta od strane učitelja / razrednika između skupina učenika s obzirom na spol; očekuje se da će djevojčice procijeniti da se njihova prava češće poštuju, nego što će to procijeniti dječaci.

S obzirom na dobivene rezultate, dio hipoteze H1 koji se odnosi na razlike glede spola učenika se odbacuje.

Naime, u ovome istraživanju pojedinačni utjecaj spola učenika na zavisnu varijablu 'poštovanje prava djeteta' nije se pokazao statistički značajnim. Statistička značajnost spola učenika očitovala se jedino u interakciji s dobi učenika i to jedino na dimenziji *Zaštite*, odnosno glede poštovanja zaštitnih prava djeteta, pri čemu su ispitane djevojčice 4. razreda te dječaci 8. razreda procijenili da njihovi učitelji značajno češće poštuju prava koja se odnose na dimenziju *Zaštite* nego ispitani dječaci 4. razreda te djevojčice 8. razreda. Nepostojanje razlika u procjeni poštovanja prava djeteta od strane učitelja s obzirom na spol učenika donekle iznenađuje. Naime, neka ranija istraživanja (na primjer, Devine, 2000) su pokazala da su dječaci u odnosu na djevojčice skloniji procijeniti da se njihova prava manje poštuju. Mogući uzrok tomu predstavlja rodno uvjetovani odgoj muške i ženske djece koji kod dječaka podrazumijeva njegovanje asertivnosti, autonomije i kompetitivnosti, a kod djevojčica poslušnosti, pristojnosti i skromnosti. Drugačiji rezultati ovoga istraživanja mogu se međutim objasniti strukturom njegova uzorka, u kojemu su ispitanici stanovnici uglavnom dobro urbaniziranih područja, u kojima je za očekivati manju naglašenost razlike između muške i ženske djece te općenito muškaraca i žena, nego u ruralnijim područjima koja su tradicionalnija i konzervativnija.

6.8.5. Razlike u učeničkoj procjeni poštovanja prava djeteta s obzirom na školski uspjeh učenika

Statistička značajnost razlika između ispitanih učenika s obzirom na školski uspjeh učenika ispitana je jednosmjernim analizama varijance. Naime, dvosmjernu analizu varijance nije bilo moguće provesti zbog nedovoljnoga broja ispitanika u kategoriji učenika dovoljnoga i dobrog uspjeha. Međutim, kako je omjer ispitanika u kategorijama školskoga uspjeha u poduzorku učenika 8. razreda ravnomjerniji nego u ukupnome uzorku, pored razlika glede školskoga uspjeha u ukupnome uzorku, u ovome će se poglavlju posebno prikazati i razlike u poduzorku učenika 8. razreda.

Rezultati provedenih jednosmjernih analiza varijanci na cijelome uzorku pokazali su kako postoji značajan efekt ili učinak školskoga uspjeha učenika u percepciji njihovih

učitelja na dimenzijama *Skrbi* ($p=0,000$), *Zaštite* ($p=0,000$) i *Podrške kulturi slobode* ($p=0,000$) (Tablica 46.).

Tablica 46. Rezultati jednosmjernih analiza varijance (zavisne varijable: dimenzije poštovanja prava; nezavisna varijabla: školski uspjeh učenika)

| | | Suma kvadrata | df | Prosječna suma kvadrata | F | p |
|------------------------|--------------|---------------|-----|----------------------------|--------|-------------|
| Skrb | Između grupa | 1855,383 | 2 | 927,691 | 22,194 | ,000 |
| | Unutar grupa | 21526,910 | 515 | 41,800 | | |
| | Ukupno | 23382,293 | 517 | | | |
| Zaštita | Između grupa | 88,400 | 2 | 44,200 | 12,776 | ,000 |
| | Unutar grupa | 1833,600 | 530 | 3,460 | | |
| | Ukupno | 1922,000 | 532 | | | |
| Osobna sloboda | Između grupa | 1,424 | 2 | ,712 | ,128 | ,880 |
| | Unutar grupa | 2926,631 | 527 | 5,553 | | |
| | Ukupno | 2928,055 | 529 | | | |
| Kultura slobode | Između grupa | 272,616 | 2 | 136,308 | 23,984 | ,000 |
| | Unutar grupa | 3029,247 | 533 | 5,683 | | |
| | Ukupno | 3301,864 | 535 | | | |

Rezultati post-hoc testova (Scheffe test) za dimenziju *Skrbi* pokazuju da učenici dovoljnoga i dobrog školskog uspjeha procjenjuju da njihovi učitelji rjeđe poštuju prava koja se odnose na dimenziju *Skrbi*, nego što to procjenjuju učenici vrlo dobrog ($p=0,000$) i odličnoga uspjeha ($p=0,000$). Nadalje, učenici vrlo dobrog uspjeha procjenjuju da njihovi učitelji rjeđe poštuju prava koja se odnose na dimenziju *Skrbi* nego što to procjenjuju učenici odličnoga uspjeha ($p=0,013$) (Tablice 47. i 48.). Rezultati post-hoc testova (Scheffe test) za faktor *Zaštite* pokazuju da učenici odličnoga uspjeha procjenjuju da njihovi učitelji češće poštuju prava koja se odnose na dimenziju *Zaštite*, nego što to procjenjuju učenici vrlo dobrog uspjeha ($p=0,005$) i učenici dovoljnoga i dobrog uspjeha ($p=0,000$) (Tablice 47. i 49.). Rezultati post-hoc testova (Scheffe test) za faktor *Podrške kulturi slobode* pokazuju da učenici dovoljnoga i dobrog školskog uspjeha procjenjuju da njihovi učitelji rjeđe poštuju prava koja se odnose na dimenziju *Podrške kulturi slobode*, nego što to procjenjuju učenici vrlo dobrog ($p=0,013$) i odličnoga uspjeha ($p=0,000$). Nadalje, učenici vrlo dobrog uspjeha procjenjuju da njihovi učitelji rjeđe

poštuju prava koja se odnose na dimenziju *Podrške kulturi slobode*, nego što to procjenjuju učenici odličnoga uspjeha ($p=0,000$) (Tablice 47. i 50.).

Tablica 47. Deskriptivna statistika ukupnog rezultata kojeg učenici različitoga školskoga uspjeha postižu na dimenzijama *Skrbi*, *Zaštite*, *Podrške osobnoj slobodi* i *Podrške kulturi slobode*

| Poštovanja prava | Školski uspjeh | N | M | Sd |
|------------------|------------------|-----|---------|----------|
| Skrb | Dobar + dovoljan | 45 | 31,2444 | 10,44282 |
| | Vrlo dobar | 163 | 36,0429 | 6,61307 |
| | Odličan | 310 | 37,9000 | 5,58659 |
| | Ukupno | 518 | 36,7375 | 6,72509 |
| Zaštita | Dobar + dovoljan | 51 | 13,0392 | 3,05916 |
| | Vrlo dobar | 167 | 13,7246 | 2,22165 |
| | Odličan | 315 | 14,3016 | 1,31908 |
| | Ukupno | 533 | 14,0000 | 1,90073 |
| Osobna sloboda | Dobar + dovoljan | 51 | 11,2941 | 2,46815 |
| | Vrlo dobar | 166 | 11,4096 | 2,40724 |
| | Odličan | 313 | 11,4665 | 2,31072 |
| | Ukupno | 530 | 11,4321 | 2,35267 |
| Kultura slobode | Dobar + dovoljan | 51 | 10,4314 | 2,99503 |
| | Vrlo dobar | 167 | 11,5629 | 2,57547 |
| | Odličan | 318 | 12,6101 | 2,16048 |
| | Ukupno | 536 | 12,0765 | 2,48429 |

Tablica 48. Rezultati post-hoc usporedbi za faktor *Skrbi*

| (I) Školski uspjeh | (J) Školski uspjeh | Razlika aritmetičkih sredina (I-J) | p |
|-------------------------|--------------------|------------------------------------|-------------|
| Dovoljan i dobar | Vrlo dobar | -4,79850* | ,000 |
| | Odličan | -6,65556* | ,000 |
| Vrlo dobar | Odličan | -1,85706 | ,013 |

Tablica 49. Rezultati post-hoc usporedbi za faktor *Zaštite*

| | | | |
|-------------------------|--------------------|------------------------------------|-------------|
| (I) Školski uspjeh | (J) Školski uspjeh | Razlika aritmetičkih sredina (I-J) | p |
| Dovoljan i dobar | Vrlo dobar | -,6853 | ,068 |
| | Odličan | -1,2624* | ,000 |
| Vrlo dobar | Odličan | -,5770* | ,005 |

Tablica 50. Rezultati post-hoc usporedbi za faktor *Podrške kulturi slobode*

| | | | |
|-------------------------|--------------------|------------------------------------|-------------|
| (I) Školski uspjeh | (J) Školski uspjeh | Razlika aritmetičkih sredina (I-J) | p |
| Dovoljan i dobar | Vrlo dobar | -1,1315* | ,013 |
| | Odličan | -2,1787* | ,000 |
| Vrlo dobar | Odličan | -1,0472* | ,000 |

Jednosmjerne analize varijance provedene su i na poduzorku učenika 8. razreda u kojemu je brojčani omjer ispitanika u kategorijama školskoga uspjeha ravnomjerniji nego u ukupnome uzorku, o čemu je govora bilo prilikom opisa uzorka (vidjeti poglavlje 6.6.1.), s ciljem provjere rezultata dobivenih na ukupnome uzorku. Rezultati provedenih jednosmjernih analiza varijanci na poduzorku učenika 8. razreda pokazali su kako postoji značajan efekt ili učinak školskoga uspjeha učenika u percepciji njihovih učitelja na dimenzijama *Skrbi* ($p=0,001$) i *Podrške kulturi slobode* ($p=0,000$) (Tablica 51.).

Tablica 51. Rezultati jednosmjernih analiza varijance na poduzorku učenika 8. razreda (zavisne varijable: dimenzije poštovanja prava; nezavisna varijabla: školski uspjeh učenika)

| Zavisne varijable | Izvor varijance | Suma kvadrata | df | Prosječna suma kvadrata | F | p |
|-------------------|-----------------|---------------|-----|-------------------------|-------|-------------|
| Skrb | Između grupa | 744,864 | 2 | 372,432 | 7,167 | ,001 |
| | Unutar grupa | 13615,400 | 262 | 51,967 | | |
| | Ukupno | 14360,264 | 264 | | | |
| Zaštita | Između grupa | 17,609 | 2 | 8,804 | 2,599 | ,076 |
| | Unutar grupa | 911,156 | 269 | 3,387 | | |
| | Ukupno | 928,765 | 271 | | | |

| | | | | | | |
|------------------------|--------------|----------|-----|--------|-------|-------------|
| Osobna sloboda | Između grupa | 9,754 | 2 | 4,877 | ,943 | ,391 |
| | Unutar grupa | 1381,120 | 267 | 5,173 | | |
| | Ukupno | 1390,874 | 269 | | | |
| Kultura slobode | Između grupa | 114,277 | 2 | 57,138 | 9,413 | ,000 |
| | Unutar grupa | 1638,998 | 270 | 6,070 | | |
| | Ukupno | 1753,275 | 272 | | | |

Tablica 52. Deskriptivna statistika ukupnog rezultata kojeg učenici 8. razreda različitoga školskoga uspjeha postižu na dimenzijama *Skrbi, Zaštite, Podrške osobnoj slobodi i Podrške kulturi slobode*

| Zavisna varijabla | Školski uspjeh | N | M | Sd |
|-------------------|------------------|-----|---------|----------|
| Skrb | Dobar + dovoljan | 41 | 30,5366 | 10,29101 |
| | Vrlo dobar | 118 | 34,7373 | 6,79672 |
| | Odličan | 106 | 35,4623 | 6,15231 |
| | Ukupno | 265 | 34,3774 | 7,37529 |
| Zaštita | Dobar + dovoljan | 47 | 13,2340 | 2,92079 |
| | Vrlo dobar | 119 | 13,8403 | 1,69237 |
| | Odličan | 106 | 13,9528 | 1,31208 |
| | Ukupno | 272 | 13,7794 | 1,85126 |
| Osobna sloboda | Dobar + dovoljan | 47 | 11,2128 | 2,52755 |
| | Vrlo dobar | 119 | 11,5042 | 2,38595 |
| | Odličan | 104 | 11,7500 | 2,00848 |
| | Ukupno | 270 | 11,5481 | 2,27388 |
| Kultura slobode | Dobar + dovoljan | 47 | 10,4681 | 2,83496 |
| | Vrlo dobar | 119 | 11,4370 | 2,55329 |
| | Odličan | 107 | 12,2897 | 2,17190 |
| | Ukupno | 273 | 11,6044 | 2,53887 |

Tablica 53. Rezultati post-hoc usporedbi za faktore *Skrbi i Podrške kulturi slobode* za rezultate učenika 8. razreda

| (I) Školski uspjeh | (J) Školski uspjeh | (I) Školski uspjeh | Razlika aritmetičkih sredina (I-J) | p |
|--------------------|-------------------------|--------------------|------------------------------------|-------------|
| Skrb | Dobar + Dovoljan | Vrlo dobar | -4,20070* | ,006 |
| | | Odličan | -4,92568* | ,001 |
| | Vrlo dobar | Odličan | -,72498 | ,754 |

| | | | | |
|-----------------|-------------------|----------------|-----------|------|
| Kultura slobode | Dobar + | Vrlo dobar | -,96889 | ,076 |
| | Dovoljan | Odličan | -1,82163* | ,000 |
| | Vrlo dobar | Odličan | -,85274* | ,036 |

Rezultati post-hoc testova (Scheffe test) pokazuju da učenici 8. razreda vrlo dobrog i odličnoga uspjeha procjenjuju da njihovi razrednici češće poštuju prava koja se odnose na dimenziju *Skrbi*, nego što to procjenjuju učenici 8. razreda dovoljnoga i dobrog uspjeha, a da glede poštovanja prava koja se odnose na dimenziju *Podrške kulturi slobode* učenici 8. razreda odličnoga uspjeha procjenjuju da njihovi razrednici to čine češće, nego što to za svoje razrednike procjenjuju učenici dovoljnoga i dobrog te vrlo dobrog uspjeha (Tablica 52. i Tablica 53.). Vidljivo je da su rezultati glede razlika s obzirom na školski uspjeh učenika u poduzorku učenika 8. razreda u većoj mjeri podudarni rezultatima na ukupnome uzorku.

Na temelju ukupnih rezultata o razlikama učeničke procjene poštovanja prava djeteta glede školskoga uspjeha učenika moguće je odgovoriti na dio hipoteze H1 koja se odnosi na navedene razlike, koji glasi:

očekuje se statistički značajna razlika u učeničkoj procjeni poštovanja prava djeteta od strane učitelja / razrednika između skupina učenika s obzirom na školski uspjeh učenika; očekuje se da će učenici boljega školskoga uspjeha procijeniti da se njihova prava češće poštuju, nego što će to procijeniti učenici slabijega školskog uspjeha.

S obzirom na dobivene rezultate, dio hipoteze H1 koji se odnosi na razlike glede školskoga uspjeha učenika se prihvaća.

Naime, školski uspjeh učenika u ovome se istraživanju u ukupnome uzorku pokazao statistički značajnom nezavisnom varijablom na trima dimenzijama poštovanja prava djeteta: *Skrbi*, *Zaštiti* i *Podrsci kulturi slobode*, a u uzorku učenika 8. razreda (u kojemu je brojčani omjer ispitanika u kategorijama školskoga uspjeha ravnomjerniji) na dvama dimenzijama poštovanja prava djeteta: *Skrbi* i *Podrsci kulturi slobode*, pri čemu su učenici odličnoga uspjeha procijenili da njihovi učitelji češće poštuju njihova prava nego što su to procijenili učenici vrlo dobrog, dobrog i dovoljnoga uspjeha, a učenici vrlo dobrog uspjeha da njihovi učitelji češće poštuju njihova prava nego što su to procijenili učenici dobrog i dovoljnoga uspjeha. Ovakvi rezultati ne

iznenađuju. Naime, u teorijskome je dijelu rada pretpostavljeno da je poštovanje prava djeteta povezano s kvalitetnim odnosom između učenika i učitelja. Istovremeno, istraživanja pokazuju da su kvalitetniji odnosi učenika i učitelja povezani s boljim školskim uspjehom učenika (Burchinal i sur., 2002; Frisby i Martin, 2010; Klem i Connell, 2004; O'Connor i McCartney, 2007), što sve skupa opravdava očekivanu povezanost boljšeg školskoga uspjeha s poštovanjem prava djeteta. Rezultati ovoga istraživanja govore da učenici boljšeg školskoga uspjeha svoje učitelje percipiraju pozitivnije glede poštovanja prava djeteta nego učenici slabijeg školskoga uspjeha.

6.8.6. Razlike u učeničkoj procjeni poštovanja prava djeteta s obzirom na veličinu škole

Statistička značajnost razlika u percepciji učitelja između anketiranih učenika 4. razreda i učenika 8. razreda koji dolaze iz škola različitih veličina ispitana je dvosmjernim analizama varijance 2 (dob) x 3 (veličina škole). Dvosmjerne analize varijance provedene su za sve četiri dimenzije poštovanja prava djeteta.

Provedena analiza za dimenziju *Skrbi* pokazala je da postoje značajni efekti ili učinci dobi ($p=0,000$), veličine škole ($p=0,000$) i interakcije dobi i veličine škole ($p=0,000$) (Tablica 54.).

Tablica 54. Rezultati dvosmjerne analize varijance (dob x veličina škole) provedene na ukupnom uzorku za faktor *Skrbi*

| Izvor | Suma kvadrata | df | Prosječna suma kvadrata | F | p |
|---|---------------|----|-------------------------|--------|-------------|
| Glavni efekt dobi | 1512,571 | 1 | 1512,571 | 42,279 | ,000 |
| Glavni efekt veličine škole | 567,986 | 2 | 283,993 | 7,938 | ,000 |
| Interakcija dob x veličina škole | 1306,795 | 2 | 653,397 | 18,264 | ,000 |

Rezultati u Tablici 55. pokazuju da učenici 4. razreda procjenjuju da njihovi učitelji češće poštuju prava koja se odnose na dimenziju *Skrbi* nego što to procjenjuju učenici 8. razreda. Učenici koji dolaze iz malih škola procjenjuju da njihovi učitelji češće poštuju prava koja se odnose na dimenziju *Skrbi* nego što to procjenjuju učenici koji dolaze iz škola srednje veličine ($p=0,001$), a isto procjenjuju i učenici iz velikih škola s obzirom na učenike iz škola srednje veličine ($p=0,010$) (Tablice 55. i 56.). Učenici 4. razreda koji dolaze iz škola srednje veličine u odnosu na učenike 4.

razreda iz malih i velikih škola procjenjuju da njihovi učitelji češće poštuju prava koja se odnose na dimenziju *Skrbi*, dok učenici 8. razreda koji dolaze iz škola srednje veličine u odnosu na procjene učenika 8. razreda iz malih i velikih škola procjenjuju da njihovi učitelji rjeđe poštuju prava koja se odnose na dimenziju *Skrbi* (Tablica 55.). Drugim riječima, čini se da postoje male razlike između učenika 4. razreda koji pohađaju škole različite veličine u procjeni poštovanja skrbnih prava od strane učitelja, dok se situacija u 8. razredu znatno mijenja na način da učenici iz škola srednje veličine svoje učitelje počinju znatno lošije percipirati glede poštovanja prava koja se odnose na dimenziju *Skrbi*, nego učenici koji pohađaju male i velike škole, što je vidljivo u razlikama u aritmetičkim sredinama.

Tablica 55. Deskriptivna statistika ukupnog rezultata kojeg učenici različite dobi iz škola različite veličine postižu na faktoru *Skrbi*

| Dob | Veličina škole | M | Sd | N |
|--------|----------------|---------|---------|-----|
| 4 | Mala | 39,1935 | 3,45851 | 31 |
| | Srednja | 39,9130 | 5,13598 | 115 |
| | Velika | 38,4630 | 4,84995 | 108 |
| | Ukupno | 39,2087 | 4,86982 | 254 |
| 8 | Mala | 38,1333 | 6,55952 | 45 |
| | Srednja | 31,5820 | 7,37635 | 122 |
| | Velika | 36,1327 | 6,41621 | 98 |
| | Ukupno | 34,3774 | 7,37529 | 265 |
| Ukupno | Mala | 38,5658 | 5,50475 | 76 |
| | Srednja | 35,6245 | 7,61899 | 237 |
| | Velika | 37,3544 | 5,75480 | 206 |
| | Ukupno | 36,7418 | 6,71933 | 519 |

Tablica 56. Rezultati post-hoc usporedbi za glavni efekt veličine škole za faktor *Skrbi*

| (I) Veličina škole | (J) veličina škole | Razlika aritmetičkih sredina (I-J) | p |
|--------------------|--------------------|------------------------------------|-------------|
| mala | srednja | 2,9413* | ,001 |
| | velika | 1,2114 | ,321 |
| srednja | velika | -1,7299* | ,010 |

Dvosmjerna analiza varijance 2 (dob) x 3 (veličina škole) za dimenziju *Zaštite* pokazala je da postoji značajan efekt interakcije dobi i veličine škole ($p=0,001$) na toj dimenziji, dok se glavni efekti dobi i veličine škole nisu pokazali značajnima (Tablica 57.).

Tablica 57. Rezultati dvosmjerne analize varijance (dob x veličina škole) provedene na ukupnom uzorku za faktor *Zaštite*

| Izvor | Suma kvadrata | df | Prosječna suma kvadrata | F | p |
|---|---------------|----|-------------------------|-------|-------------|
| Glavni efekt dobi | 1,574 | 1 | 1,574 | ,451 | ,502 |
| Glavni efekt veličine škole | 11,935 | 2 | 5,967 | 1,709 | ,182 |
| Interakcija dob x veličina škole | 46,186 | 2 | 23,093 | 6,616 | ,001 |

Detaljnije, učenici 4. razreda koji pohađaju male škole procjenjuju da njihovi učitelje znatno rjeđe poštuju prava koja se odnose na dimenziju *Zaštite*, nego što to procjenjuju učenici 4. razreda koji pohađaju škole srednje veličine i velike škole, dok u 8. razredu učenici iz malih škola procjenjuju da njihovi učitelji češće poštuju prava koja se odnose na dimenziju *Zaštite* od učenika iz škola srednje veličine i velikih škola (Tablica 58.). Uz to, učenici koji dolaze iz škola srednje veličine u 4. razredu procjenjuju da njihovi učitelji češće poštuju prava koja se odnose na dimenziju *Zaštite*, nego što to procjenjuju učenici 4. razreda koji dolaze iz velikih škola, dok je u 8. razredu obrnuto (Tablica 58.).

Tablica 58. Deskriptivna statistika ukupnog rezultata kojeg učenici različite dobi iz škola različite veličine postižu na faktoru *Zaštita*

| Dob | Veličina škole | M | Sd | N |
|-----|----------------|---------|---------|-----|
| 4 | Mala | 13,1935 | 3,07050 | 31 |
| | Srednja | 14,4250 | 1,74251 | 120 |
| | Velika | 14,3153 | 1,60670 | 111 |
| | Ukupno | 14,2328 | 1,92463 | 262 |
| 8 | Mala | 14,1064 | 1,54967 | 47 |
| | Srednja | 13,5410 | 2,13645 | 122 |

| | | | | |
|--------|---------|---------|---------|-----|
| | Velika | 13,9126 | 1,57248 | 103 |
| | Ukupno | 13,7794 | 1,85126 | 272 |
| Ukupno | Mala | 13,7436 | 2,30435 | 78 |
| | Srednja | 13,9793 | 1,99678 | 242 |
| | Velika | 14,1215 | 1,59936 | 214 |
| | Ukupno | 14,0019 | 1,89944 | 534 |

Dvosmjerna analiza varijance 2 (dob) x 3 (veličina škole) za dimenziju *Podrške osobnoj slobodi* pokazala je da postoje značajni efekti ili učinci veličine škole ($p=0,000$) i interakcije dobi i veličine škole ($p=0,039$), ali ne i efekt dobi (Tablica 59.).

Tablica 59. Rezultati dvosmjerne analize varijance (dob x veličina škole) provedene na ukupnom uzorku za faktor *Podrška osobnoj slobodi*

| Izvor | Suma kvadrata | df | Prosječna suma kvadrata | F | p |
|---|---------------|----|-------------------------|-------|-------------|
| Glavni efekt dobi | 9,998 | 1 | 9,998 | 1,871 | ,172 |
| Glavni efekt veličine škole | 82,762 | 2 | 41,381 | 7,742 | ,000 |
| Interakcija dob x veličina škole | 35,010 | 2 | 17,505 | 3,275 | ,039 |

Konkretnije, učenici koji dolaze iz malih i velikih škola procjenjuju da njihovi učitelji češće poštuju prava koja se odnose na dimenziju *Podrške osobnoj slobodi*, nego što to procjenjuju učenici koji dolaze iz škola srednje veličine (Tablice 60. i 61.). Učenici 4. razreda koji dolaze iz malih škola u odnosu na učenike 4. razreda iz velikih škola procjenjuju da njihovi učitelji rjeđe poštuju prava koja se odnose na dimenziju *Podrške osobnoj slobodi*, dok je u 8. razredu obratno (Tablica 60.).

Tablica 60. Deskriptivna statistika ukupnog rezultata kojeg učenici različite dobi iz škola različite veličine postižu na faktoru *Podrška osobnoj slobodi*

| Dob | Veličina škole | M | Sd | N |
|-----|----------------|---------|---------|-----|
| 4 | Mala | 11,7097 | 2,29773 | 31 |
| | Srednja | 10,7750 | 2,54856 | 120 |
| | Velika | 11,8182 | 2,23476 | 110 |
| | Ukupno | 11,3257 | 2,43636 | 261 |

| | | | | |
|--------|---------|---------|---------|-----|
| 8 | Mala | 12,5745 | 2,23358 | 47 |
| | Srednja | 11,2833 | 2,40512 | 120 |
| | Velika | 11,3883 | 2,01092 | 103 |
| | Ukupno | 11,5481 | 2,27388 | 270 |
| Ukupno | Mala | 12,2308 | 2,28447 | 78 |
| | Srednja | 11,0292 | 2,48577 | 240 |
| | Velika | 11,6103 | 2,13535 | 213 |
| | Ukupno | 11,4388 | 2,35555 | 531 |

Tablica 61. Rezultati post-hoc usporedbi za glavni efekt veličine škole za faktor *Podrška osobnoj slobodi*

| (I) Veličina škole | (J) veličina škole | Razlika aritmetičkih sredina (I-J) | p |
|--------------------|--------------------|------------------------------------|-------------|
| mala | srednja | 1,2016* | ,000 |
| | velika | ,6204 | ,129 |
| srednja | velika | -,5812* | ,029 |

Na dimenziji *Podrške kulturi slobode*, razlike između učenika 4. razreda i učenika 8. razreda koji dolaze iz škola različitih veličina također su ispitane dvosmjernom analizom varijance 2 (dob) x 3 (veličina škole). Provedena analiza pokazala je da postoje značajni efekti ili učinci dobi ($p=0,000$), veličine škole ($p=0,004$) i interakcije dobi i veličine škole ($p=0,001$) (Tablica 62.).

Tablica 62. Rezultati dvosmjerne analize varijance (dob x veličina škole) provedene na ukupnom uzorku za faktor *Podrška kulturi slobode*

| Izvor | Suma kvadrata | df | Prosječna suma kvadrata | F | p |
|---|---------------|----|-------------------------|--------|-------------|
| Glavni efekt dobi | 115,881 | 1 | 115,881 | 20,285 | ,000 |
| Glavni efekt veličine škole | 63,035 | 2 | 31,517 | 5,517 | ,004 |
| Interakcija dob x veličina škole | 86,125 | 2 | 43,062 | 7,538 | ,001 |

Rezultati prikazani u Tablici 63. pokazuju da učenici 4. razreda procjenjuju da njihovi učitelji češće poštuju prava koja se odnose na dimenziju *Podrške kulturi slobode*, nego što to procjenjuju

učenici 8. razreda. Rezultati u Tablicama 63. i 64. pokazuju da učenici koji dolaze iz malih škola procjenjuju na njihovi učitelji češće poštuju prava koja se odnose na dimenziju *Podrške kulturi slobode*, nego što to procjenjuju učenici koji dolaze iz škola srednje veličine. Učenici 4. razreda koji dolaze iz škola srednje veličine u odnosu na učenike 4. razreda iz velikih škola procjenjuju da njihovi učitelji češće poštuju prava koja se odnose na dimenziju *Podrške kulturi slobode*, dok je u 8. razredu obratno. Učenici 4. razreda koji dolaze iz malih škola u odnosu na učenike 4. razreda iz velikih škola procjenjuju da njihovi učitelji češće poštuju prava koja se odnose na dimenziju *Podrške kulturi slobode*, dok je u 8. razredu obratno (Tablica 63.).

Tablica 63. Deskriptivna statistika ukupnog rezultata kojeg učenici različite dobi iz škola različite veličine postižu na faktoru *Podrška kulturi slobode*

| Dob | Veličina škole | M | Sd | N |
|--------|----------------|---------|---------|-----|
| 4 | Mala | 13,4375 | 1,58496 | 32 |
| | Srednja | 12,5917 | 2,19432 | 120 |
| | Velika | 12,2857 | 2,58348 | 112 |
| | Ukupno | 12,5644 | 2,32764 | 264 |
| 8 | Mala | 11,9362 | 2,35358 | 47 |
| | Srednja | 10,9106 | 2,58307 | 123 |
| | Velika | 12,2816 | 2,36982 | 103 |
| | Ukupno | 11,6044 | 2,53887 | 273 |
| Ukupno | Mala | 12,5443 | 2,19438 | 79 |
| | Srednja | 11,7407 | 2,53787 | 243 |
| | Velika | 12,2837 | 2,47765 | 215 |
| | Ukupno | 12,0764 | 2,48198 | 537 |

Tablica 64. Rezultati post-hoc usporedbi za glavni efekt veličine škole za faktor *Podrška kulturi slobode*

| (I) Veličina škole | (J) veličina škole | Razlika aritmetičkih sredina (I-J) | p |
|--------------------|--------------------|------------------------------------|-------------|
| mala | srednja | ,8036* | ,035 |
| | velika | ,2606 | ,710 |
| srednja | velika | -,5430 | ,054 |

Na temelju dobivenih rezultata o razlikama učeničke procjene poštovanja prava djeteta glede veličine škole koju učenici pohađaju moguće je odgovoriti na dio hipoteze H1 koja se odnosi na navedene razlike, koji glasi:

očekuje se statistički značajna razlika u učeničkoj procjeni poštovanja prava djeteta od strane učitelja / razrednika između skupina učenika s obzirom na veličinu škole; očekuje se da će učenici iz manjih škola procijeniti da se njihova prava češće poštuju, nego što će to procijeniti učenici iz škola srednje veličine i velikih škola, a da će učenici iz škola srednje veličine procijeniti da se njihova prava češće poštuju nego što će to procijeniti učenici iz velikih škola.

S obzirom na dobivene rezultate, dio hipoteze H1 koji se odnosi na razlike glede veličine škole se djelomično prihvaća.

Naime, u ovome istraživanju pojedinačni učinak veličine škole koju učenik pohađa na zavisnu varijablu 'poštovanje prava djeteta' pokazao se statistički značajnim na trima dimenzijama poštovanja prava djeteta: *Skrbi*, *Podršci osobnoj slobodi* i *Podršci kulturi slobode*, pri čemu su učenici koji pohađaju male škole procijenili da njihovi učitelji i razrednici češće poštuju prava djeteta, nego što su to procijenili učenici koji pohađaju škole srednje veličine. Međutim, razlike između procjena učenika iz malih škola i procjena učenika iz velikih škola nisu se pokazale statistički značajnima. Nadalje, učenici iz velikih škola su glede poštovanja prava koja se odnose na dimenzije *Skrbi* i *Podrške osobnoj slobodi* procijenili da njihovi učitelji i razrednici češće poštuju ta prava, nego što su to procijenili učenici iz škola srednje veličine, dok glede poštovanja prava koja se odnose na dimenziju *Podrške kulturi slobode* razlike između ovih dviju skupina učenika nisu bile statistički značajne. Razlike glede interakcije veličine škole s dobi učenika pokazale su se statistički značajnima na svima četirima dimenzijama poštovanja prava djeteta, pri čemu su učenici 4. razreda koji pohađaju škole srednje veličine procijenili da njihovi učitelji češće poštuju njihova skrbna i zaštitna prava nego što su to procijenili učenici iz velikih i malih škola, no kada se radi o poštovanju prava sudjelovanja to nije bio slučaj. Prava sudjelovanja koja se odnose na osobne slobode učenika češće poštuju učitelji u velikim školama, a prava sudjelovanja koja se odnose na kulturu slobode učitelji u malim školama, procijenili su

učenici 4. razreda. Međutim, učenici 8. razreda drugačije su procijenili poštovanje svojih prava s obzirom na veličinu škole koju pohađaju. Naime, učenici 8. razreda koji pohađaju male škole procijenili su da njihovi razrednici češće poštuju njihova skrbna i zaštitna prava te prava sudjelovanja koja se odnose na osobne slobode učenika, nego što su to procijenili učenici 8. razreda koji pohađaju škole srednje veličine i velike škole, dok su učenici 8. razreda koji pohađaju velike škole procijenili da njihovi razrednici češće poštuju prava sudjelovanja koja se odnose na kulturu slobode, nego što su to procijenili učenici 8. razreda iz malih škola i škola srednje veličine. Pogledaju li se vrijednosti aritmetičkih sredina, primijetno je da razlike među njima nisu velike, osim glede poštovanja prava koja se odnose na dimenziju *Skrbi*.

Narav utjecaja veličine škole na uživanje prava djeteta, s obzirom na dobivene rezultate, u najmanju je ruku dvojben. Rezultati međutim daju naslutiti da bi školovanje u malim školama moglo pogodovati češćem uvažavanju prava djeteta. Povoljan učinak malih škola na obrazovno iskustvo učenika pronašli su i Babarović, Burušić i Šakić (2009), koji su pokazali da učenici koji pohađaju manje škole postižu nešto bolje rezultate na ispitima znanja od učenika koji pohađaju veće škole. Buduća bi istraživanja stoga svakako valjalo fokusirati na varijablu veličine škole, kao moguću determinantu poštovanja odnosno uživanja prava djeteta, pri čemu valja ozbiljnije promisliti kategorizaciju škola prema veličini, čija je nedovoljna distinktivnost mogla utjecati na ovakve rezultate.

6.8.7. Razlike u učeničkoj procjeni poštovanja prava djeteta s obzirom na *mjesto školovanja*

Statistička značajnost razlika u percepciji poštovanja prava djeteta između anketiranih učenika 4. razreda i učenika 8. razreda koji se školuju u mjestima različite veličine također je ispitana dvosmjernim analizama varijance 2 (dob) x 2 (mjesto školovanja). Analize su provedene za sve četiri dimenzije poštovanja prava.

Provedena analiza za dimenziju *Skrbi* pokazala je kako postoje značajni efekti ili učinci dobi ($p=0,000$), mjesta školovanja (0,020) i interakcije dobi i mjesta školovanja (0,036) (Tablica 65.).

Tablica 65. Rezultati dvosmjerne analize varijance (dob x mjesto stanovanja) provedene na ukupnom uzorku za faktor *Skrbi*

| Izvor | Suma kvadrata | df | Prosječna suma kvadrata | F | p |
|--|---------------|----|-------------------------|--------|-------------|
| Glavni efekt dobi | 2175,130 | 1 | 2175,130 | 56,131 | ,000 |
| Glavni efekt mjesta školovanja | 211,317 | 1 | 211,317 | 5,453 | ,020 |
| Interakcija dob x mjesto školovanja | 170,811 | 1 | 170,811 | 4,408 | ,036 |

Rezultati prikazani u Tablici 66. pokazuju da učenici 4. razreda procjenjuju da njihovi učitelji češće poštuju prava koja se odnose na dimenziju *Skrbi* nego što to procjenjuju učenici 8. razreda, pri čemu učenici koji se školuju u manjem mjestu ili na selu procjenjuju da njihovi učitelji češće poštuju prava koja se odnose na istu dimenziju, nego što to procjenjuju učenici koji školu pohađaju u Zagrebu. Nadalje, svi učenici 4. razreda bez obzira na mjesto školovanja gotovo jednako procjenjuju svoje učitelje glede poštovanja prava koja se odnose na dimenziju *Skrbi*, dok učenici 8. razreda koji se školuju u Zagrebu procjenjuju da njihovi učitelji značajno rjeđe poštuju prava koja se odnose na istu dimenziju, nego što to procjenjuju učenici 8. razreda koji školu pohađaju u manjem gradu ili na selu.

Tablica 66. Deskriptivna statistika ukupnog rezultata kojeg učenici različite dobi iz grada i sela postižu na faktoru *Skrbi*

| Dob | Mjesto školovanja | M | Sd | N |
|--------|---------------------|---------|---------|-----|
| 4 | Metropola | 39,1676 | 5,09515 | 179 |
| | Manji grad ili selo | 39,3067 | 4,31519 | 75 |
| | Ukupno | 39,2087 | 4,86982 | 254 |
| 8 | Metropola | 33,5085 | 7,66791 | 177 |
| | Manji grad ili selo | 36,1250 | 6,44127 | 88 |
| | Ukupno | 34,3774 | 7,37529 | 265 |
| Ukupno | Metropola | 36,3539 | 7,08488 | 356 |
| | Manji grad ili selo | 37,5890 | 5,77214 | 163 |
| | Ukupno | 36,7418 | 6,71933 | 519 |

Provedena dvosmjerna analiza varijance 2 (dob) x 2 (mjesto školovanja) za dimenziju *Zaštite* pokazala je da postoji samo značajan efekt ili učinak dobi ($p=0,031$) (Tablica 67.), pri čemu učenici 4. razreda procjenjuju da njihovi učitelji češće poštuju prava koja se

odnose na dimenziju *Zaštite*, nego što to procjenjuju učenici 8. razreda (Tablica 68.). Efekti mjesta školovanja i interakcije dobi i mjesta školovanja nisu se pokazali značajnima (Tablica 67.).

Tablica 67. Rezultati dvosmjerne analize varijance (dob x mjesto stanovanja) provedene na ukupnom uzorku za faktor *Zaštita*

| Izvor | Suma kvadrata | df | Prosječna suma kvadrata | F | p |
|-------------------------------------|---------------|----|-------------------------|-------|-------------|
| Glavni efekt dobi | 16,577 | 1 | 16,577 | 4,664 | ,031 |
| Glavni efekt mjesta školovanja | 4,673 | 1 | 4,673 | 1,315 | ,252 |
| Interakcija dob x mjesto školovanja | 6,242 | 1 | 6,242 | 1,756 | ,186 |

Tablica 68. Deskriptivna statistika ukupnog rezultata kojeg učenici različite dobi koji se školuju u metropoli i manjem gradu/selu postižu na faktoru *Zaštita*

| Dob | Mjesto školovanja | M | Sd | N |
|--------|---------------------|----------------|----------------|------------|
| 4 | Metropola | 14,2419 | 1,84554 | 186 |
| | Manji grad ili selo | 14,2105 | 2,11859 | 76 |
| | Ukupno | 14,2328 | 1,92463 | 262 |
| 8 | Metropola | 13,6292 | 2,03018 | 178 |
| | Manji grad ili selo | 14,0638 | 1,42035 | 94 |
| | Ukupno | 13,7794 | 1,85126 | 272 |
| Ukupno | Metropola | 13,9423 | 1,95950 | 364 |
| | Manji grad ili selo | 14,1294 | 1,76279 | 170 |
| | Ukupno | 14,0019 | 1,89944 | 534 |

Kako bi se ispitalo postoje li statistički značajne razlike u percepciji učitelja na dimenziji *Podrške osobnoj slobodi* između učenika 4. razreda i učenika 8. razreda koji se školuju u mjestima različite veličine također je provedena dvosmjerna analiza varijance 2 (dob) x 2 (mjesto školovanja). Provedena analiza pokazala je da postoji samo značajan učinak interakcije dobi i mjesta školovanja ($p=0,011$) (Tablica 69.), pri čemu učenici 4. razreda koji se školuju u manjem mjestu ili na selu procjenjuju da njihovi učitelji češće poštuju prava koja se odnose na dimenziju *Podrške osobnoj slobodi*, nego što to procjenjuju učenici 4. razreda koji školu pohađaju u Zagrebu, dok je u 8. razredu obrnuto (Tablica 70.).

Tablica 69. Rezultati dvosmjerne analize varijance (dob x mjesto školovanja) provedene na ukupnom uzorku za faktor *Podrška osobnoj slobodi*

| Izvor | Suma kvadrata | df | Prosječna suma kvadrata | F | p |
|--|---------------|----|-------------------------|-------|-------------|
| Glavni efekt dobi | ,004 | 1 | ,004 | ,001 | ,977 |
| Glavni efekt mjesta školovanja | 5,599 | 1 | 5,599 | 1,019 | ,313 |
| Interakcija dob x mjesto školovanja | 35,353 | 1 | 35,353 | 6,436 | ,011 |

Tablica 70. Deskriptivna statistika ukupnog rezultata kojeg učenici različite dobi koji se školuju u metropoli i manjem gradu/selu postižu na faktoru *Podrška osobnoj slobodi*

| Dob | Mjesto školovanja | M | Sd | N |
|--------|----------------------------|----------------|----------------|------------|
| 4 | Metropola | 11,1022 | 2,50519 | 186 |
| | Manji grad ili selo | 11,8800 | 2,17455 | 75 |
| | Ukupno | 11,3257 | 2,43636 | 261 |
| 8 | Metropola | 11,6648 | 2,34365 | 176 |
| | Manji grad ili selo | 11,3298 | 2,13213 | 94 |
| | Ukupno | 11,5481 | 2,27388 | 270 |
| Ukupno | Metropola | 11,3757 | 2,44094 | 362 |
| | Manji grad ili selo | 11,5740 | 2,16207 | 169 |
| | Ukupno | 11,4388 | 2,35555 | 531 |

Provedena dvosmjerna analiza varijance 2 (dob) x 2 (mjesto školovanja) za dimenziju *Podrške kulturi slobode* pokazala je da postoje značajni efekti ili učinci dobi ($p=0,000$) i mjesta školovanja ($p=0,000$) na toj dimenziji, ali ne i interakcije dviju nezavisnih varijabli (Tablica 71.). Učenici 4. razreda procjenjuju da njihovi učitelji češće poštuju prava koja se odnose na dimenziju *Podrške kulturi slobode*, nego što to procjenjuju učenici 8. razreda, pri čemu učenici iz manjeg mjesta ili sa sela procjenjuju da njihovi učitelji češće poštuju ta prava, nego što to procjenjuju učenici iz Zagreba (Tablica 72.).

Tablica 71. Rezultati dvosmjerne analize varijance (dob x mjesto stanovanja) provedene na ukupnom uzorku za faktor *Podrška kulturi slobode*

| Izvor | Suma kvadrata | df | Prosječna suma kvadrata | F | p |
|-------|---------------|----|-------------------------|---|---|
|-------|---------------|----|-------------------------|---|---|

| | | | | | |
|---------------------------------------|--------|---|--------|--------|-------------|
| Glavni efekt dobi | 97,077 | 1 | 97,077 | 16,740 | ,000 |
| Glavni efekt mjesta školovanja | 77,442 | 1 | 77,442 | 13,354 | ,000 |
| Interakcija dob x mjesto školovanja | 6,649 | 1 | 6,649 | 1,146 | ,285 |

Tablica 72. Deskriptivna statistika ukupnog rezultata kojeg učenici različite dobi koji se školuju u metropoli i manjem gradu/selu postižu na faktoru *Podrška kulturi slobode*

| Dob | Mjesto školovanja | M | Sd | N |
|--------|----------------------------|----------------|----------------|------------|
| 4 | Metropola | 12,3957 | 2,42380 | 187 |
| | Manji grad ili selo | 12,9740 | 2,03246 | 77 |
| | Ukupno | 12,5644 | 2,32764 | 264 |
| 8 | Metropola | 11,2402 | 2,64858 | 179 |
| | Manji grad ili selo | 12,2979 | 2,16437 | 94 |
| | Ukupno | 11,6044 | 2,53887 | 273 |
| Ukupno | Metropola | 11,8306 | 2,59794 | 366 |
| | Manji grad ili selo | 12,6023 | 2,12680 | 171 |
| | Ukupno | 12,0764 | 2,48198 | 537 |

Na temelju dobivenih rezultata o razlikama učeničke procjene poštovanja prava djeteta glede mjesta školovanja moguće je odgovoriti na dio hipoteze H1 koja se odnosi na navedene razlike, koji glasi:

očekuje se statistički značajna razlika u učeničkoj procjeni poštovanja prava djeteta od strane učitelja / razrednika između skupina učenika s obzirom na mjesto školovanja; očekuje se da će učenici iz manjega grada ili sa sela procijeniti da se njihova prava češće poštuju, nego što će to procijeniti učenici iz velikoga grada odnosno metropole.

S obzirom na dobivene rezultate, dio hipoteze H1 koji se odnosi na razlike glede mjesta školovanja se djelomično prihvaća.

Naime, u ovome istraživanju pojedinačni utjecaj mjesta školovanja na zavisnu varijablu 'poštovanje prava djeteta' pokazao se statistički značajnim na dvama dimenzijama poštovanja prava djeteta: *Skrbi i Podršci kulturi slobode*, pri čemu su učenici koji se školuju u manjem gradu

odnosno na selu procijenili da njihovi učitelji i razrednici češće poštuju skrbna prava i prava sudjelovanja koja se odnose na kulturu slobode, nego što su to procijenili učenici koji se školuju u Zagrebu. Značajnom se pokazala i interakcija mjesta školovanja s dobi, također na dvama dimenzijama: *Skrbi* i *Podršci osobnoj slobodi*. Učenici 4. razreda koji školu pohađaju u manjem gradu odnosno na selu su procijenili da njihovi učitelji češće poštuju prava koja se odnose na dimenziju *Podrške osobnoj slobodi*, nego što su to procijenili učenici 4. razreda koji se školuju u Zagrebu. Jednako su procijenili učenici 8. razreda glede prava koja se odnose na dimenziju *Skrbi*, ali obratno glede prava koja se odnose na dimenziju *Podrške osobnoj slobodi*.

Prijašnja istraživanja učinka veličine mjesta školovanja na poštovanje prava djeteta od strane učitelja ili nisu brojna ili uopće ne postoje, koliko je autorici ovoga rada poznato. Prilikom analize literature za potrebe ovoga rada pronađeno je samo jedno istraživanje (Miharija i Kuridža, 2011) u kojemu se pokazalo da djeca koja žive u ruralnim sredinama daju nižu prosječnu ocjenu poštovanju svojih prava općenito (dakle, ne samo u školi), nego djeca koja žive u urbanim naseljima, što je suprotno i očekivanjima i rezultatima ovoga istraživanja, što može biti posljedica nedovoljne distinktivnosti između 'ruralnije' i 'urbanije' sredine u uzorku ovoga istraživanja. S obzirom da se čini da mjesto školovanja zaista predstavlja značajnu varijablu za procjenu poštovanja prava djeteta, njoj bi se u budućim istraživanjima valjalo ozbiljnije posvetiti, pri čemu osobitu pažnju valja pridati razlikama između kategorija unutar varijable mjesta školovanja kako bi one ubuduće bile naglašenije.

6.8.8. Razlike u učeničkoj procjeni poštovanja prava djeteta s obzirom na spol učitelja (razrednika)

Statistička značajnost razlika između procjena ispitanih učenika s obzirom na spol učitelja odnosno razrednika ispitana je jednosmjernim analizama varijance. Naime, dvosmjerne analize varijance (u kojima bi se s varijablom spola učitelja uparila varijabla dob učenika) nije bilo moguće provesti zbog toga što su svi učitelji 4. razreda bili ženskoga spola, odnosno učiteljice. Dakle, razlike s obzirom na spol učitelja ispitane su samo na poduzorku učenika 8. razreda, odnosno na ukupnome uzorku veličine $N \approx 270$ (vidjeti Tablicu 74.).

Rezultati provedenih jednosmjernih analiza varijanci pokazali su kako postoji značajan efekt ili učinak spola učitelja u učeničkoj percepciji poštovanja prava od strane njihovih učitelja na dimenzijama *Skrbi* ($p=0,001$) i *Zaštite* ($p=0,021$) (Tablica 73.).

Tablica 73. Rezultati jednosmjernih analiza varijance (zavisne varijable: Skrb, Zaštita, Osobna sloboda, Kultura slobode; nezavisna varijabla: spol učitelja)

| Zavisne varijable | Izvor varijance | Suma kvadrata | df | Prosječna suma kvadrata | F | p |
|-------------------|-----------------|---------------|-----|-------------------------|--------|-------------|
| Skrb | Između grupa | 602,121 | 1 | 602,121 | 11,510 | ,001 |
| | Unutar grupa | 13758,143 | 263 | 52,312 | | |
| | Ukupno | 14360,264 | 264 | | | |
| Zaštita | Između grupa | 18,243 | 1 | 18,243 | 5,410 | ,021 |
| | Unutar grupa | 910,521 | 270 | 3,372 | | |
| | Ukupno | 928,765 | 271 | | | |
| Osobna sloboda | Između grupa | 3,253 | 1 | 3,253 | ,628 | ,429 |
| | Unutar grupa | 1387,621 | 268 | 5,178 | | |
| | Ukupno | 1390,874 | 269 | | | |
| Kultura slobode | Između grupa | 7,787 | 1 | 7,787 | 1,209 | ,273 |
| | Unutar grupa | 1745,487 | 271 | 6,441 | | |
| | Ukupno | 1753,275 | 272 | | | |

Tablica 74. Deskriptivna statistika ukupnoga rezultata kojega učenici 8. razreda kojima predaju učitelji različitoga spola postižu na dimenzijama *Skrbi*, *Zaštite*, *Podrške osobnoj slobodi* i *Podrške kulturi slobode*

| | Spol učitelja | N | M | Sd |
|----------------|---------------|-----|---------|---------|
| Skrb | Ženski | 220 | 35,0591 | 6,58081 |
| | Muški | 45 | 31,0444 | 9,85568 |
| | Ukupno | 265 | 34,3774 | 7,37529 |
| Zaštita | Ženski | 225 | 13,8978 | 1,65919 |
| | Muški | 47 | 13,2128 | 2,52755 |
| | Ukupno | 272 | 13,7794 | 1,85126 |
| Osobna sloboda | Ženski | 223 | 11,4978 | 2,18693 |
| | Muški | 47 | 11,7872 | 2,66161 |
| | Ukupno | 270 | 11,5481 | 2,27388 |

| | | | | |
|-----------------|--------|-----|---------|---------|
| Kultura slobode | Ženski | 226 | 11,6814 | 2,55696 |
| | Muški | 47 | 11,2340 | 2,44249 |
| | Ukupno | 273 | 11,6044 | 2,53887 |

Rezultati aritmetičkih sredina prikazani u Tablici 74. pokazuju da učenici 8. razreda kojima je razrednik ženskoga spola, dakle razrednica, procjenjuju da njihove razrednice češće poštuju prava koja se odnose na dimenzije *Skrbi* i *Zaštite*, pri čemu je razlika između aritmetičkih sredina na dimenziji *Skrbi* prilično veća nego razlika aritmetičkih sredina na dimenziji *Zaštite*, odnosno da razlika u procjeni učenika koji imaju razrednice i učenika koji imaju razrednike na dimenziji *Zaštite* nije tako velika, iako se pokazala statistički značajnom.

Na temelju dobivenih rezultata o razlikama učeničke procjene poštovanja prava djeteta glede spola učitelja moguće je odgovoriti na dio hipoteze H1 koja se odnosi na navedene razlike, koji glasi:

očekuje se statistički značajna razlika u učeničkoj procjeni poštovanja prava djeteta od strane učitelja / razrednika između skupina učenika s obzirom na spol učitelja / razrednika; očekuje se da će učenici čiji su učitelji / razrednici osobe muškoga spola procijeniti da se njihova prava češće poštuju, nego što će to procijeniti učenici čiji su učitelji / razrednici osobe ženskoga spola.

S obzirom na dobivene rezultate, dio hipoteze H1 koji se odnosi na razlike glede spola učitelja / razrednika se odbacuje.

Očekivanja glede razlika s obzirom na spol učitelja bila su drugačija, temeljena na istraživanju Šimić Šašić i Sorić (2009) koje je pokazalo da su učiteljice sklonije autoritarnosti, pri čemu se pretpostavilo da će se učiteljeva autoritarnost tumačiti kao zapreka uživanju prava djeteta. Međutim, rezultati i nisu posve iznenađujući. Statistička značajnost razlika glede spola učitelja pronađena je na dimenzijama *Skrbi* i *Zaštite*, ali ne i na drugim dvama dimenzijama koje se odnose na davanje podrške autonomiji učenika, čemu autoritarnost učitelja ponajprije može predstavljati zapreku. Nadalje, Batarelo i sur. (2010) su utvrdili da hijerarhijski odnosi između odraslih i djece obilježavaju većinu kultura hrvatskih škola, što upućuje na to je učenicima samorazumljivo da učitelji "znaju najbolje" i da je njihova "uvijek zadnja", što je moglo utjecati

na rezultate ovoga istraživanja, no što ne znači da takve odnose odraslih i djece u školama ne treba mijenjati. Dobivena se razlika u korist češćega poštovanja skrbnih i zaštitnih prava od strane učiteljica može objasniti rodnim poimanjem ženske društvene uloge, što podrazumijeva da je opća društvena pa tako i dječja percepcija da je briga za djecu i osjetljivost na dječja prava ženama urođena te tako "prirodnija" i primjerenija nego muškarcima.

6.8.9. Razlike u učeničkoj procjeni poštovanja prava djeteta s obzirom na *predmet koji razrednik predaje*

Posljednja nezavisna varijabla čiji se utjecaj želio ispitati jest predmet koji razrednik predaje, što je također ispitivano samo u poduzorku učenika 8. razreda. S obzirom na to, statistička značajnost razlika između procjena ispitanih učenika glede ove varijable također je ispitana jednosmjernim analizama varijance. Rezultati provedenih jednosmjernih analiza varijanci pokazali su kako ne postoji značajan efekt ili učinak predmeta koji razrednik predaje na učeničku percepciju poštovanja prava djeteta od strane njihovih razrednika (Tablica 75.).

Tablica 75. Rezultati jednosmjernih analiza varijance (zavisne varijable: Skrb, Zaštita, Osobna sloboda, Kultura slobode; nezavisna varijabla: predmet koji razrednik predaje)

| Zavisne varijable | Izvor varijance | Suma kvadrata | df | Prosječna suma kvadrata | F | p |
|-------------------|-----------------|---------------|-----|-------------------------|-------|------|
| Skrb | Između grupa | 53,868 | 2 | 26,934 | ,493 | ,611 |
| | Unutar grupa | 14306,396 | 262 | 54,605 | | |
| | Ukupno | 14360,264 | 264 | | | |
| Zaštita | Između grupa | 5,348 | 2 | 2,674 | ,779 | ,460 |
| | Unutar grupa | 923,417 | 269 | 3,433 | | |
| | Ukupno | 928,765 | 271 | | | |
| Osobna sloboda | Između grupa | 12,555 | 2 | 6,278 | 1,216 | ,298 |
| | Unutar grupa | 1378,319 | 267 | 5,162 | | |
| | Ukupno | 1390,874 | 269 | | | |
| Kultura slobode | Između grupa | 17,884 | 2 | 8,942 | 1,391 | ,251 |
| | Unutar grupa | 1735,390 | 270 | 6,427 | | |
| | Ukupno | 1753,275 | 272 | | | |

Na temelju dobivenih rezultata o razlikama učeničke procjene poštovanja prava djeteta glede predmeta kojega razrednik predaje moguće je odgovoriti na dio hipoteze H1 koja se odnosi na navedene razlike, a koji glasi:

očekuje se statistički značajna razlika u učeničkoj procjeni poštovanja prava djeteta od strane učitelja / razrednika između skupina učenika s obzirom na predmet koji razrednik predaje; očekuje se da će učenici čiji su razrednici struke društveno-humanističkoga usmjerenja procijeniti da se njihova prava češće poštuju, nego što će to procijeniti učenici čiji su razrednici iz područja prirodnih i tehničkih znanosti te iz umjetničkoga područja.

S obzirom na dobivene rezultate, dio hipoteze H1 koji se odnosi na razlike glede predmeta kojega razrednik predaje se odbacuje.

Prijašnja istraživanja učinka struke učitelja na poštovanje prava djeteta ili nisu brojna ili uopće ne postoje, koliko je autorici ovoga rada poznato. Očekivanja glede smjera eventualnih razlika formirana su na temelju pretpostavke da studiji društvenih i humanističkih znanosti češće i u većoj mjeri obuhvaćaju teme i sadržaje o pravima djeteta, nego studiji prirodnih i tehničkih znanosti te umjetničkoj studiji, zbog čega se očekivalo da će učitelji društveno-humanističkoga usmjerenja posjedovati veći senzibilitet za poštovanje prava djeteta. Ovo je istraživanje pokazalo da se ne radi o značajnoj varijabli, odnosno da razlike između učitelja različite struke glede poštovanja prava djeteta ne postoje. Moguće je da je uzrok tomu to što sva učiteljska usmjerenja u Hrvatskoj, bez obzira na vrstu studija, uključuju gotovo jednak broj i vrstu pedagoških kolegija koji buduće učitelje pripremaju za pedagoški rad s djecom, a da su upravo pedagoški kolegiji značajni za razvoj senzibiliteta za prava djeteta. Međutim, o možebitnim razlikama između studija pedagogije i drugih studija s učiteljskim usmjerenjem bez daljnjih istraživanja govoriti se može jedino hipotetski. U obzir također valja uzeti i ograničenja uzorka ovoga istraživanja.

6.8.10. Učinak *dobi učenika* pri učeničkoj procjeni poštovanja prava djeteta

Ranije je rečeno da je utjecaj nezavisne varijable dobi učenika na učeničku procjenu poštovanja prava djeteta od strane njihovih učitelja odnosno razrednika ispitivan u paru s drugim

nezavisnim varijablama dvosmjernima analizama varijance, u slučajevima kada je struktura uzorka dopuštala mjerenje interakcije varijabli. Tako je glavni efekt ili učinak dobi na procjenu poštovanja prava djeteta od strane učitelja odnosno razrednika ispitivan u paru sa spolom učenika, veličinom škole koju učenici pohađaju te mjestom školovanja. Dvosmjerne analize varijance nisu mogle biti provedene za utjecaj školskoga uspjeha učenika, spola učitelja odnosno razrednika i predmeta koji razrednik predaje, redom zbog sljedećega: nedovoljnoga broja ispitanika u kategoriji učenika dovoljnoga i dobrog uspjeha te homogene strukture u poduzorku učenika 4. razreda u kojemu su svi ispitanici izjavili da je njihov učitelj ženskoga spola, odnosno da je učiteljica.

U ovome će se poglavlju ukratko sumirati rezultati glede utjecaja dobi učenika na učeničku procjenu poštovanja prava djeteta od strane njihovih učitelja odnosno razrednika te će se odgovoriti na hipotezu koja se odnosi na te razlike.

Dvosmjerne analize varijance 2 (spol) x 2 (dob) pokazale su da je glavni efekt ili učinak dobi statistički značajan za dimenzije *Skrbi*, *Zaštite* i *Podrške kulturi slobode* ($p=0,000$ za *Skrb*; $p=0,010$ za *Zaštitu*; $p=0,000$ za *Podršku kulturi slobode*; vidjeti Tablice 42., 44. i 47.), pri čemu su učenici 4. razreda procijenili da njihovi učitelji značajno češće poštuju prava djeteta, nego što su to procijenili učenici 8. razreda.

Dvosmjerne analize varijance 2 (veličina škole) x 2 (dob) pokazale su da je glavni efekt ili učinak dobi statistički značajan za dimenzije *Skrbi* i *Podrške kulturi slobode* ($p=0,000$ za *Skrb*; $p=0,000$ za *Podršku kulturi slobode*; vidjeti Tablice 54. i 62.), pri čemu su učenici 4. razreda procijenili da njihovi učitelji značajno češće poštuju prava koja se odnose na navedene dvije dimenzije, nego što su to procijenili učenici 8. razreda.

Dvosmjerne analize varijance 2 (mjesto školovanja) x 2 (dob) pokazale su da je glavni efekt ili učinak dobi statistički značajan za dimenzije *Skrbi*, *Zaštite* i *Podrške kulturi slobode* ($p=0,000$ za *Skrb*; $p=0,031$ za *Zaštitu*; $p=0,000$ za *Podršku kulturi slobode*; vidjeti Tablice 65., 69. i 71.), pri čemu su učenici 4. razreda procijenili da njihovi učitelji značajno češće poštuju prava koja se odnose na navedene tri dimenzije, nego što su to procijenili učenici 8. razreda.

Dakle, pojedinačni utjecaj nezavisne varijable dobi učenika pokazao se značajnim na trima dimenzijama poštovanja prava djeteta (na *Skrbi*, *Zaštiti* i *Podršci kulturi slobode*) u dvije od tri provedene dvosmjerne analize varijance te na dvama dimenzijama poštovanja prava djeteta (na *Skrbi* i *Podršci kulturi slobode*) u jednoj provedenoj dvosmjernoj analizi varijance.

Rezultati nedvosmisleno govore da mlađi učenici procjenjuju da njihovi učitelji češće poštuju njihova prava nego što to procjenju stariji učenici.

Na temelju dobivenih rezultata o razlikama učeničke procjene poštovanja prava djeteta glede dobi učenika moguće je odgovoriti na dio hipoteze H1 koja se odnosi na navedene razlike, koji glasi:

H1: očekuje se statistički značajna razlika u učeničkoj procjeni poštovanja prava djeteta od strane učitelja / razrednika između skupina učenika s obzirom na dob učenika; očekuje se da će mlađi učenici procijeniti da se njihova prava češće poštuju, nego što će to procijeniti stariji učenici.

S obzirom na dobivene rezultate, dio hipoteze H1 koji se odnosi na razlike u učeničkoj procjeni poštovanja prava djeteta glede dobi učenika se prihvaća.

Dobiveni rezultati u skladu su s očekivanjima. Naime, ranija istraživanja (Bjerke, 2011; Devine, 2000; Miharija i Kuridža, 2011; Raby, 2008; Thornberg i Elvstrand, 2012) dosljedno pokazuju da su mlađa djeca sklonija procijeniti da njihovi učitelji poštuju prava djeteta, što je vjerojatno povezano s razvojnim karakteristikama djece različite dobi.

6.8.11. Faktorska struktura *Upitnika o odnosu učenika i učitelja*

Za procjenu kvalitete odnosa s učiteljem korišten je *Upitnik o odnosu učenika i učitelja* (Prilog 1.), prilagođena verzija standardiziranoga upitnika *NRI-RQV: The Network of Relationship Inventory-Relationship Quality Version* (Buhrmester i Furman, 2008)¹¹⁸. Trideset čestica toga upitnika raspoređuje se u deset kategorija (pri čemu je svaka kategorija mjerena sa po tri čestice): bliskost (čestice 1, 11, 21), povjerenje (čestice 2, 12, 22), prinuda (čestice 3, 13 i 23), zadovoljstvo (čestice 4, 14 i 24), konflikt (čestice 5, 15 i 25), toplina (čestice 6, 16 i 26), kritiziranje (čestice 7, 17 i 27), odobravanje (čestice 8, 18 i 28), autoritarnost (čestice 9, 19 i 29) i isključivanje (čestice 10, 20 i 30). Navedene se kategorije dalje raspoređuju u dvije dimenzije odnosa između učenika i učitelja, pozitivnu (bliskost, povjerenje, zadovoljstvo,

¹¹⁸ Upitnik je javno dostupan na mrežnim stranicama *Measurement Instrument Database for the Social Sciences* (MIDSS). URL: <http://www.midss.ie/content/network-relationships-inventory-relationship-qualities-version-nri-rqv%E2%80%94>

toplina, odobravanje), koja se odnosi na odnos dovoljno dobre kvalitete, i negativnu (prinuda, konflikt, kritiziranje, autoritarnost, isključivanje), koja se odnosi na odnos nedovoljno dobre kvalitete.

S obzirom da je instrument za potrebe ovoga istraživanja preveden s engleskoga na hrvatski jezik, svih 30 čestica *Upitnika o odnosu učenika i učitelja* podvrgnuto je faktorskoj analizi. Sukladno strukturi izvornoga upitnika očekivalo se pojavljivanje najmanje dvaju faktora, no prihvatljivim se smatralo i pojavljivanje višefaktorske strukture. Na temelju odgovora 500 učenika i učenica 4. i 8 razreda osnovne škole provedena je faktorska analiza metodom glavnih komponenti s kosokutom rotacijom.

Pogodnost matrice korelacija za faktorsku analizu potvrđena je Kaiser-Meyer-Olkinovim koeficijentom koji iznosi 0,93, na temelju čega se može zaključiti da promatrane čestice skale pripadaju zajedno, odnosno da imaju neka zajednička svojstva. Nadalje, rezultat Bartlettova testa sfericiteta (χ^2 [435, $p < 0,01$] = 7847,137) govori da ne postoji linearna zavisnost među česticama skale čime se također potvrđuje pogodnost matrice za analizu. Rezultati navedenih testova prikazani su u Tablici 76.

Tablica 76. Pokazatelji pogodnosti matrice korelacija čestica za faktorsku analizu – *Upitnik o odnosu učenika i učitelja*

| | | |
|-----------------------------|-----------------------|----------|
| Kaiser-Meyer-Olkin mjera | | 0,93 |
| Bartlettov test sfericiteta | procijenjeni χ^2 | 7847,137 |
| | df | 435 |
| | p | 0,00 |

Faktorskom analizom čestica upitnika ekstrahirano je **pet faktora** prema Kaiser–Guttmanovom kriteriju s karakterističnim korijenom većim od 1, koji zajedno objašnjavaju 58,73% varijance (Tablica 77). U Tablici 78. prikazana je matrica faktorske strukture, odnosno raspored čestica po faktorima i faktorska zasićenja veća od 0,30. Čestice su se teorijski smisleno rasporedile po faktorima, iako ne dosljedno prema izvornim teorijskim očekivanjima autora skale. Kada se promotri faktorska struktura skala u Tablici 78., vidljivo je da samo jedna čestica (28. *Učiteljica (učitelj) odobrava moj rad i ponašanje.*) ima skoro podjednaka zasićenja na dvama faktorima (prvom i četvrtom faktoru), pri čemu veće zasićenje ima na faktoru kojemu teorijski ne pripada,

dok sve druge čestice imaju zasićenja veća od 0,30 na samo po jednome faktoru, izuzev dviju čestica koje također imaju zasićenja na dvama faktorima, no njihov se raspored u faktor na kojemu imaju znatno veća zasićenja podudara s teorijskom pretpostavkom o njihovoj faktorizaciji. S obzirom da bi teorijski smislen raspored čestice 28. bio u prvome faktoru, a da ona neznatno veće zasićenje ima na četvrtome faktoru, odlučeno je izostaviti tu česticu te potom ponovno provjeriti faktorsku strukturu upitnika na preostalim 29 česticama.

Tablica 77. Tablica objašnjene varijance (metoda analize glavnih komponenta, oblimin rotacija) – *Upitnik o odnosu učenika i učitelja*

| Faktor | Početna varijanca | | | Objašnjena varijanca | | | Rotirana suma kvadriranih zasićenja |
|----------|-------------------|---------------|----------------------------|----------------------|---------------|---------------|--|
| | Ukupno | % Varijance | Kumulativni % varijance | Faktor | Ukupno | % Varijance | Kumulativni % varijance |
| 1 | 10,474 | 34,912 | 34,912 | 10,474 | 34,912 | 34,912 | 9,306 |
| 2 | 2,860 | 9,534 | 44,446 | 2,860 | 9,534 | 44,446 | 5,970 |
| 3 | 1,707 | 5,691 | 50,137 | 1,707 | 5,691 | 50,137 | 1,886 |
| 4 | 1,360 | 4,534 | 54,671 | 1,360 | 4,534 | 54,671 | 3,558 |
| 5 | 1,216 | 4,055 | 58,725 | 1,216 | 4,055 | 58,725 | 1,896 |
| 6 | 0,970 | 3,234 | 61,959 | | | | |
| 7 | 0,934 | 3,114 | 65,073 | | | | |
| 8 | 0,870 | 2,900 | 67,973 | | | | |
| 9 | 0,791 | 2,637 | 70,610 | | | | |
| 10 | 0,763 | 2,543 | 73,153 | | | | |
| 11 | 0,748 | 2,494 | 75,647 | | | | |
| 12 | 0,658 | 2,194 | 77,841 | | | | |
| 13 | 0,638 | 2,126 | 79,967 | | | | |
| 14 | 0,592 | 1,974 | 81,940 | | | | |
| 15 | 0,510 | 1,700 | 83,640 | | | | |
| 16 | 0,495 | 1,650 | 85,291 | | | | |
| 17 | 0,455 | 1,518 | 86,808 | | | | |
| 18 | 0,442 | 1,473 | 88,281 | | | | |
| 19 | 0,426 | 1,421 | 89,702 | | | | |
| 20 | 0,395 | 1,316 | 91,018 | | | | |

| | | | | | | | |
|----|-------|-------|---------|--|--|--|--|
| 21 | 0,360 | 1,199 | 92,217 | | | | |
| 22 | 0,337 | 1,123 | 93,340 | | | | |
| 23 | 0,307 | 1,023 | 94,362 | | | | |
| 24 | 0,300 | 1,000 | 95,363 | | | | |
| 25 | 0,266 | 0,888 | 96,251 | | | | |
| 26 | 0,261 | 0,869 | 97,119 | | | | |
| 27 | 0,255 | 0,850 | 97,969 | | | | |
| 28 | 0,221 | 0,737 | 98,706 | | | | |
| 29 | 0,211 | 0,703 | 99,409 | | | | |
| 30 | 0,177 | 0,591 | 100,000 | | | | |

Tablica 78. Matrica faktorske strukture, faktorska zasićenja (prikazana zasićenja veća od 0,30) – *Upitnik o odnosu učenika i učitelja*

| Čestica | Komponenta - Faktor | | | | |
|--|---------------------|------|---|-------|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. Kada sam tužna (tužan) ili uzrujana (uzrujan), moja me učiteljica (učitelj) razveseli. | ,803 | | | | |
| 16. Učiteljica (učitelj) mi pomaže, savjetuje me i suosjeća samnom. | ,803 | | | | |
| 12. S učiteljicom (učiteljem) mogu pričati o svemu što mi se u životu događa. | ,793 | | | | |
| 22. Učiteljici (učitelju) povjeravam svoje tajne i osjećaje. | ,760 | | | | |
| 2. Povjeravam se učiteljici (učitelju). | ,745 | | | | |
| 6. Kada imam problema, moja učiteljica (učitelj) mi je podrška. | ,740 | | | | |
| 21. Vrijeme provedeno s učiteljicom (učiteljem) smatram i zabavom. | ,718 | | | | |
| 4. Osjećam se sretno u odnosu sa svojom učiteljicom (učiteljem). | ,714 | | | | |
| 14. Sviđa mi se način na koji se učiteljica (učitelj) i ja odnosimo jedna prema drugoj (jedan prema drugom). | ,663 | | | | |
| 1. Osjećam se ugodno u društvu svoje učiteljice (učitelja). | ,641 | | | | |
| 24. Zadovoljan (zadovoljna) sam svojim odnosom s učiteljicom (učiteljem). | ,640 | | | | |
| 11. Provodim vrijeme sa svojom učiteljicom (učiteljem) i izvan nastave (na primjer, za vrijeme odmora, na igralištu i slično). | ,640 | | | | |
| 18. Učiteljica (učitelj) se ponosi mnome. | ,609 | | | | |
| 30. Učiteljica (učitelj) mi pridaje dovoljno pažnje. | -,576 | | | ,330 | |
| 8. Učiteljica (učitelj) hvali moj trud i ponašanje. | ,573 | | | -,306 | |
| 5. Učiteljica (učitelj) i ja se znamo prepirati. | | ,887 | | | |

| | | | | | |
|---|-------------|------|------|--------------|-------|
| 25. Između učiteljice (učitelja) i mene zna doći do svade. | | ,870 | | | |
| 15. Učiteljica (učitelj) i ja se znamo naljutiti jedna na drugu (jedan na drugoga). | | ,808 | | | |
| 17. Učiteljica (učitelj) me kritizira. | | ,630 | | | |
| 27. Učiteljica (učitelj) mi zna uputiti grubu riječ. | | ,518 | | | |
| 7. Učiteljica (učitelj) zna isticati moje nedostatke. | | ,402 | | | |
| 3. Na nastavi se moram baviti aktivnostima i zadacima kojima se ne želim baviti. | | | ,820 | | |
| 13. Na nastavi se moram baviti aktivnostima i zadacima koje mi se ne sviđaju. | | | ,791 | | |
| 10. Osjećam se isključeno iz aktivnosti na nastavi. | | | | ,739 | |
| 20. Osjećam se ignorirano na nastavi. | | | | ,731 | |
| 28. Učiteljica (učitelj) odobrava moj rad i ponašanje. | ,343 | | | -,358 | |
| 23. Moja učiteljica (učitelj), a ne ja, određuje aktivnosti i zadatke kojima ću se baviti na nastavi. | | | | | -,701 |
| 29. Na nastavi zadatak ili vježbu moram obaviti onako kako učiteljica (učitelj) misli da je najbolje. | | | | | -,693 |
| 9. Kada se učiteljica (učitelj) i ja ne slažemo, na kraju bude po njezinom (njegovom). | | | | | -,470 |
| 19. Učiteljica (učitelj) odlučuje umjesto mene. | | | | | -,451 |

Dakle, na temelju odgovora 500 učenika i učenica 4. i 8. razreda osnovne škole ponovno je provedena faktorska analiza metodom glavnih komponenti s kosokutom rotacijom na 29 tvrdnji *Upitnika o odnosu učenika i učitelja*. Rezultati prikazani u Tablici 79. pokazuju pogodnost matrice korelacija za faktorsku analizu, a ukupno je ekstrahirano **pet faktora** koji objašnjavaju 59,64% zajedničke varijance (Tablica 80.). Tablica 81. prikazuje faktorsku strukturu upitnika s 29 tvrdnji, gdje je vidljivo kako svih 29 čestica imaju zasićenja na samo po jednom faktoru.

Tablica 79. Pokazatelji pogodnosti matrice korelacija čestica za faktorsku analizu – *Upitnik o odnosu učenika i učitelja* verzija s 29 tvrdnji

| | | |
|-----------------------------|-----------------------|----------|
| Kaiser-Meyer-Olkin mjera | | 0,93 |
| Bartlettov test sfericiteta | procijenjeni χ^2 | 7651,412 |
| | df | 406 |
| | p | ,000 |

Tablica 80. Tablica objašnjene varijance (metoda analize glavnih komponenata, oblimin rotacija) – *Upitnik o odnosu učenika i učitelja verzija s 29 tvrdnji*

| Faktor | Početna varijanca | | | Objašnjena varijanca | | | Rotirana suma kvadriranih zasićenja |
|----------|-------------------|---------------|----------------------------|----------------------|---------------|---------------|--|
| | Ukupno | % Varijance | Kumulativni % varijance | Faktor | Ukupno | % Varijance | Kumulativni % varijance |
| 1 | 10,190 | 35,137 | 35,137 | 10,190 | 35,137 | 35,137 | 9,156 |
| 2 | 2,861 | 9,864 | 45,001 | 2,861 | 9,864 | 45,001 | 5,793 |
| 3 | 1,698 | 5,854 | 50,855 | 1,698 | 5,854 | 50,855 | 1,921 |
| 4 | 1,331 | 4,590 | 55,446 | 1,331 | 4,590 | 55,446 | 3,039 |
| 5 | 1,215 | 4,190 | 59,636 | 1,215 | 4,190 | 59,636 | 1,910 |
| 6 | ,940 | 3,240 | 62,876 | | | | |
| 7 | ,933 | 3,216 | 66,092 | | | | |
| 8 | ,848 | 2,923 | 69,014 | | | | |
| 9 | ,769 | 2,650 | 71,665 | | | | |
| 10 | ,757 | 2,611 | 74,275 | | | | |
| 11 | ,725 | 2,501 | 76,777 | | | | |
| 12 | ,657 | 2,264 | 79,041 | | | | |
| 13 | ,594 | 2,048 | 81,090 | | | | |
| 14 | ,524 | 1,807 | 82,897 | | | | |
| 15 | ,496 | 1,710 | 84,606 | | | | |
| 16 | ,462 | 1,591 | 86,198 | | | | |
| 17 | ,451 | 1,554 | 87,752 | | | | |
| 18 | ,442 | 1,523 | 89,274 | | | | |
| 19 | ,395 | 1,362 | 90,637 | | | | |
| 20 | ,361 | 1,246 | 91,882 | | | | |
| 21 | ,338 | 1,166 | 93,049 | | | | |
| 22 | ,307 | 1,060 | 94,108 | | | | |
| 23 | ,305 | 1,051 | 95,159 | | | | |
| 24 | ,267 | ,922 | 96,081 | | | | |
| 25 | ,263 | ,907 | 96,988 | | | | |
| 26 | ,260 | ,897 | 97,885 | | | | |
| 27 | ,223 | ,768 | 98,653 | | | | |

| | | | | | | | |
|----|------|------|---------|--|--|--|--|
| 28 | ,213 | ,734 | 99,388 | | | | |
| 29 | ,178 | ,612 | 100,000 | | | | |

Tablica 81. Matrica faktorske strukture, faktorska zasićenja (prikazana zasićenja veća od 0,30) – *Upitnik o odnosu učenika i učitelja verzija s 29 tvrdnji*

| Čestica | Komponenta - Faktor | | | | |
|--|---------------------|-----------------------|---------|---------------|---------------|
| | Podrška | Negativna interakcija | Prinuda | Isključivanje | Autoritarnost |
| 16. Učiteljica (učitelj) mi pomaže, savjetuje me i suosjeća samnom. | ,814 | | | | |
| 26. Kada sam tužna (tužan) ili uzrujana (uzrujan), moja me učiteljica (učitelj) razveseli. | ,800 | | | | |
| 12. S učiteljicom (učiteljem) mogu pričati o svemu što mi se u životu događa. | ,792 | | | | |
| 6. Kada imam problema, moja učiteljica (učitelj) mi je podrška. | ,752 | | | | |
| 22. Učiteljici (učitelju) povjeravam svoje tajne i osjećaje. | ,743 | | | | |
| 2. Povjeravam se učiteljici (učitelju). | ,741 | | | | |
| 4. Osjećam se sretno u odnosu sa svojom učiteljicom (učiteljem). | ,720 | | | | |
| 21. Vrijeme provedeno s učiteljicom (učiteljem) smatram i zabavom. | ,711 | | | | |
| 14. Sviđa mi se način na koji se učiteljica (učitelj) i ja odnosimo jedna prema drugoj (jedan prema drugom). | ,678 | | | | |
| 24. Zadovoljan (zadovoljna) sam svojim odnosom s učiteljicom (učiteljem). | ,656 | | | | |
| 1. Osjećam se ugodno u društvu svoje učiteljice (učitelja). | ,649 | | | | |
| 18. Učiteljica (učitelj) se ponosi mnome. | ,636 | | | | |
| 11. Provodim vrijeme sa svojom učiteljicom (učiteljem) i izvan nastave (na primjer, za vrijeme odmora, na igralištu i slično). | ,627 | | | | |
| 8. Učiteljica (učitelj) hvali moj trud i ponašanje. | ,605 | | | | |

| | | | | | |
|---|-------|------|-------|------|-------|
| 30. Učiteljica (učitelj) mi pridaje dovoljno pažnje. (R) | -,603 | | | | |
| 5. Učiteljica (učitelj) i ja se znamo prepirati. | | ,883 | | | |
| 25. Između učiteljice (učitelja) i mene zna doći do svađe. | | ,866 | | | |
| 15. Učiteljica (učitelj) i ja se znamo naljutiti jedna na drugu (jedan na drugoga). | | ,809 | | | |
| 17. Učiteljica (učitelj) me kritizira. | | ,623 | | | |
| 27. Učiteljica (učitelj) mi zna uputiti grubu riječ. | | ,514 | | | |
| 7. Učiteljica (učitelj) zna isticati moje nedostatke. | | ,387 | | | |
| 3. Na nastavi se moram baviti aktivnostima i zadacima kojima se ne želim baviti. | | | -,822 | | |
| 13. Na nastavi se moram baviti aktivnostima i zadacima koje mi se ne sviđaju. | | | -,794 | | |
| 10. Osjećam se isključeno iz aktivnosti na nastavi. | | | | ,763 | |
| 20. Osjećam se ignorirano na nastavi. | | | | ,754 | |
| 23. Moja učiteljica (učitelj), a ne ja, određuje aktivnosti i zadatke kojima ću se baviti na nastavi. | | | | | -,699 |
| 29. Na nastavi zadatak ili vježbu moram obaviti onako kako učiteljica (učitelj) misli da je najbolje. | | | | | -,685 |
| 9. Kada se učiteljica (učitelj) i ja ne slažemo, na kraju bude po njezinom (njegovom). | | | | | -,485 |
| 19. Učiteljica (učitelj) odlučuje umjesto mene. | | | | | -,453 |

Rezultati prikazani u Tablici 81. pokazuju da prvi faktor čini sljedećih 15 čestica: 16 (*Učiteljica (učitelj) mi pomaže, savjetuje me i suosjeća samnom.*), 26 (*Kada sam tužna (tužan) ili uzrujana (uzrujan), moja me učiteljica (učitelj) razveseli.*), 12 (*S učiteljicom (učiteljem) mogu pričati o svemu što mi se u životu događa.*), 6 (*Kada imam problema, moja učiteljica (učitelj) mi je podrška.*), 22 (*Učiteljici (učitelju) povjeravam svoje tajne i osjećaje.*), 2 (*Povjeravam se učiteljici (učitelju).*), 4 (*Osjećam se sretno u odnosu sa svojom učiteljicom (učiteljem).*), 21 (*Vrijeme provedeno s učiteljicom (učiteljem) smatram i zabavom.*), 14 (*Sviđa mi se način na koji*

se učiteljica (učitelj) i ja odnosimo jedna prema drugoj (jedan prema drugom).), 24 (Zadovoljan (zadovoljna) sam svojim odnosom s učiteljicom (učiteljem).), 1 (Osjećam se ugodno u društvu svoje učiteljice (učitelja).), 18 (Učiteljica (učitelj) se ponosi mnome.), 11 (Provodim vrijeme sa svojom učiteljicom (učiteljem) i izvan nastave (na primjer, za vrijeme odmora, na igralištu i slično).), 8 (Učiteljica (učitelj) hvali moj trud i ponašanje.) i 30 (Učiteljica (učitelj) mi pridaje dovoljno pažnje.). Može se zaključiti kako ovaj prvi faktor čine sve čestice iz originalnih kategorija topline, bliskosti, povjerenja i zadovoljstva, zatim dvije čestice iz kategorije odobravanja te jedna čestica pozitivne konotacije iz kategorije isključivanja. Dakle, na uzorku hrvatskih učenika pozitivne kategorije stvorile su jedan teorijski suvisao i interpretabilan faktor koji će se sukladno konstruktivnoj teoriji nazvati **FAKTOROM PODRŠKE**. Drugi ekstrahirani faktor čini sljedećih šest čestica: 5 (Učiteljica (učitelj) i ja se znamo prepirati.), 25 (Između učiteljice (učitelja) i mene zna doći do svađe.), 15 (Učiteljica (učitelj) i ja se znamo naljutiti jedna na drugu (jedan na drugoga).), 17 (Učiteljica (učitelj) me kritizira.), 27 (Učiteljica (učitelj) mi zna uputiti grubu riječ.) i 7 (Učiteljica (učitelj) zna isticati moje nedostatke.). Može se zaključiti kako ovaj faktor čine dvije originalne kategorije konflikt i kritiziranje, sukladno čemu će se on nazvati **FAKTOROM NEGATIVNE INTERAKCIJE**. Treći ekstrahirani faktor čine čestice 3 (Na nastavi se moram baviti aktivnostima i zadacima kojima se ne želim baviti.) i 13 (Na nastavi se moram baviti aktivnostima i zadacima koje mi se ne sviđaju.) iz originalne kategorije prinude te će se on i nazvati **FAKTOROM PRINUDE**. Četvrti ekstrahirani faktor čine čestice 10 (Osjećam se isključeno iz aktivnosti na nastavi.) i 20 (Osjećam se ignorirano na nastavi.) iz originalne kategorije isključivanja te će se on i nazvati **FAKTOROM ISKLJUČIVANJA**. Peti ekstrahirani faktor čine četiri čestice: 23 (Moja učiteljica (učitelj), a ne ja, određuje aktivnosti i zadatke kojima ću se baviti na nastavi.), 29 (Na nastavi zadatak ili vježbu moram obaviti onako kako učiteljica (učitelj) misli da je najbolje.), 9 (Kada se učiteljica (učitelj) i ja ne slažemo, na kraju bude po njezinom (njegovom).) i 19 (Učiteljica (učitelj) odlučuje umjesto mene.) od kojih tri pripadaju originalnoj kategoriji autoritarnosti, dok jedna originalno pripada kategoriji prinude pa će se taj faktor nazvati **FAKTOROM AUTORITARNOSTI**.

Pet dobivenih faktora predstavljaju pet dimenzija kvalitete odnosa između učenika i učitelja, može se na kraju zaključiti.

Pouzdanost dobivenih faktora provjerena je izračunavanjem Cronbach alfa koeficijenta unutarnje konzistencije za svaki faktor posebno. Cronbach alfa za prvi faktor iznosi $\alpha=0,94$, za drugi faktor $\alpha=0,82$, za treći faktor $\alpha=0,72$, za četvrti faktor $\alpha=0,75$, a za peti faktor $0,49$. Pouzdanost dobivenih faktora je zadovoljavajuća, uz iznimku niže pouzdanosti petoga faktora, što predstavlja nedostatak ove hrvatske verzije upitnika. Unatoč njegovoj nižoj pouzdanosti, peti se faktor odlučilo zadržati zbog toga što je on sukladan originalnome istovjetnome faktoru u stranome upitniku, no rezultate dobivene za taj faktor valja razmatrati s velikim oprezom. Niža pouzdanost petoga faktora može se tumačiti poteškoćama hrvatskih ispitanika u poistovjećivanju sa sadržajem čestica toga faktora odnosno problemima u razumijevanju čestica, što može proizlaziti iz kulturnih razlika. Naime, u hrvatskim se školama još uvijek visoko cijeni poslušnost autoritetu (Batarelo i sur., 2010) pa se može pretpostaviti da je hrvatskim učenicima samorazumljivo da učitelji "znaju najbolje", da je njihova "uvijek zadnja", da određuju zadatke i aktivnosti kojima će se učenici na nastavi baviti te da odlučuju umjesto učenika, zbog čega su ponuđene tvrdnje učenike mogle zbunjivati. S obzirom na to, prilikom ponovnoga korištenja ovoga prijevoda Buhrmester i Fuhrmanova (2008) upitnika posebnu pažnju valja posvetiti formulaciji čestica koje čine faktor autoritarnosti.

Doprinos *Upitnika o odnosu učenika i učitelja* nalazi se u smislenome rasporedu čestica po faktorima, na način da su se sve čestice koje se odnose na pozitivnu dimenziju odnosa između učenika i učitelja rasporedile unutar jednoga faktora, dok su se čestice koje se odnose na negativnu dimenziju odnosa rasporedile unutar drugih faktora i to uglavnom u skladu s rasporedom u izvornome upitniku. Dijeljenje negativno orijentiranih čestica unutar više od jednoga faktora nije iznenađujuće. Furman i Buhrmester¹¹⁹ navode da su ovaj upitnik razvili sa svrhom obuhvatijega razumijevanja negativnih značajki odnosa, što je instrumentima koji su prethodili ovome, a koji su također dio njihova Inventara mreže odnosa, nedostajalo. Dakle, takva namjena ovoga upitnika mogla je rezultirati boljim uočavanjem nijansi unutar negativne dimenzije odnosa s učiteljem u ovome istraživanju, no moguće je da je to posljedica i nekih drugih procesa. Na primjer, moguće je da učenici dobar, podržavajući odnos s učiteljem

¹¹⁹ Network of Relationship Questionnaire Manual. URL:

https://www.google.hr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjJubDfsrjKAhVJWiwKHRpdBGcQFggrMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.midss.org%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Fnetwork_of_relationships_questionnaire_manual.6.21.2010.doc&usg=AFQjCNHM_e5Ab67yM2pZ2wno7D0IOs0NLQ

jednostavno prihvaćaju bez puno razmišljanja o njemu, a da ih negativan, povređujući odnos opterećuje na način da se više posvećuju razmišljanju o tome što je to u odnosu što percipiraju lošim.

U nastavku rada donose se rezultati istraživanja o učeničkoj procjeni kvalitete odnosa s učiteljem. Rezultati će biti prikazati temeljem ekstrahiranih faktora, odnosno temeljem pet dimenzija kvalitete odnosa između učenika i učitelja.

U sljedećem poglavlju najprije će se prikazati rezultati procjene učenika o kvaliteti odnosa s učiteljima i razrednicima općenito (deskriptivno), nakon čega će se pristupiti analizi razlika u njihovim procjenama glede spola, dok će se u poglavljima nakon ovoga analizirati razlike i glede školskoga uspjeha učenika, veličine škole, mjesta školovanja, spola učitelja (razrednika) i predmeta koji razrednik predaje (za procjene učenika osmoga razreda). S obzirom da dob učenika u ovome istraživanju leži u podlozi svih istraživačkih pretpostavki, utjecaj te nezavisne varijable analiziralo se u paru s ostalim nezavisnim varijablama kada su dvosmjerne analize varijance bile moguće (sa spolom učenika, veličinom škole, mjestom školovanja), što znači da će razlike između ispitanika glede dobi biti prikazivane i u poglavljima koje se odnose na razlike glede spola učenika, veličine škole i mjesta školovanja. Na kraju svakog poglavlja odgovorit će se na hipoteze koje se odnose na navedene razlike, a u posljednjem poglavlju koje se odnosi na razlike glede procjene kvalitete odnosa s učnikom, sumirat će se dobivene razlike s obzirom na nezavisnu varijablu dob učenika, izdvojenu kao najvažniju te višestruko analiziranu nezavisnu varijablu.

6.8.12. Razlike u učeničkoj procjeni kvalitete odnosa s učiteljem s obzirom na *spol učenika*

Učenici četvrtoga i osmoga razreda kvalitetu odnosa sa svojim učiteljima i razrednicima procjenjivali su putem *Upitnika o odnosu učenika i učitelja*, koji se pokazao primjerenim za mjerenje toga konstrukta. Učenici su odgovore na tvrdnje davali zaokruživanjem jedne brojke od 1 do 5, pri čemu su brojke označavale koliko često učenik svoj odnos s učiteljem percipira pozitivnim odnosno negativnim: nikada, rijetko, ponekad, često, uvijek. Ovakva forma odgovora omogućila je mjerenje učestalosti pozitivnih odnosno negativnih pojava u odnosu. Naime, gotovo nijedan odnos nije u potpunosti lišen negativnih pojava poput prepiranja, upućivanja kritike, dolaska u sukob i slično, no za kvalitetu odnosa odlučujuća je *predominacija* pozitivnoga

odnosno negativnoga u odnosu, koju je moguće utvrditi mjerenjem učestalosti pojavljivanja određenih ponašanja, osjećaja i situacija.

Tablica 82. Učenička procjena kvalitete odnosa s učiteljem za cijeli uzorak – deskriptivna statistika

| Cijeli uzorak | N | Min | Max | M | Sd |
|-----------------------|----------|------------|------------|----------|-----------|
| Podrška | 521 | 15,00 | 75,00 | 52,0806 | 14,11659 |
| Negativna interakcija | 527 | 6,00 | 30,00 | 10,6717 | 4,75487 |
| Prinuda | 534 | 2,00 | 10,00 | 6,0225 | 2,31632 |
| Isključivanje | 537 | 2,00 | 10,00 | 3,2812 | 1,76963 |
| Autoritarnost | 524 | 4,00 | 20,00 | 13,0668 | 3,12293 |

Rezultati prikazani u Tablici 82. pokazuju da aritmetička sredina odgovora svih ispitanika za dimenziju *Podrške* iznosi 52,08 (min 15,00; max 75,00), što govori da ispitanici svoje odnose s učiteljima i razrednicima često percipiraju pozitivnima (na primjer, ispunjenima toplinom, suosjećanjem, ugodom, povjerenjem i slično), dok aritmetičke sredine za dimenzije *Negativne interakcije* i *Isključivanja* iznose redom 10,67 (min 6,00; max 30,00) i 3,28 (min 2,00; max 10,00), što govori da ispitanici vrlo rijetko svoje odnose s učiteljima i razrednicima percipiraju negativnima (na primjer, obilježenima prepiranjem i svađanjem, kritiziranjem, isticanjem nedostataka učenika i upućivanjem grubih riječi učenicima), na temelju čega se može zaključiti da, načelno, ispitanici učenici i učenice četvrtoga i osmoga razreda u Gradu Zagrebu i Zagrebačkoj županiji svoje odnose s učiteljicama i učiteljima odnosno razrednicama i razrednicima procjenjuju toplima i podržavajućima.

Aritmetičke sredine za preostale dvije dimenzije kreću se oko sredine skale učestalosti, što znači da ispitanici učenici procjenjuju da su odnosi s njihovim učiteljima i razrednicima ponekad obilježeni prinudom, a ponekad do često autoritarnošću učitelja (razrednika). Dvije navedene dimenzije u teoriji se odnose na negativnu dimenziju odnosa, no visoki rezultati na njima u ovome istraživanju ne moraju nužno upućivati na percepciju odnosa kao isključivo loših. Naime, kao što je ranije rečeno, autoritarnost odraslih i hijerarhijski odnosi između odraslih i djece još uvijek obilježavaju kulturu većine hrvatskih škola (Batarelo i sur., 2010), zbog čega se može pretpostaviti da je hrvatskim učenicima gotovo prirodno da učitelji "znaju najbolje", da je njihova "uvijek zadnja" te da određuju zadatke i aktivnosti kojima će se učenici na nastavi baviti,

što je moglo utjecati na ovakve rezultate, no što ne znači da takve odnose odraslih i djece u školama ne treba mijenjati.

Tablica 83. Deskriptivna statistika za 29 pouzdanih čestica *Upitnika o odnosu učenika i učitelja*

| | M | Sd | N |
|--|-------------|--------------|------------|
| 1. Osjećam se ugodno u društvu svoje učiteljice (učitelja). | 4,22 | 1,133 | 500 |
| 2. Povjeravam se učiteljici (učitelju). | 3,24 | 1,424 | 500 |
| 3. Na nastavi se moram baviti aktivnostima i zadacima kojima se ne želim baviti. | 3,04 | 1,317 | 500 |
| 4. Osjećam se sretno u odnosu sa svojom učiteljicom (učiteljem). | 4,12 | 1,119 | 500 |
| 5. Učiteljica (učitelj) i ja se znamo prepirati. | 1,72 | 1,141 | 500 |
| 6. Kada imam problema, moja učiteljica (učitelj) mi je podrška. | 3,85 | 1,291 | 500 |
| 7. Učiteljica (učitelj) zna isticati moje nedostatke. | 2,31 | 1,337 | 500 |
| 8. Učiteljica (učitelj) hvali moj trud i ponašanje. | 3,88 | 1,136 | 500 |
| 9. Kada se učiteljica (učitelj) i ja ne slažemo, na kraju bude po njezinom (njegovom). | 3,41 | 1,269 | 500 |
| 10. Osjećam se isključeno iz aktivnosti na nastavi. | 1,70 | 1,010 | 500 |
| 11. Provodim vrijeme sa svojom učiteljicom (učiteljem) i izvan nastave (na primjer, za vrijeme odmora, na igralištu i slično). | 1,90 | 1,101 | 500 |
| 12. S učiteljicom (učiteljem) mogu pričati o svemu što mi se u životu događa. | 2,91 | 1,466 | 500 |
| 13. Na nastavi se moram baviti aktivnostima i zadacima koje mi se ne sviđaju. | 3,02 | 1,282 | 500 |
| 14. Sviđa mi se način na koji se učiteljica (učitelj) i ja odnosimo jedna prema drugoj (jedan prema drugom). | 4,02 | 1,160 | 500 |
| 15. Učiteljica (učitelj) i ja se znamo naljutiti jedna na drugu (jedan na drugoga). | 1,88 | 1,137 | 500 |
| 16. Učiteljica (učitelj) mi pomaže, savjetuje me i suosjeća samnom. | 3,71 | 1,325 | 500 |
| 17. Učiteljica (učitelj) me kritizira. | 1,78 | 1,088 | 500 |
| 18. Učiteljica (učitelj) se ponosi mnome. | 3,58 | 1,184 | 500 |
| 19. Učiteljica (učitelj) odlučuje umjesto mene. | 2,00 | 1,172 | 500 |
| 20. Osjećam se ignorirano na nastavi. | 1,57 | ,929 | 500 |
| 21. Vrijeme provedeno s učiteljicom (učiteljem) smatram i zabavom. | 3,32 | 1,298 | 500 |
| 22. Učiteljici (učitelju) povjeravam svoje tajne i osjećaje. | 2,03 | 1,263 | 500 |
| 23. Moja učiteljica (učitelj), a ne ja, određuje aktivnosti i zadatke kojima ću se baviti na nastavi. | 3,48 | 1,455 | 500 |
| 24. Zadovoljan (zadovoljna) sam svojim odnosom s učiteljicom (učiteljem). | 4,25 | 1,095 | 500 |
| 25. Između učiteljice (učitelja) i mene zna doći do svađe. | 1,61 | 1,004 | 500 |

| | | | |
|---|-------------|-------------|------------|
| 26. Kada sam tužna (tužan) ili uzrujana (uzrujan), moja me učiteljica (učitelj) razveseli. | 3,07 | 1,473 | 500 |
| 27. Učiteljica (učitelj) mi zna uputiti grubu riječ. | 1,38 | ,810 | 500 |
| 29. Na nastavi zadatak ili vježbu moram obaviti onako kako učiteljica (učitelj) misli da je najbolje. | 4,15 | 1,017 | 500 |
| 30. Učiteljica (učitelj) mi pridaje dovoljno pažnje. (R) | 2,07 | 1,143 | 500 |

U Tablici 83. prikazane su aritmetičke sredine odgovora svih ispitanika po tvrdnjama (samo za tvrdnje koje su se faktorskom analizom pokazale pouzdanima za mjerenje kvalitete odnosa). Vidljivo je da najvišu, gotovo maksimalnu, vrijednost aritmetičke sredine ima tvrdnja 24 (*Zadovoljan (zadovoljna) sam svojim odnosom s učiteljicom (učiteljem)*), što govori da su ispitanici učenici gotovo uvijek zadovoljni kvalitetom odnosa s učiteljima i razrednicima. Visoke vrijednosti aritmetičkih sredina imaju i neke druge tvrdnje koje su u tom smislu indikativne, poput tvrdnji: 1 (*Osjećam se ugodno u društvu svoje učiteljice (učitelja)*.), 4 (*Osjećam se sretno u odnosu sa svojom učiteljicom (učiteljem)*.) i 14 (*Sviđa mi se način na koji se učiteljica (učitelj) i ja odnosimo jedna prema drugoj (jedan prema drugom)*.), koje redom govore o tome da se ispitanici učenici u odnosima sa svojim učiteljima i razrednicima često osjećaju ugodno i sretno te da im se sviđa način međusobnoga odnošenja. Najmanju vrijednost aritmetičke sredine ima tvrdnja 27 (*Učiteljica (učitelj) mi zna uputiti grubu riječ.*), što upućuje na zaključak da ispitanici učenici gotovo nikada ne doživljavaju grubost od svojih učitelja i razrednika, što je ohrabrujuće. Dobiveni rezultati u skladu su s prijašnjim istraživanjima ove tematike u Hrvatskoj. Na primjer, Miharija i Kuridža (2011) su utvrdile da većina hrvatskih učenika u dobi od osam i devet godina svoje odnose s učiteljima opisuje kao vrlo dobre, dok manje od jedan posto njih svoje odnose s učiteljima opisuje kao vrlo loše, dok je Relja (2006) pokazala da su učenici u globalu zadovoljni kvalitetom odnosa u školi.

Tablica 84. Učenička procjena kvalitete odnosa s učiteljem za 4. razred – deskriptivna statistika

| 4. razred | N | Min | Max | M | Sd |
|-----------------------|----------|------------|------------|----------|-----------|
| Podrška | 255 | 18,00 | 75,00 | 58,3647 | 11,42678 |
| Negativna interakcija | 259 | 6,00 | 30,00 | 9,5097 | 4,15715 |
| Prinuda | 262 | 2,00 | 10,00 | 6,0344 | 2,48111 |
| Isključivanje | 263 | 2,00 | 10,00 | 2,9962 | 1,66348 |

| | | | | | |
|---------------|-----|------|-------|---------|---------|
| Autoritarnost | 251 | 5,00 | 20,00 | 13,5060 | 3,10660 |
|---------------|-----|------|-------|---------|---------|

Tablica 85. Učenička procjena kvalitete odnosa s učiteljem za 8. razred - deskriptivna statistika

| 8. razred | N | Min | Max | M | Sd |
|-----------------------|-----|-------|-------|---------|----------|
| Podrška | 266 | 15,00 | 74,00 | 46,0564 | 13,83681 |
| Negativna interakcija | 268 | 6,00 | 30,00 | 11,7948 | 5,02641 |
| Prinuda | 272 | 2,00 | 10,00 | 6,0110 | 2,15023 |
| Isključivanje | 274 | 2,00 | 10,00 | 3,5547 | 1,82743 |
| Autoritarnost | 273 | 4,00 | 20,00 | 12,6630 | 3,08876 |

Tablica 86. Usporedba srednjih vrijednosti za 4. i 8. razred – kvaliteta odnosa

| M Usporedba 4. i 8. razreda | M 4. razred | M 8. razred |
|--------------------------------|----------------|----------------|
| Podrška | 58,3647 | 46,0564 |
| Negativna interakcija | 9,5097 | 11,7948 |
| Prinuda | 6,0344 | 6,0110 |
| Isključivanje | 2,9962 | 3,5547 |
| Autoritarnost | 13,5060 | 12,6630 |

U Tablicama 84. i 85. prikazani su rezultati procjene učenika o kvaliteti odnosa s učiteljima i razrednicima posebno za četvrti te posebno za osmi razred. U Tablici 86. usporedo su prikazane aritmetičke sredine odgovora učenika 4. razreda i odgovora učenika 8. razreda. Uočljive su razlike u aritmetičkim sredinama s obzirom na dob učenika. Aritmetička sredina odgovora učenika 8. razreda za *Podršku* nešto je niža nego aritmetička sredina odgovora učenika 4. razreda za istu dimenziju, dok su aritmetičke sredine učenika 8. razreda za dimenzije *Negativne interakcije* i *Isključivanja* nešto više nego aritmetičke sredine odgovora učenika 4. razreda za iste dvije dimenzije. Drugim riječima, čini se da učenici 8. razreda nešto rjeđe nego učenici 4. razreda svoje odnose s razrednicima doživljavaju podržavajućima, a istovremeno češće nego učenici 4. razreda svoje odnose s razrednicima doživljavaju negativnima, obilježenima prepiranjem i svađanjem, kritiziranjem učenika i isticanjem njihovih nedostataka. Ovakvi su rezultati u skladu s ranijim nalazima koji gotovo u pravilu pokazuju da stariji učenici kvalitetu odnosa s učiteljima procjenjuju nižom nego mlađi učenici (Drugli, 2013; Relja, 2006).

Međutim, kako bi se ispitalo jesu li uočene razlike u aritmetičkim sredinama i statistički značajne, provedeni su postupci analize varijance u kojima je dob učenika uparena sa svakom nezavisnom varijablom s kojom je to bilo moguće učiniti. Rezultati provedenih analiza prikazat će se s obzirom na navedenih pet dimenzija kvalitete odnosa između učenika i učitelja, *Podršku*, *Negativnu interakciju*, *Prinudu*, *Isključivanje* i *Autoritarnost*.

Statistička značajnost razlika između anketiranih dječaka i djevojčica 4. i 8. razreda u percepciji odnosa s njihovim učiteljima i razrednicima na dimenziji *Podrške* ispitana je dvosmjernom analizom varijance 2 (spol) x 2 (dob). Provedena analiza pokazala je da postoji značajan efekt ili učinak spola ($p=0,000$), dok se glavni učinak dobi i učinak interakcije dobi i spola nisu pokazali značajnima (Tablica 87.)¹²⁰. Djevojčice odnose sa svojim učiteljima procjenjuju značajno više na dimenziji *Podrške* nego što to procjenjuju dječaci (Tablica 88.), dok se mlađi i stariji učenici ne razlikuju značajno u procjeni odnosa sa svojim učiteljima na ovoj dimenziji.

Tablica 87. Rezultati dvosmjerne analize varijance (dob x spol) provedene na ukupnom uzorku za faktor *Podrška*

| Izvor | Suma kvadrata | df | Prosječna suma kvadrata | F | p |
|---------------------------|------------------|----------|-------------------------|----------------|-------------|
| Glavni efekt dobi | 386,142 | 1 | 386,142 | 2,406 | ,121 |
| Glavni efekt spola | 18973,723 | 1 | 18973,723 | 118,228 | ,000 |
| Interakcija dob x spol | 561,127 | 1 | 561,127 | 3,496 | ,062 |

Tablica 88. Deskriptivna statistika ukupnoga rezultata koji učenici i učenice različite dobi postižu na faktoru *Podrška*

| Dob | Spol učenika | M | Sd | N |
|-----|--------------|---------|----------|-----|
| 4 | Ženski | 60,1159 | 9,95909 | 138 |
| | Muški | 45,8986 | 13,85628 | 148 |
| | Ukupno | 52,7587 | 14,04833 | 286 |
| 8 | Ženski | 56,2991 | 12,68128 | 117 |
| | Muški | 46,2542 | 13,86885 | 118 |

¹²⁰ Rezultati koji su se pokazali statistički značajnima u tablicama će biti označeni **podebljano**. Također, sve značajne razlike su na razini značajnosti 0,05, iako su se neki rezultati pokazali značajnima i na razini značajnosti 0,01.

| | | | | |
|--------|---------------|----------------|----------|-----|
| | Ukupno | 51,2553 | 14,18538 | 235 |
| Ukupno | Ženski | 58,3647 | 11,42678 | 255 |
| | Muški | 46,0564 | 13,83681 | 266 |
| | Ukupno | 52,0806 | 14,11659 | 521 |

Dvosmjerna analiza varijance 2 (spol) x 2 (dob) za dimenziju *Negativne interakcije* pokazala je da postoje značajni efekti ili učinci dobi ($p=0,000$) i spola ($p=0,000$), dok se glavni učinak interakcije dobi i spola nije pokazao značajnim (Tablica 89.). Učenici 8. razreda odnose sa svojim učiteljima procjenjuju više na dimenziji *Negativne interakcije*, nego što to procjenjuju učenici 4. razreda, pri čemu su ukupno gledano (u cijelome uzorku) dječaci ti koji odnose sa svojim učiteljima procjenjuju više na dimenziji *Negativne interakcije* (Tablica 90.)

Tablica 89. Rezultati dvosmjerne analize varijance (dob x spol) provedene na ukupnom uzorku za faktor *Negativna interakcija*

| Izvor | Suma kvadrata | df | Prosječna suma kvadrata | F | p |
|---------------------------|----------------|----------|-------------------------|---------------|-------------|
| Glavni efekt dobi | 515,931 | 1 | 515,931 | 25,256 | ,000 |
| Glavni efekt spola | 704,252 | 1 | 704,252 | 34,475 | ,000 |
| Interakcija dob x spol | 2,965 | 1 | 2,965 | ,145 | ,703 |

Tablica 90. Deskriptivna statistika ukupnog rezultata koji učenici i učenice različite dobi postižu na faktoru *Negativna interakcija*

| Dob | Spol učenika | M | Sd | N |
|--------|---------------|----------------|---------|-----|
| 4 | Ženski | 8,5180 | 3,56788 | 139 |
| | Muški | 10,9932 | 4,97681 | 148 |
| | Ukupno | 9,7944 | 4,51759 | 287 |
| 8 | Ženski | 10,6583 | 4,49742 | 120 |
| | Muški | 12,8319 | 4,92197 | 119 |
| | Ukupno | 11,7406 | 4,82810 | 239 |
| Ukupno | Ženski | 9,5097 | 4,15715 | 259 |
| | Muški | 11,8127 | 5,02723 | 267 |
| | Ukupno | 10,6787 | 4,75669 | 526 |

Nadalje, dvosmjerna analiza varijance 2 (spol) x 2 (dob) za dimenziju *Prinude* pokazala je da postoji značajan efekt ili učinak dobi ($p=0,000$), dok se glavni učinak spola i učinak

interakcije dobi i spola nisu pokazali značajnima (Tablica 91.). Učenici 8. razreda procjenjuju odnose sa svojim učiteljima nešto više na dimenziji *Prinuda* nego učenici 4. razreda (Tablica 92.).

Tablica 91. Rezultati dvosmjerne analize varijance (dob x spol) provedene na ukupnom uzorku za faktor *Prinuda*

| Izvor | Suma kvadrata | df | Prosječna suma kvadrata | F | p |
|--------------------------|---------------|----------|-------------------------|---------------|-------------|
| Glavni efekt dobi | 67,074 | 1 | 67,074 | 12,740 | ,000 |
| Glavni efekt spola | ,002 | 1 | ,002 | ,000 | ,986 |
| Interakcija dob x spol | 1,761 | 1 | 1,761 | ,335 | ,563 |

Tablica 92. Deskriptivna statistika ukupnog rezultata koji učenici i učenice različite dobi postižu na faktoru *Prinuda*

| Dob | Spol učenika | M | Sd | N |
|--------|---------------|---------------|---------|-----|
| 4 | Ženski | 5,7589 | 2,35706 | 141 |
| | Muški | 5,6400 | 2,09595 | 150 |
| | Ukupno | 5,6976 | 2,22322 | 291 |
| 8 | Ženski | 6,3554 | 2,59120 | 121 |
| | Muški | 6,4672 | 2,13659 | 122 |
| | Ukupno | 6,4115 | 2,36961 | 243 |
| Ukupno | Ženski | 6,0344 | 2,48111 | 262 |
| | Muški | 6,0110 | 2,15023 | 272 |
| | Ukupno | 6,0225 | 2,31632 | 534 |

Za dimenziju *Isključivanja*, dvosmjerna analiza varijance 2 (spol) x 2 (dob) je pokazala da postoji značajan efekt ili učinak spola ($p=0,000$), dok se glavni učinak dobi i učinak interakcije dobi i spola nisu pokazali značajnima (Tablica 93.), pri čemu dječaci odnose sa svojim učiteljima procjenjuju više na dimenziji *Isključivanja* nego djevojčice (Tablica 94.).

Tablica 93. Rezultati dvosmjerne analize varijance (dob x spol) provedene na ukupnom uzorku za faktor *Isključivanje*

| Izvor | Suma kvadrata | df | Prosječna suma kvadrata | F | p |
|-------------------|---------------|----|-------------------------|-------|------|
| Glavni efekt dobi | 9,335 | 1 | 9,335 | 3,055 | ,081 |

| | | | | | |
|---------------------------|---------------|----------|---------------|---------------|-------------|
| Glavni efekt spola | 40,201 | 1 | 40,201 | 13,156 | ,000 |
| Interakcija dob x spol | 1,585 | 1 | 1,585 | ,519 | ,472 |

Tablica 94. Deskriptivna statistika ukupnog rezultata koji učenici i učenice različite dobi postižu na faktoru *Isključivanje*

| Dob | Spol učenika | M | Sd | N |
|--------|---------------|---------------|---------|-----|
| 4 | Ženski | 2,8239 | 1,48896 | 142 |
| | Muški | 3,4834 | 1,68861 | 151 |
| | Ukupno | 3,1638 | 1,62613 | 293 |
| 8 | Ženski | 3,1983 | 1,83312 | 121 |
| | Muški | 3,6393 | 1,99614 | 122 |
| | Ukupno | 3,4198 | 1,92545 | 243 |
| Ukupno | Ženski | 2,9962 | 1,66348 | 263 |
| | Muški | 3,5531 | 1,83058 | 273 |
| | Ukupno | 3,2799 | 1,77101 | 536 |

Za dimenziju *Autoritarnosti*, dvosmjerna analiza varijance 2 (spol) x 2 (dob) je pokazala da postoje značajni efekti ili učinci dobi ($p=0,007$) i spola ($p=0,002$), dok se glavni učinak interakcije dobi i spola nije pokazao značajnim (Tablica 95.). Učenici 8. razreda odnose sa svojim učiteljima procjenjuju više na dimenziji *Autoritarnosti*, nego što to procjenjuju učenici 4. razreda, pri čemu su ukupno gledano (u cijelome uzorku) djevojčice te koje odnose sa svojim učiteljima procjenjuju više na istoj dimenziji (Tablica 96.).

Tablica 95. Rezultati dvosmjerne analize varijance (dob x spol) provedene na ukupnom uzorku za faktor *Autoritarnost*

| Izvor | Suma kvadrata | df | Prosječna suma kvadrata | F | p |
|---------------------------|---------------|----|-------------------------|-------|-------------|
| Glavni efekt dobi | 70,771 | 1 | 70,771 | 7,454 | ,007 |
| Glavni efekt spola | 89,317 | 1 | 89,317 | 9,408 | ,002 |
| Interakcija dob x spol | ,015 | 1 | ,015 | ,002 | ,968 |

Tablica 96. Deskriptivna statistika ukupnog rezultata koji učenici i učenice različite dobi postižu na faktoru *Autoritarnost*

| Dob | Spol učenika | M | Sd | N |
|-----|--------------|---------|---------|-----|
| 4 | Ženski | 13,1567 | 2,74986 | 134 |

| | | | | |
|--------|---------------|----------------|---------|-----|
| | Muški | 12,3377 | 2,85164 | 151 |
| | Ukupno | 12,7228 | 2,82911 | 285 |
| 8 | Ženski | 13,9060 | 3,43908 | 117 |
| | Muški | 13,0656 | 3,32717 | 122 |
| | Ukupno | 13,4770 | 3,40145 | 239 |
| Ukupno | Ženski | 13,5060 | 3,10660 | 251 |
| | Muški | 12,6630 | 3,08876 | 273 |
| | Ukupno | 13,0668 | 3,12293 | 524 |

Na temelju dobivenih rezultata o razlikama učeničke procjene kvalitete odnosa s učiteljima i razrednicima glede spola učenika moguće je odgovoriti na dio hipoteze H2 koja se odnosi na navedene razlike, koji glasi:

očekuje se statistički značajna razlika u učeničkoj procjeni kvalitete odnosa s učiteljem / razrednikom između skupina učenika s obzirom na spol; očekuje se da će djevojčice procijeniti da je njihov odnos s učiteljem / razrednikom češće kvalitetan, nego što će to procijeniti dječaci.

S obzirom na dobivene rezultate, dio hipoteze H2 koji se odnosi na razlike glede spola učenika se prihvaća.

Naime, u ovome se istraživanju pojedinačni utjecaj spola učenika na zavisnu varijablu 'kvaliteta odnosa između učenika i učitelja' pokazao statistički značajnim na četirima dimenzijama kvalitete odnosa između učenika i učitelja: *Podršci*, *Negativnoj interakciji*, *Isključivanju* i *Autoritarnosti*, pri čemu su djevojčice svoje učitelje i razrednike procijenile više na dimenzijama *Podrške* i *Autoritarnosti*, a dječaci na dimenzijama *Negativne interakcije* i *Isključivanja*, što govori da djevojčice češće nego dječaci odnose sa svojim učiteljima i razrednicima procjenjuju podržavajućima i toplima, a rjeđe nego dječaci obilježene negativnim pojavama u odnosu. Dobiveni rezultati u skladu su s očekivanjima, odnosno nalazima ranijih istraživanja, koji dosljedno pokazuju da su odnosi djevojčica s njihovim učiteljima češće podržavajući, a rjeđe konfliktni, dok je kod dječaka obrnuto, i prema procjeni učenika (Furman i Buhrmester, 1985; Mantzicopoulos i Neuharth-Pritchett, 2003; Miharija i Kuridža, 2011) i prema procjeni učitelja (Baker, 2006; Howes, Phillipsen i Peisner-Feinberg, 2000; Wu, Hughes i Kwok,

2010; Jerome, Hamre i Pianta, 2009; Kesner, 2000; Murray i Murray, 2004). Moguće je da se radi o posljedici nešto veće učestalosti problematičnog ponašanja kod dječaka nego kod djevojčica, o čemu govore ranija istraživanja (Hamre i sur., 2008; prema Wu, Hughes i Kwok, 2010), ali i o već spomenutoj rodnoj socijalizaciji dječaka, zbog koje se dječake smatra sklonijima konfliktu nego djevojčice.

Zanimljive su razlike dobivene na dimenziji *Autoritarnosti*, na kojoj su djevojčice odnose sa svojim učiteljima procijenile više nego dječaci, a koja se u teoriji odnosi na negativnu dimenziju odnosa između učenika i učitelja. Dakle, u ovome su istraživanju djevojčice procijenile da su njihovi učitelji češće autoritarni (da odlučuju umjesto učenika, očekuju da je njihova zadnja, itd.) nego što su to procijenili dječaci, što je pomalo iznenađujuće. Naime, u Mantzicopoulos i Neuharth-Pritchettinom (2003) istraživanju nisu utvrđene nikakve spolne razlike na toj dimenziji, dok su se u Devineinom (2000) istraživanju dječaci pokazali kritičnijima prema učiteljima glede njihove podrške učeničkoj autonomiji. Međutim, Devine (2002) ističe da se djevojčice i dječaci razlikuju u načinu na koji se opiru kontroli od strane odraslih, na način da dječaci to čine otvoreno, a djevojčice neuočljivo, što može biti uzrokom različitih nalaza u različitim istraživanjima. Ovdje također valja podsjetiti na nisku pouzdanost faktora *Autoritarnosti* u ovome istraživanju te stoga dobiveni rezultat uzeti s velikom rezervom, a u budućim istraživanjima autoritarnosti učitelja u odnosu s učenicima osobitu pažnju posvetiti razlikama između iskustava dječaka i djevojčica.

6.8.13. Razlike u učeničkoj procjeni kvalitete odnosa s učiteljem s obzirom na školski uspjeh učenika

Statistička značajnost razlika između ispitanih učenika s obzirom na školski uspjeh učenika ispitana je jednosmjernim analizama varijance. Naime, dvosmjerne analize varijance nije bilo moguće provesti zbog nedovoljnoga broja rezultata u kategoriji učenika dovoljnoga i dobrog uspjeha.

Rezultati provedenih jednosmjernih analiza varijanci pokazali su kako postoji značajan efekt ili učinak školskoga uspjeha učenika u percepciji odnosa s učiteljima i razrednicima na dimenzijama *Podrške* ($p=0,000$), *Negativne interakcije* ($p=0,000$), *Prinude* ($p=0,019$) i *Isključivanja* ($p=0,000$) (Tablica 97.).

Tablica 97. Rezultati jednosmjernih analiza varijance (zavisne varijable: dimenzije kvalitete odnosa; nezavisna varijabla: školski uspjeh učenika)

| | | Suma kvadrata | df | Prosječna suma kvadrata | F | p |
|------------------------------|--------------|---------------|-----|----------------------------|--------|-------------|
| Podrška | Između grupa | 6861,132 | 2 | 3430,566 | 18,357 | ,000 |
| | Unutar grupa | 96617,260 | 517 | 186,881 | | |
| | Ukupno | 103478,392 | 519 | | | |
| Negativna interakcija | Između grupa | 980,173 | 2 | 490,086 | 23,640 | ,000 |
| | Unutar grupa | 10842,544 | 523 | 20,731 | | |
| | Ukupno | 11822,717 | 525 | | | |
| Prinuda | Između grupa | 42,535 | 2 | 21,268 | 4,007 | ,019 |
| | Unutar grupa | 2813,097 | 530 | 5,308 | | |
| | Ukupno | 2855,632 | 532 | | | |
| Isključivanje | Između grupa | 86,719 | 2 | 43,359 | 14,533 | ,000 |
| | Unutar grupa | 1590,177 | 533 | 2,983 | | |
| | Ukupno | 1676,896 | 535 | | | |
| Autoritarnost | Između grupa | 3,835 | 2 | 1,918 | ,196 | ,822 |
| | Unutar grupa | 5095,954 | 520 | 9,800 | | |
| | Ukupno | 5099,790 | 522 | | | |

Rezultati post-hoc testova (Scheffe test) za dimenziju *Podrške* pokazuju kako vrlo dobri i odlični učenici odnose sa svojim učiteljima i razrednicima procjenjuju znatno više na dimenziji *Podrške* nego što to procjenjuju učenici dobrog i dovoljnoga uspjeha, pri čemu odlični učenici odnose sa svojim učiteljima i razrednicima procjenjuju više i od vrlo dobrih učenika (Tablica 98. i 99.).

Tablica 98. Deskriptivna statistika ukupnog rezultata koji učenici školskog uspjeha postižu na dimenzijama *Podrška*, *Negativna interakcija*, *Prinuda*, *Isključivanje*, *Autoritarnost*

| Poštovanja prava | Školski uspjeh | N | M | Sd |
|-----------------------|------------------|-----|---------|----------|
| Podrška | Dobar + dovoljan | 49 | 43,3061 | 17,13452 |
| | Vrlo dobar | 162 | 49,7284 | 14,36266 |
| | Odličan | 309 | 54,7443 | 12,65332 |
| | Ukupno | 520 | 52,1038 | 14,12021 |
| Negativna Interakcija | Dobar + dovoljan | 50 | 14,5000 | 6,38317 |

| | | | | |
|---------------|------------------|-----|---------|---------|
| | Vrlo dobar | 164 | 11,0610 | 4,45798 |
| | Odličan | 312 | 9,8269 | 4,24592 |
| | Ukupno | 526 | 10,6559 | 4,74547 |
| Prinuda | Dobar + dovoljan | 50 | 6,9000 | 2,17828 |
| | Vrlo dobar | 167 | 5,9760 | 2,33865 |
| | Odličan | 316 | 5,9146 | 2,30437 |
| | Ukupno | 533 | 6,0263 | 2,31684 |
| Isključivanje | Dobar + dovoljan | 51 | 4,4510 | 2,61774 |
| | Vrlo dobar | 168 | 3,3571 | 1,71742 |
| | Odličan | 317 | 3,0568 | 1,54569 |
| | Ukupno | 536 | 3,2836 | 1,77042 |
| Autoritarnost | Dobar + dovoljan | 51 | 12,9804 | 3,87551 |
| | Vrlo dobar | 164 | 12,9573 | 3,15908 |
| | Odličan | 308 | 13,1364 | 2,97562 |
| | Ukupno | 523 | 13,0650 | 3,12565 |

Tablica 99. Rezultati post-hoc usporedbi za glavni efekt školskog uspjeha za faktor *Podrška*

| (I) Školski uspjeh | (J) Školski uspjeh | Razlika aritmetičkih sredina (I-J) | p |
|-------------------------|--------------------|------------------------------------|-------------|
| Dovoljan i dobar | Vrlo dobar | -6,42227* | ,016 |
| | Odličan | -11,43821* | ,000 |
| Vrlo dobar | Odličan | -5,01594* | ,001 |

Rezultati post-hoc testova (Scheffe test) za dimenziju *Negativne interakcije* pokazuju kako učenici dovoljnoga i dobrog uspjeha odnose sa svojim učiteljima i razrednicima procjenjuju najviše na dimenziji *Negativne interakcije*, dok odlični učenici odnose sa svojim učiteljima i razrednicima procjenjuju najniže na istoj dimenziji (Tablica 98. i 100.).

Tablica 100. Rezultati post-hoc usporedbi za glavni efekt školskog uspjeha za faktor *Negativna interakcija*

| (I) Školski uspjeh | (J) Školski uspjeh | Razlika aritmetičkih sredina (I-J) | p |
|-------------------------|--------------------|------------------------------------|-------------|
| Dovoljan i dobar | Vrlo dobar | 3,4390* | ,000 |
| | Odličan | 4,6731* | ,000 |
| Vrlo dobar | Odličan | 1,2341* | ,018 |

Rezultati post-hoc testova (Scheffe test) za dimenziju *Prinude* pokazuju kako učenici dovoljnoga i dobrog uspjeha odnose sa svojim učiteljima i razrednicima procjenjuju više na dimenziji *Prinude* nego što to procjenjuju vrlo dobri i odlični učenici, dok između procjena vrlo dobrih i odličnih učenika nema statistički značajnih razlika na ovoj dimenziji (Tablice 98. i 101.). Aritmetičke sredine odgovora vrlo dobrih i odličnih učenika govore da ove dvije skupine učenika odnose sa svojim učiteljima i razrednicima na dimenziji *Prinude* procjenjuju podjednako.

Tablica 101. Rezultati post-hoc usporedbi za glavni efekt školskog uspjeha za faktor *Prinuda*

| (I) Školski uspjeh | (J) Školski uspjeh | Razlika aritmetičkih sredina (I-J) | p |
|-------------------------|--------------------|------------------------------------|-------------|
| Dovoljan i dobar | Vrlo dobar | ,92395* | ,046 |
| | Odličan | ,98544* | ,020 |
| Vrlo dobar | Odličan | ,06149 | ,962 |

Rezultati post-hoc testova (Scheffe test) za dimenziju *Isključivanja* pokazuju kako učenici dovoljnoga i dobrog uspjeha odnose sa svojim učiteljima i razrednicima procjenjuju više na dimenziji *Isključivanja* nego što to procjenjuju vrlo dobri i odlični učenici, dok između procjene vrlo dobrih i odličnih učenika nema statistički značajnih razlika ni na ovoj dimenziji (Tablice 98. i 102.). Aritmetičke sredine odgovora vrlo dobrih i odličnih učenika govore da ove dvije skupine učenika odnose sa svojim učiteljima i razrednicima na dimenziji *Isključivanja* procjenjuju podjednako.

Tablica 102. Rezultati post-hoc usporedbi za glavni efekt školskog uspjeha za faktor *Isključivanje*

| (I) Školski uspjeh | (J) Školski uspjeh | Razlika aritmetičkih sredina (I-J) | p |
|--------------------|--------------------|------------------------------------|---|
|--------------------|--------------------|------------------------------------|---|

| | | | |
|-------------------------|-------------------|---------|-------------|
| | | | |
| Dovoljan i dobar | Vrlo dobar | 1,0938* | ,000 |
| | Odličan | 1,3942* | ,000 |
| Vrlo dobar | Odličan | ,3004 | ,183 |

Jednosmjerne analize varijance provedene su i na poduzorku učenika 8. razreda, u kojemu je omjer ispitanika u kategorijama školskoga uspjeha ravnomjerniji nego u ukupnome uzorku, o čemu je govora bilo kod opisa uzorka (vidjeti poglavlje 6.6.1.), s ciljem provjere rezultata dobivenih na ukupnome uzorku. Rezultati provedenih jednosmjernih analiza varijanci na poduzorku učenika 8. razreda pokazali su kako postoji značajan efekt ili učinak školskoga uspjeha učenika u percepciji odnosa s njihovim učiteljima na dimenzijama *Podrške*, *Negativne interakcije*, *Prinude* i *Isključivanja* (Tablica 103.), dakle na istim dimenzijama kao na cijelome uzorku.

Tablica 103. Rezultati jednosmjernih analiza varijance na poduzorku učenika 8. razreda (zavisne varijable: dimenzije kvalitete odnosa; nezavisna varijabla: školski uspjeh učenika)

| Zavisne varijable | Izvor varijance | Suma kvadrata | df | Prosječna suma kvadrata | F | p |
|------------------------------|-----------------|---------------|-----|-------------------------|-------|-------------|
| Podrška | Između grupa | 1761,706 | 2 | 880,853 | 4,730 | ,010 |
| | Unutar grupa | 48974,448 | 263 | 186,215 | | |
| | Ukupno | 50736,154 | 265 | | | |
| Negativna interakcija | Između grupa | 456,126 | 2 | 228,063 | 9,609 | ,000 |
| | Unutar grupa | 6289,586 | 265 | 23,734 | | |
| | Ukupno | 6745,713 | 267 | | | |
| Prinuda | Između grupa | 40,169 | 2 | 20,085 | 4,455 | ,012 |
| | Unutar grupa | 1212,798 | 269 | 4,509 | | |
| | Ukupno | 1252,967 | 271 | | | |
| Isključivanje | Između grupa | 39,023 | 2 | 19,512 | 6,059 | ,003 |
| | Unutar grupa | 872,655 | 271 | 3,220 | | |
| | Ukupno | 911,679 | 273 | | | |
| Autoritarnost | Između grupa | 1,188 | 2 | ,594 | ,062 | ,940 |
| | Unutar grupa | 2593,808 | 270 | 9,607 | | |
| | Ukupno | 2594,996 | 272 | | | |

Tablica 104. Deskriptivna statistika ukupnog rezultata kojeg učenici 8. razreda različitoga školskoga uspjeha postižu na dimenzijama *Podrške, Negativne interakcije, Prinude i Isključivanja*

| Zavisna varijabla | Školski uspjeh | N | M | Sd |
|-----------------------|------------------|-----|---------|----------|
| Podrška | Dobar + dovoljan | 45 | 41,2000 | 16,07313 |
| | Vrlo dobar | 117 | 45,6496 | 13,84166 |
| | Odličan | 104 | 48,6154 | 12,22071 |
| | Ukupno | 266 | 46,0564 | 13,83681 |
| Negativna interakcija | Dobar + dovoljan | 46 | 14,6522 | 5,93377 |
| | Vrlo dobar | 117 | 11,3077 | 4,69677 |
| | Odličan | 105 | 11,0857 | 4,54278 |
| | Ukupno | 268 | 11,7948 | 5,02641 |
| Prinuda | Dobar + dovoljan | 46 | 6,8478 | 2,21076 |
| | Vrlo dobar | 120 | 5,7667 | 2,25192 |
| | Odličan | 106 | 5,9245 | 1,92576 |
| | Ukupno | 272 | 6,0110 | 2,15023 |
| Isključivanje | Dobar + dovoljan | 47 | 4,3404 | 2,46079 |
| | Vrlo dobar | 120 | 3,2667 | 1,60217 |
| | Odličan | 107 | 3,5327 | 1,65014 |
| | Ukupno | 274 | 3,5547 | 1,82743 |
| Autoritarnost | Dobar + dovoljan | 47 | 12,6809 | 3,81705 |
| | Vrlo dobar | 120 | 12,5917 | 3,14495 |
| | Odličan | 106 | 12,7358 | 2,66655 |
| | Ukupno | 273 | 12,6630 | 3,08876 |

Tablica 105. Rezultati post-hoc usporedbi za faktore *Podrške, Negativne interakcije, Prinude i Isključivanja* za rezultate učenika 8.razreda

| (I) Školski uspjeh | (J) Školski uspjeh | (I) Školski uspjeh | Razlika aritmetičkih sredina (I-J) | p |
|-----------------------|-----------------------------|--------------------|------------------------------------|-------------|
| Podrška | Dobar + Dovoljan | Vrlo dobar | -4,44957 | ,180 |
| | | Odličan | -7,41538* | ,010 |
| | Vrlo dobar | Odličan | -2,96581 | ,274 |
| Negativna interakcija | Dobar + Dovoljan | Vrlo dobar | 3,34448* | ,001 |
| | | Odličan | 3,56646* | ,000 |
| | Vrlo dobar | Odličan | ,22198 | ,944 |

| | | | | |
|---------------|-----------------|-------------------|----------|-------------|
| Prinuda | Dobar + | Vrlo dobar | 1,08116* | ,014 |
| | Dovoljan | Odličan | ,92330* | ,050 |
| | Vrlo dobar | Odličan | -,15786 | ,856 |
| Isključivanje | Dobar + | Vrlo dobar | 1,07376* | ,003 |
| | Dovoljan | Odličan | ,80772* | ,038 |
| | Vrlo dobar | Odličan | -,26604 | ,538 |

Rezultati post-hoc testova (Scheffe test) pokazuju da učenici 8. razreda odličnoga uspjeha odnose sa svojim razrednicima procjenjuju više na dimenziji *Podrške* nego učenici 8. razreda dovoljnoga i dobrog uspjeha, dok učenici 8. razreda dovoljnoga i dobrog uspjeha odnose sa svojim razrednicima procjenjuju više na dimenzijama *Negativne interakcije*, *Prinude* i *Isključivanja* nego učenici 8. razreda vrlo dobrog i odličnoga uspjeha (Tablice 104. i 105.).

Na temelju dobivenih rezultata o razlikama učeničke procjene kvalitete odnosa s učiteljem glede školskoga uspjeha učenika moguće je odgovoriti na dio hipoteze H2 koja se odnosi na navedene razlike, koji glasi:

očekuje se statistički značajna razlika u učeničkoj procjeni kvalitete odnosa s učiteljem / razrednikom između skupina učenika s obzirom na školski uspjeh učenika; očekuje se da će učenici boljeg školskoga uspjeha procijeniti da je njihov odnos s učiteljem / razrednikom češće kvalitetan, nego što će to procijeniti učenici slabijega školskog uspjeha.

S obzirom na dobivene rezultate, dio hipoteze H2 koji se odnosi na razlike glede školskoga uspjeha učenika se prihvaća.

Naime, školski uspjeh učenika u ovome se istraživanju i na ukupnome uzorku i na uzorku učenika 8. razreda (u kojemu je omjer ispitanika u kategorijama školskoga uspjeha bio ravnomjerniji nego u ukupnome uzorku) pokazao statistički značajnom nezavisnom varijablom na četirima dimenzijama odnosa s učiteljem: *Podršci*, *Negativnoj interakciji*, *Prinudi* i *Isključivanju*, pri čemu su učenici odličnoga uspjeha odnose sa svojim učiteljima i razrednicima procijenili češće kvalitetnima, nego što su to procijenili učenici vrlo dobrog, dobrog i dovoljnoga uspjeha, a učenici vrlo dobrog uspjeha i češće kvalitetnima nego učenici dobrog i dovoljnoga uspjeha. Drugim riječima, ovo je istraživanje pokazalo da što je bolji školski uspjeh učenika, to je procjena kvalitete odnosa s učiteljem odnosno razrednikom bolja, što je sukladno

nalazima ranijih istraživanja koja govore da učitelji s učenicima boljšega školskoga uspjeha imaju kvalitetnije odnose koji onda povratno pozitivno djeluju na uspjeh učenika tijekom školovanja (Burchinal i sur., 2002; Frisby i Martin, 2010; Klem i Connell, 2004; O'Connor i McCartney, 2007).

6.8.14. Razlike u učeničkoj procjeni kvalitete odnosa s učiteljem s obzirom na veličinu škole

Statistička značajnost razlika u percepciji odnosa s učiteljima i razrednicima između anketiranih učenika 4. razreda i učenika 8. razreda koji dolaze iz škola različitih veličina ispitana je dvosmjernim analizama varijance 2 (dob) x 3 (veličina škole).

Provedena analiza za dimenziju *Podrške* pokazala je da postoje značajni efekti ili učinci dobi ($p=0,000$), veličine škole ($p=0,009$) i interakcije dobi i veličine škole ($p=0,000$) (Tablica 106.).

Tablica 106. Rezultati dvosmjerne analize varijance (dob x veličina škole) provedene na ukupnom uzorku za faktor *Podrška*

| Izvor | Suma kvadrata | df | Prosječna suma kvadrata | F | p |
|---|---------------|----|-------------------------|--------|-------------|
| Glavni efekt dobi | 8930,748 | 1 | 8930,748 | 62,040 | ,000 |
| Glavni efekt veličine škole | 1355,147 | 2 | 677,573 | 4,707 | ,009 |
| Interakcija dob x veličina škole | 8123,187 | 2 | 4061,594 | 28,215 | ,000 |

Rezultati u Tablici 107. pokazuju da učenici 4. razreda odnose sa svojim učiteljima procjenjuju znatno više na dimenziji *Podrške* nego što to procjenjuju učenici 8. razreda, a učenici iz velikih škola više nego što to procjenjuju učenici iz škola srednje veličine (Tablice 107. i 108.). Učenici 4. razreda iz škola srednje veličine odnose sa svojim učiteljima procjenjuju više na dimenziji *Podrške* u odnosu na učenike koji dolaze iz malih i velikih škola, dok učenici 8. razreda iz škola srednje veličine odnose sa svojim razrednicima procjenjuju značajno niže na istoj dimenziji u odnosu na učenike 8. razreda iz škola drugih veličina. Uz to, učenici 4. razreda koji

dolaze iz velikih škola odnose sa svojim učiteljima procjenjuju više na dimenziji *Podrške* nego učenici iz malih škola, dok je u 8. razredu obrnuto (Tablica 107).

Tablica 107. Deskriptivna statistika ukupnoga rezultata koji učenici različite dobi iz škola različite veličine postižu na faktoru *Podrška*

| Dob | Veličina škole | M | Sd | N |
|--------|----------------|---------|----------|-----|
| 4 | Mala | 53,8125 | 10,44320 | 32 |
| | Srednja | 60,6555 | 10,81543 | 119 |
| | Velika | 57,1442 | 11,88081 | 104 |
| | Ukupno | 58,3647 | 11,42678 | 255 |
| 8 | Mala | 53,2667 | 11,10774 | 45 |
| | Srednja | 40,0083 | 12,95726 | 120 |
| | Velika | 50,0297 | 13,04029 | 101 |
| | Ukupno | 46,0564 | 13,83681 | 266 |
| Ukupno | Mala | 53,4935 | 10,76987 | 77 |
| | Srednja | 50,2887 | 15,77855 | 239 |
| | Velika | 53,6390 | 12,93598 | 205 |
| | Ukupno | 52,0806 | 14,11659 | 521 |

Tablica 108. Rezultati post-hoc usporedbi za glavni efekt veličine škole za faktor *Podrška*

| (I) Veličina škole | (J) Veličina škole | Razlika aritmetičkih sredina (I-J) | p |
|--------------------|--------------------|------------------------------------|-------------|
| mala | srednja | 3,2048 | ,126 |
| | velika | -,1455 | ,996 |
| srednja | velika | -3,3503* | ,014 |

Dvosmjerna analiza varijance 2 (dob) x 3 (veličina škole) provedena je i za ostale dimenzije kvalitete odnosa. Za dimenziju *Negativne interakcije*, analiza varijance je pokazala da postoje značajni efekti ili učinci dobi ($p=0,000$), veličine škole ($p=0,009$) i interakcije dobi i veličine škole ($p=0,001$) (Tablica 109.).

Tablica 109. Rezultati dvosmjerne analize varijance (dob x veličina škole) provedene na ukupnom uzorku za faktor *Negativna interakcija*

| Izvor | Suma kvadrata | df | Prosječna suma kvadrata | F | p |
|---|---------------|----|-------------------------|--------|-------------|
| Glavni efekt dobi | 270,484 | 1 | 270,484 | 13,358 | ,000 |
| Glavni efekt veličine škole | 378,418 | 2 | 189,209 | 9,344 | ,000 |
| Interakcija dob x veličina škole | 286,257 | 2 | 143,129 | 7,068 | ,001 |

Rezultati u Tablici 110. pokazuju da učenici 8. razreda odnose sa svojim učiteljima procjenjuju više na dimenziji *Negativne interakcije* nego što to procjenjuju učenici 4. razreda. Nadalje, učenici iz škole srednje veličine odnose sa svojim učiteljima procjenjuju više na dimenziji *Negativne interakcije* nego što to procjenjuju učenici iz velike škole (Tablice 110. i 111.). Glede interakcije dobi i veličine škole, učenici 4. razreda koji pohađaju škole srednje veličine odnose s učiteljima procjenjuju niže na dimenziji *Negativne interakcije* nego učenici 4. razreda iz malih škola, dok učenici 8. razreda koji pohađaju škole srednje veličine odnose s učiteljima procjenjuju više na istoj dimenziji nego učenici 8. razreda iz malih škola (Tablica 110.).

Tablica 110. Deskriptivna statistika ukupnog rezultata koji učenici različite dobi iz škola različite veličine postižu na faktoru *Negativna interakcija*

| Dob | Veličina škole | M | Sd | N |
|--------|----------------|---------|---------|-----|
| 4 | Mala | 11,1250 | 5,58656 | 32 |
| | Srednja | 9,6083 | 4,47457 | 120 |
| | Velika | 8,9159 | 3,05028 | 107 |
| | Ukupno | 9,5097 | 4,15715 | 259 |
| 8 | Mala | 10,8261 | 4,46868 | 46 |
| | Srednja | 13,3388 | 5,37518 | 121 |
| | Velika | 10,3861 | 4,29877 | 101 |
| | Ukupno | 11,7948 | 5,02641 | 268 |
| Ukupno | Mala | 10,9487 | 4,92515 | 78 |
| | Srednja | 11,4813 | 5,27895 | 241 |
| | Velika | 9,6298 | 3,77283 | 208 |
| | Ukupno | 10,6717 | 4,75487 | 527 |

Tablica 111. Rezultati post-hoc usporedbi za glavni efekt veličine škole za faktor *Negativna interakcija*

| (I) Veličina škole | (J) Veličina škole | Razlika aritmetičkih sredina (I-J) | p |
|--------------------|--------------------|------------------------------------|-------------|
| mala | srednja | -,5326 | ,662 |
| | velika | 1,3189 | ,088 |
| srednja | velika | 1,8515* | ,000 |

Dvosmjerna analiza varijance 2 (dob) x 3 (veličina škole) za dimenziju *Prinude* pokazala je da postoje značajni efekti ili učinci veličine škole ($p=0,033$) i interakcije dobi i veličine škole ($p=0,031$), dok se glavni učinak dobi nije pokazao značajnim (Tablica 112.).

Tablica 112. Rezultati dvosmjerne analize varijance (dob x veličina škole) provedene na ukupnom uzorku za faktor *Prinuda*

| Izvor | Suma kvadrata | df | Prosječna suma kvadrata | F | p |
|---|---------------|----|-------------------------|-------|-------------|
| Glavni efekt dobi | 6,256 | 1 | 6,256 | 1,184 | ,277 |
| Glavni efekt veličine škole | 36,224 | 2 | 18,112 | 3,429 | ,033 |
| Interakcija dob x veličina škole | 36,907 | 2 | 18,453 | 3,494 | ,031 |

Rezultati u Tablicama 113. i 114. pokazuju da učenici iz škola srednje veličine odnose sa svojim učiteljima procjenjuju više na dimenziji *Prinude* nego učenici iz velikih škola. Učenici 4. razreda iz škola srednje veličine odnose s učiteljima procjenjuju niže na dimenziji *Prinude* nego učenici 4. razreda iz malih škola, dok je u 8. razredu obrnuto.

Tablica 113. Deskriptivna statistika ukupnog rezultata koji učenici različite dobi iz škola različite veličine postižu na faktoru *Prinuda*

| Dob | Veličina škole | M | Sd | N |
|-----|----------------|--------|---------|-----|
| 4 | Mala | 6,6563 | 2,23765 | 32 |
| | Srednja | 6,0083 | 2,40970 | 120 |
| | Velika | 5,8818 | 2,61517 | 110 |
| | Ukupno | 6,0344 | 2,48111 | 262 |
| 8 | Mala | 5,7447 | 2,17164 | 47 |
| | Srednja | 6,5124 | 2,10205 | 121 |

| | | | | |
|--------|---------|--------|---------|-----|
| | Velika | 5,5481 | 2,08964 | 104 |
| | Ukupno | 6,0110 | 2,15023 | 272 |
| Ukupno | Mala | 6,1139 | 2,23025 | 79 |
| | Srednja | 6,2614 | 2,26985 | 241 |
| | Velika | 5,7196 | 2,37473 | 214 |
| | Ukupno | 6,0225 | 2,31632 | 534 |

Tablica 114. Rezultati post-hoc usporedbi za glavni efekt veličine škole za faktor *Prinuda*

| (I) Veličina škole | (J) veličina škole | Razlika aritmetičkih sredina (I-J) | p |
|--------------------|--------------------|------------------------------------|-------------|
| mala | srednja | -,1475 | ,885 |
| | velika | ,3943 | ,428 |
| srednja | velika | ,5418* | ,044 |

Dvosmjerna analiza varijance 2 (dob) x 3 (veličina škole) za dimenziju *Isključivanja* pokazala je da postoje značajni efekti ili učinci dobi ($p=0,031$) i interakcije dobi i veličine škole ($p=0,13$), dok se glavni učinak veličine škole nije pokazao značajnim (Tablica 115.).

Tablica 115. Rezultati dvosmjerne analize varijance (dob x veličina škole) provedene na ukupnom uzorku za faktor *Isključivanje*

| Izvor | Suma kvadrata | df | Prosječna suma kvadrata | F | p |
|---|---------------|----|-------------------------|-------|-------------|
| Glavni efekt dobi | 14,156 | 1 | 14,156 | 4,695 | ,031 |
| Glavni efekt veličine škole | 9,705 | 2 | 4,853 | 1,609 | ,201 |
| Interakcija dob x veličina škole | 26,197 | 2 | 13,098 | 4,344 | ,013 |

Rezultati u Tablici 116. pokazuju da učenici 8. razreda odnose sa svojim učiteljima procjenjuju više na dimenziji *Isključivanja* nego učenici 4. razreda. Glede interakcije dobi i veličine škole, rezultati pokazuju da učenici 4. razreda iz malih škola odnose sa svojim učiteljima procjenjuju znatno više na dimenziji *Isključivanja*, nego učenici 4. razreda iz velikih škola i škola

srednje veličine čiji su rezultati podjednaki. Međutim, u 8. razredu učenici koji pohađaju škole srednje veličine odnose sa svojim razrednicima procjenjuju znatno više na istoj dimenziji, nego učenici 8. razreda iz malih i velikih škola.

Tablica 116. Deskriptivna statistika ukupnog rezultata koji učenici različite dobi iz škola različite veličine postižu na faktoru *Isključivanje*

| Dob | Veličina škole | M | Sd | N |
|--------|----------------|--------|---------|-----|
| 4 | Mala | 3,4375 | 1,94998 | 32 |
| | Srednja | 2,9083 | 1,60878 | 120 |
| | Velika | 2,9640 | 1,62888 | 111 |
| | Ukupno | 2,9962 | 1,66348 | 263 |
| 8 | Mala | 3,2340 | 1,80835 | 47 |
| | Srednja | 3,9106 | 1,77417 | 123 |
| | Velika | 3,2788 | 1,84052 | 104 |
| | Ukupno | 3,5547 | 1,82743 | 274 |
| Ukupno | Mala | 3,3165 | 1,85738 | 79 |
| | Srednja | 3,4156 | 1,76399 | 243 |
| | Velika | 3,1163 | 1,73756 | 215 |
| | Ukupno | 3,2812 | 1,76963 | 537 |

Za dimenziju *Autoritarnosti*, dvosmjerna analiza varijance 2 (dob) x 3 (veličina škole) je pokazala da postoji značajan efekt ili učinak dobi ($p=0,000$), dok se glavni učinak veličine škole i učinak interakcije dobi i veličine škole nisu pokazali značajnima (Tablica 117.).

Rezultati u Tablici 118. pokazuju da učenici 4. razreda odnose sa svojim učiteljima procjenjuju više na dimenziji *Autoritarnosti* nego učenici 8. razreda.

Tablica 117. Rezultati dvosmjerne analize varijance (dob x veličina škole) provedene na ukupnom uzorku za faktor *Autoritarnost*

| Izvor | Suma kvadrata | df | Prosječna suma kvadrata | F | p |
|----------------------------------|---------------|----|-------------------------|--------|-------------|
| Glavni efekt dobi | 125,708 | 1 | 125,708 | 13,262 | ,000 |
| Glavni efekt veličine škole | 46,608 | 2 | 23,304 | 2,459 | ,087 |
| Interakcija dob x veličina škole | 54,184 | 2 | 27,092 | 2,858 | ,058 |

Tablica 118. Deskriptivna statistika ukupnog rezultata koji učenici različite dobi iz škola različite veličine postižu na faktoru *Autoritarnost*

| Dob | Veličina škole | M | Sd | N |
|--------|----------------|---------|---------|-----|
| 4 | Mala | 14,3548 | 3,19946 | 31 |
| | Srednja | 13,4250 | 2,99485 | 120 |
| | Velika | 13,3400 | 3,19792 | 100 |
| | Ukupno | 13,5060 | 3,10660 | 251 |
| 8 | Mala | 12,4255 | 3,27537 | 47 |
| | Srednja | 13,2213 | 2,90486 | 122 |
| | Velika | 12,1154 | 3,12928 | 104 |
| | Ukupno | 12,6630 | 3,08876 | 273 |
| Ukupno | Mala | 13,1923 | 3,36158 | 78 |
| | Srednja | 13,3223 | 2,94547 | 242 |
| | Velika | 12,7157 | 3,21443 | 204 |
| | Ukupno | 13,0668 | 3,12293 | 524 |

Na temelju dobivenih rezultata o razlikama učeničke procjene kvalitete odnosa s učiteljima i razrednicima glede veličine škole koju učenici pohađaju moguće je odgovoriti na dio hipoteze H2 koja se odnosi na navedene razlike, koji glasi:

očekuje se statistički značajna razlika u učeničkoj procjeni kvalitete odnosa s učiteljem / razrednikom između skupina učenika s obzirom na veličinu škole; očekuje se da će učenici iz manjih škola procijeniti da je njihov odnos s učiteljem / razrednikom češće kvalitetan, nego što će to procijeniti učenici iz škola srednje veličine i velikih škola, a da će učenici iz škola srednje veličine procijeniti da je njihov odnos s učiteljem / razrednikom češće kvalitetan nego što će to procijeniti učenici iz velikih škola.

S obzirom na dobivene rezultate, dio hipoteze H2 koji se odnosi na razlike glede veličine škole se odbacuje.

Naime, u ovome se istraživanju pojedinačni utjecaj veličine škole koju učenik pohađa na zavisnu varijablu 'kvaliteta odnosa između učenika i učitelja' pokazao statistički značajnim na trima dimenzijama kvalitete odnosa: *Podršci*, *Negativnoj interakciji* i *Prinudi*. Međutim, suprotno očekivanjima, učenici iz velikih škola su odnose sa svojim učiteljima i razrednicima procijenili češće kvalitetnima nego učenici iz škola srednje veličine, koji su odnose sa svojim učiteljima i razrednicima procijenili češće obilježenima negativnom interakcijom i prinudom. Razlike između procjena učenika iz malih škola i procjena učenika iz većih škola nisu se pokazale statistički značajnima. Statistički značajnim pokazao se učinak interakcije dobi i veličine škole, pri čemu učenici 4. razreda iz škola srednje veličine u odnosu na učenike 4. razreda iz velikih i malih škola odnose s učiteljima procijenili češće podržavajućima i toplima, a učenici iz malih škola češće obilježenima negativnim pojavama u odnosu. U 8. razredu trend je obrnut: učenici 8. razreda iz malih škola u odnosu na učenike iz velikih škola i škola srednje veličine odnose s razrednicima procijenili su češće podržavajućima i toplima, a učenici iz škola srednje veličine češće obilježenima negativnim pojavama u odnosu.

Prijašnja istraživanja učinka veličine škole na učeničku procjenu kvalitete odnosa s učiteljem ili nisu brojna ili uopće ne postoje, koliko je autorici ovoga rada poznato. Doprinos ovome pitanju dalo je međutim istraživanje Babarović, Burušić i Šakić (2009) koje je pokazalo da učenici koji pohađaju manje škole postižu nešto bolje rezultate na ispitima znanja od učenika koji pohađaju veće škole, što bi, spekuliraju autori, mogla biti posljedica prisnijih odnosa općenito u manjim školama. S obzirom da su nalazi ovoga istraživanja oprečni nalazima Babarović, Burušić i Šakić (a uostalom i teorijskim očekivanjima prilikom odabira varijable), buduća bi istraživanja valjalo posvetiti dubljem ispitivanju utjecaja veličine škole. Tako je na rezultate u ovome istraživanju mogla utjecati nedovoljna distinktivnost kategorija varijable veličine škole, zbog čega njezinu kategorizaciju valja ponovno ozbiljnije promisliti.

6.8.15. Razlike u učeničkoj procjeni kvalitete odnosa s učiteljem s obzirom na *mjesto školovanja*

Statistička značajnost razlika u percepciji učitelja između anketiranih učenika 4. razreda i učenika 8. razreda koji se školuju u mjestima različite veličine također je ispitana dvosmjernim analizama varijance 2 (dob) x 2 (mjesto školovanja).

Provedena analiza za dimenziju *Podrške* pokazala je kako postoje značajni efekti ili učinci dobi ($p=0,000$), mjesta školovanja ($0,006$) i interakcije dobi i mjesta školovanja ($0,024$) (Tablica 119.).

Tablica 119. Rezultati dvosmjerne analize varijance (dob x mjesto stanovanja) provedene na ukupnom uzorku za faktor *Podrška*

| Izvor | Suma kvadrata | df | Prosječna suma kvadrata | F | p |
|--|---------------|----|-------------------------|--------|-------------|
| Glavni efekt dobi | 14833,902 | 1 | 14833,902 | 93,835 | ,000 |
| Glavni efekt mjesta školovanja | 1227,929 | 1 | 1227,929 | 7,768 | ,006 |
| Interakcija dob x mjesto školovanja | 812,504 | 1 | 812,504 | 5,140 | ,024 |

Rezultati prikazani u Tablici 120. pokazuju da učenici 4. razreda odnose sa svojim učiteljima procjenjuju znatno više na dimenziji *Podrške* nego što to procjenjuju učenici 8. razreda, pri čemu učenici koji se školuju u manjem mjestu ili na selu odnose sa svojim učiteljima procjenjuju više na dimenziji *Podrške* nego što to procjenjuju učenici koji školu pohađaju u Zagrebu. Nadalje, svi učenici 4. razreda bez obzira na mjesto školovanja gotovo jednako procjenjuju odnose sa svojim učiteljima na dimenziji *Podrške*, dok učenici 8. razreda koji se školuju u Zagrebu odnose sa svojim učiteljima procjenjuju značajno niže na dimenziji *Podrške* nego što to procjenjuju učenici 8. razreda koji školu pohađaju u manjem gradu ili na selu.

Tablica 120. Deskriptivna statistika ukupnog rezultata koji učenici različite dobi iz grada i sela postižu na faktoru *Podrška*

| Dob | Mjesto školovanja | M | Sd | N |
|--------|---------------------|---------|----------|-----|
| 4 | Metropola | 58,1833 | 11,77037 | 180 |
| | Manji grad ili selo | 58,8000 | 10,61997 | 75 |
| | Ukupno | 58,3647 | 11,42678 | 255 |
| 8 | Metropola | 44,0057 | 14,32524 | 175 |
| | Manji grad ili selo | 50,0000 | 11,96198 | 91 |
| | Ukupno | 46,0564 | 13,83681 | 266 |
| Ukupno | Metropola | 51,1944 | 14,87629 | 355 |
| | Manji grad ili selo | 53,9759 | 12,16251 | 166 |
| | Ukupno | 52,0806 | 14,11659 | 521 |

Dvosmjerne analize varijance provedene su i za ostale dimenzije kvalitete odnosa. Provedena dvosmjerna analiza varijance 2 (dob) x 2 (mjesto školovanja) za dimenziju *Negativne interakcije* pokazala je da postoje značajni efekti ili učinci dobi ($p=0,000$) i mjesta školovanja ($p=0,015$), dok se interakcija dobi i mjesta školovanja nije pokazala značajnom (Tablica 121.).

Tablica 121. Rezultati dvosmjerne analize varijance (dob x mjesto stanovanja) provedene na ukupnom uzorku za faktor *Negativna interakcija*

| Izvor | Suma kvadrata | df | Prosječna suma kvadrata | F | p |
|---------------------------------------|---------------|----|-------------------------|--------|-------------|
| Glavni efekt dobi | 539,585 | 1 | 539,585 | 25,547 | ,000 |
| Glavni efekt mjesta školovanja | 126,219 | 1 | 126,219 | 5,976 | ,015 |
| Interakcija dob x mjesto školovanja | 24,257 | 1 | 24,257 | 1,148 | ,284 |

Rezultati u Tablici 122. pokazuju da učenici 8. razreda odnose sa svojim učiteljima procjenjuju više na dimenziji *Negativne interakcije* nego što to procjenjuju učenici 4. razreda, dok učenici koji se školuju u Zagrebu odnose sa svojim učiteljima procjenjuju malo više na istoj dimenziji nego što to procjenjuju učenici koji se školuju u manjem gradu ili na selu.

Tablica 122. Deskriptivna statistika ukupnog rezultata koji učenici različite dobi iz grada i sela postižu na faktoru *Negativna interakcija*

| Dob | Mjesto školovanja | M | Sd | N |
|--------|---------------------|---------|---------|-----|
| 4 | Metropola | 9,6831 | 4,44231 | 183 |
| | Manji grad ili selo | 9,0921 | 3,36324 | 76 |
| | Ukupno | 9,5097 | 4,15715 | 259 |
| 8 | Metropola | 12,3200 | 5,39374 | 175 |
| | Manji grad ili selo | 10,8065 | 4,09734 | 93 |
| | Ukupno | 11,7948 | 5,02641 | 268 |
| Ukupno | Metropola | 10,9721 | 5,09729 | 358 |
| | Manji grad ili selo | 10,0355 | 3,86974 | 169 |
| | Ukupno | 10,6717 | 4,75487 | 527 |

Za dimenziju *Prinude*, provedena dvosmjerna analiza varijance 2 (dob) x 2 (mjesto školovanja) je pokazala da postoji samo značajan glavni efekt ili učinak mjesta školovanja ($p=0,006$) (Tablica 123.).

Tablica 123. Rezultati dvosmjerne analize varijance (dob x mjesto stanovanja) provedene na ukupnom uzorku za faktor *Prinuda*

| Izvor | Suma kvadrata | df | Prosječna suma kvadrata | F | p |
|---------------------------------------|---------------|----|-------------------------|-------|-------------|
| Glavni efekt dobi | ,010 | 1 | ,010 | ,002 | ,965 |
| Glavni efekt mjesta školovanja | 40,467 | 1 | 40,467 | 7,608 | ,006 |
| Interakcija dob x mjesto školovanja | ,005 | 1 | ,005 | ,001 | ,975 |

Rezultati u Tablici 124. pokazuju da učenici koji se školuju u Zagrebu odnose sa svojim učiteljima procjenjuju nešto više na dimenziji *Prinude* nego što to procjenjuju učenici koji se školuju u manjem gradu ili na selu.

Tablica 124. Deskriptivna statistika ukupnog rezultata koji učenici različite dobi iz grada i sela postižu na faktoru *Prinuda*

| Dob | Mjesto školovanja | M | Sd | N |
|--------|---------------------|--------|---------|-----|
| 4 | Metropola | 6,2043 | 2,41643 | 186 |
| | Manji grad ili selo | 5,6184 | 2,60239 | 76 |
| | Ukupno | 6,0344 | 2,48111 | 262 |
| 8 | Metropola | 6,2203 | 2,10843 | 177 |
| | Manji grad ili selo | 5,6211 | 2,18398 | 95 |
| | Ukupno | 6,0110 | 2,15023 | 272 |
| Ukupno | Metropola | 6,2121 | 2,26837 | 363 |
| | Manji grad ili selo | 5,6199 | 2,37176 | 171 |
| | Ukupno | 6,0225 | 2,31632 | 534 |

Za dimenziju *Isključivanja*, provedena dvosmjerna analiza varijance 2 (dob) x 2 (mjesto školovanja) je pokazala da postoji samo značajan glavni efekt ili učinak dobi ($p=0,001$) (Tablica 125.). Rezultati u Tablici 126. pokazuju da učenici 8. Razreda odnose sa

svojim učiteljima procjenjuju više na dimenziji *Isključivanja* nego što to procjenjuju učenici 4. razreda.

Tablica 125. Rezultati dvosmjerne analize varijance (dob x mjesto stanovanja) provedene na ukupnom uzorku za faktor *Isključivanje*

| Izvor | Suma kvadrata | df | Prosječna suma kvadrata | F | p |
|-------------------------------------|---------------|----|-------------------------|--------|-------------|
| Glavni efekt dobi | 35,614 | 1 | 35,614 | 11,627 | ,001 |
| Glavni efekt mjesta školovanja | 3,807 | 1 | 3,807 | 1,243 | ,265 |
| Interakcija dob x mjesto školovanja | ,182 | 1 | ,182 | ,059 | ,807 |

Tablica 126. Deskriptivna statistika ukupnog rezultata koji učenici različite dobi iz grada i sela postižu na faktoru *Isključivanje*

| Dob | Mjesto školovanja | M | Sd | N |
|--------|---------------------|--------|---------|-----|
| 4 | Metropola | 3,0376 | 1,69377 | 186 |
| | Manji grad ili selo | 2,8961 | 1,59427 | 77 |
| | Ukupno | 2,9962 | 1,66348 | 263 |
| 8 | Metropola | 3,6313 | 1,78896 | 179 |
| | Manji grad ili selo | 3,4105 | 1,89902 | 95 |
| | Ukupno | 3,5547 | 1,82743 | 274 |
| Ukupno | Metropola | 3,3288 | 1,76391 | 365 |
| | Manji grad ili selo | 3,1802 | 1,78265 | 172 |
| | Ukupno | 3,2812 | 1,76963 | 537 |

Provedena dvosmjerna analiza varijance 2 (dob) x 2 (mjesto školovanja) za dimenziju *Autoritarnosti* također je pokazala da postoji samo značajan glavni efekt ili učinak dobi ($p=0,001$) (Tablica 127.), pri čemu učenici 4. razreda odnose sa svojim učiteljima procjenjuju više na dimenziji *Autoritarnosti* nego što to procjenjuju učenici 8. razreda (Tablica 128.).

Tablica 127. Rezultati dvosmjerne analize varijance (dob x mjesto stanovanja) provedene na ukupnom uzorku za faktor *Autoritarnost*

| Izvor | Suma kvadrata | df | Prosječna suma kvadrata | F | p |
|--------------------------|---------------|----|-------------------------|--------|-------------|
| Glavni efekt dobi | 105,340 | 1 | 105,340 | 10,973 | ,001 |

| | | | | | |
|-------------------------------------|--------|---|--------|-------|------|
| Glavni efekt mjesta školovanja | ,599 | 1 | ,599 | ,062 | ,803 |
| Interakcija dob x mjesto školovanja | 14,600 | 1 | 14,600 | 1,521 | ,218 |

Tablica 128. Deskriptivna statistika ukupnoga rezultata koji učenici različite dobi iz grada i sela postižu na faktoru *Autoritarnost*

| Dob | Mjesto školovanja | M | Sd | N |
|--------|---------------------|---------|---------|-----|
| 4 | Metropola | 13,4254 | 3,12183 | 181 |
| | Manji grad ili selo | 13,7143 | 3,07935 | 70 |
| | Ukupno | 13,5060 | 3,10660 | 251 |
| 8 | Metropola | 12,8146 | 3,17732 | 178 |
| | Manji grad ili selo | 12,3789 | 2,91065 | 95 |
| | Ukupno | 12,6630 | 3,08876 | 273 |
| Ukupno | Metropola | 13,1226 | 3,15990 | 359 |
| | Manji grad ili selo | 12,9455 | 3,04690 | 165 |
| | Ukupno | 13,0668 | 3,12293 | 524 |

Na temelju dobivenih rezultata o razlikama učeničke procjene kvalitete odnosa s učiteljima i razrednicima glede mjesta školovanja moguće je odgovoriti na dio hipoteze H2 koja se odnosi na navedene razlike, koji glasi:

očekuje se statistički značajna razlika u učeničkoj procjeni kvalitete odnosa s učiteljem / razrednikom između skupina učenika s obzirom na mjesto školovanja; očekuje se da će učenici koji se školuju u manjem gradu ili na selu procijeniti da je njihov odnos s učiteljem / razrednikom češće kvalitetan, nego što će to procijeniti učenici koji se školuju u velikome gradu odnosno u metropoli.

S obzirom na dobivene rezultate, dio hipoteze H2 koji se odnosi na razlike glede mjesta školovanja se prihvaća.

Naime, u ovome se istraživanju pojedinačni utjecaj mjesta školovanja na zavisnu varijablu 'kvaliteta odnosa između učenika i učitelja' pokazao statistički značajnim na trima dimenzijama kvalitete odnosa: *Podršci*, *Negativnoj interakciji* i *Prinudi*, pri čemu su učenici koji

školu pohađaju u manjem gradu ili na selu odnose s učiteljima i razrednicima procijenili češće podržavajućima i toplima, a rjeđe obilježenima negativnim pojavama u odnosu, nego što su to procijenili učenici koji školu pohađaju u velikom gradu odnosno u metropoli. Miharija i Kuridža (2011) su međutim dobile drugačije rezultate. Njihovo je opsežno istraživanje na uzorku cijele Hrvatske pokazalo da su djeca iz ruralnih mjesta veličine do 2000 stanovnika u prosjeku manje zadovoljna svojim odnosima s učiteljima, nego djeca iz urbanih naselja, pri čemu autorice pretpostavljaju da se uzrok tomu u određenoj mjeri nalazi u sve manjem interesu za zapošljavanje u prosvjeti, nedostatku obrazovanoga kadra u malim ruralnim mjestima i tendenciji odlaska ljudi, osobito mladih, u veće sredine. S obzirom na ograničenja uzorka u ovome istraživanju, pretpostavlja se da je smjer razlika koje su dobile Miharija i Kuridža bliži stvarnome stanju. Međutim, moguće je da je na rezultate ovoga istraživanja, osim veličine mjesta, djelovala i blizina manjega mjesta uključenog u istraživanje velikome urbaniziranom gradu. Dakle, moguće je da je kvaliteta odnosa s učiteljem uvjetovana i veličinom mjesta i (relativnom) urbaniziranošću mjesta, odnosno da je za kvalitetu odnosa između učenika i učitelja optimalan manji (relativno) urbanizirani grad. U budućim bi istraživanjima stoga više pažnje valjalo posvetiti ovome pitanju.

6.8.16. Razlike u učeničkoj procjeni kvalitete odnosa s učiteljem s obzirom na *spol učitelja (razrednika)*

Statistička značajnost razlika između procjena ispitanih učenika s obzirom na spol učitelja odnosno razrednika ispitana je jednosmjernim analizama varijance. Naime, dvosmjerne analize varijance (u kojima bi se s varijablom spola učitelja uparila varijabla dob učenika) nije bilo moguće provesti zbog toga što su svi učitelji 4. razreda bili ženskoga spola, odnosno učiteljice. Dakle, razlike s obzirom na spol učitelja ispitane su samo na poduzorku učenika 8. razreda, odnosno na ukupnome uzorku veličine $N \approx 270$ (vidjeti Tablicu 130.).

Rezultati provedenih jednosmjernih analiza varijanci pokazali su kako postoji značajan efekt ili učinak spola učitelja u učeničkoj percepciji odnosa s njihovim učiteljima na trima dimenzijama kvalitete odnosa učenika i učitelja: *Podršci* ($p=0,003$), *Negativnoj interakciji* ($p=0,018$) i *Isključivanju* ($p=0,008$) (Tablica 129.).

Tablica 129. Rezultati jednosmjernih analiza varijance (zavisne varijable: Podrška, Negativna interakcija, Prinuda, Isključivanje, Autoritarnost; nezavisna varijabla: spol učitelja)

| Zavisne varijable | Izvor varijance | Suma kvadrata | df | Prosječna suma kvadrata | F | p |
|-----------------------|-----------------|---------------|-----|-------------------------|-------|-------------|
| Podrška | Između grupa | 1705,803 | 1 | 1705,803 | 9,185 | ,003 |
| | Unutar grupa | 49030,351 | 264 | 185,721 | | |
| | Ukupno | 50736,154 | 265 | | | |
| Negativna interakcija | Između grupa | 141,078 | 1 | 141,078 | 5,682 | ,018 |
| | Unutar grupa | 6604,635 | 266 | 24,829 | | |
| | Ukupno | 6745,713 | 267 | | | |
| Prinuda | Između grupa | 8,947 | 1 | 8,947 | 1,942 | ,165 |
| | Unutar grupa | 1244,019 | 270 | 4,607 | | |
| | Ukupno | 1252,967 | 271 | | | |
| Isključivanje | Između grupa | 23,001 | 1 | 23,001 | 7,040 | ,008 |
| | Unutar grupa | 888,677 | 272 | 3,267 | | |
| | Ukupno | 911,679 | 273 | | | |
| Autoritarnost | Između grupa | ,035 | 1 | ,035 | ,004 | ,952 |
| | Unutar grupa | 2594,962 | 271 | 9,576 | | |
| | Ukupno | 2594,996 | 272 | | | |

Tablica 130. Deskriptivna statistika ukupnoga rezultata kojega učenici 8. razreda kojima predaju učitelji različitoga spola postižu na dimenzijama Podrške, Negativne interakcije, Prinude, Isključivanja i Autoritarnosti

| Zavisne varijable | Spol | N | M | Sd |
|-----------------------|--------|-----|---------|----------|
| Podrška | Ženski | 221 | 47,1991 | 13,09324 |
| | Muški | 45 | 40,4444 | 16,03626 |
| | Ukupno | 266 | 46,0564 | 13,83681 |
| Negativna interakcija | Ženski | 224 | 11,4732 | 4,82791 |
| | Muški | 44 | 13,4318 | 5,71981 |
| | Ukupno | 268 | 11,7948 | 5,02641 |
| Prinuda | Ženski | 226 | 5,9292 | 2,10910 |
| | Muški | 46 | 6,4130 | 2,32452 |
| | Ukupno | 272 | 6,0110 | 2,15023 |
| Isključivanje | Ženski | 227 | 3,4229 | 1,74655 |
| | Muški | 47 | 4,1915 | 2,08137 |

| | | | | |
|---------------|--------|-----|---------|---------|
| | Ukupno | 274 | 3,5547 | 1,82743 |
| Autoritarnost | Ženski | 226 | 12,6681 | 3,06530 |
| | Muški | 47 | 12,6383 | 3,23315 |
| | Ukupno | 273 | 12,6630 | 3,08876 |
| | Ukupno | 273 | 11,6044 | 2,53887 |

Rezultati aritmetičkih sredina prikazani u Tablici 130. pokazuju da ispitanici koji imaju razrednike ženskoga spola, dakle razrednice, odnose sa svojim razrednicama procjenjuju više na dimenziji *Podrške*, a niže na dimenzijama *Negativne interakcije* i *Isključivanja*, nego što ih procjenjuju učenici koji imaju razrednike muškoga spola. Odnosno, čini se da je odnos između ispitanika i razrednica češće kvalitetan nego odnos između ispitanika i razrednika.

Na temelju dobivenih rezultata o razlikama učeničke procjene kvalitete odnosa glede spola učitelja moguće je odgovoriti na dio hipoteze H2 koja se odnosi na navedene razlike, koji glasi:

očekuje se statistički značajna razlika u učeničkoj procjeni kvalitete odnosa s učiteljem / razrednikom između skupina učenika s obzirom na spol učitelja / razrednika; očekuje se da će učenici čiji su učitelji / razrednici osobe muškoga spola procijeniti da je njihov odnos s učiteljem / razrednikom češće kvalitetan, nego što će to procijeniti učenici čiji su učitelji / razrednici osobe ženskoga spola.

S obzirom na dobivene rezultate, dio hipoteze H2 koji se odnosi na razlike glede spola učitelja / razrednika se odbacuje.

Očekivanja glede smjera razlika s obzirom na spol učitelja temeljila su se na istraživanju Šimić Šašić i Sorić (2009) koje je pokazalo da su učiteljice sklonije autoritarnosti u interakciji s učenicima nego učitelji, ali i na Buhrmester i Furmanovu (2008) teorijsko-empirijskome konstrukt kvalitete odnosa između učenika i učitelja, prema kojemu se dimenzije *Prinude* i *Autoritarnosti* odnose na negativno intoniran odnos učenika i učitelja. U ovome se istraživanju međutim razlike glede spola učitelja na dvama navedenim dimenzijama nisu pokazale statistički značajnima, dok na ostalim trima dimenzijama jesu, ali u smjeru suprotnome od očekivanoga. Rezultati se mogu objasniti rodno uvjetovanom percepcijom žena pa tako i učiteljica kao

majčinskih figura s kojima djeca "prirodno" ostvaruju prisnije odnosno toplije, a time i kvalitetnije personalne odnose.

6.8.17. Razlike u učeničkoj procjeni kvalitete odnosa s učiteljem s obzirom na *predmet koji razrednik predaje*

Posljednja nezavisna varijabla čiji se utjecaj na procjenu kvalitete odnosa želio ispitati jest predmet koji razrednik predaje, što je također ispitivano samo u poduzorku učenika 8. razreda. S obzirom na to, statistička značajnost razlika također je ispitana jednosmjernim analizama varijance. Rezultati provedenih jednosmjernih analiza varijanci pokazali su kako ne postoji značajan efekt ili učinak predmeta koji razrednik predaje u učeničkoj percepciji kvalitete odnosa s razrednikom (Tablica 131.).

Tablica 131. Rezultati jednosmjernih analiza varijance (zavisne varijable: Podrška, Negativna interakcija, Prinuda, Isključivanje, Autoritarnost; nezavisna varijabla: predmet koji razrednik predaje)

| Zavisne varijable | Izvor varijance | Suma kvadrata | df | Prosječna suma kvadrata | F | p |
|-----------------------|-----------------|---------------|-----|-------------------------|-------|------|
| Podrška | Između grupa | 54,938 | 2 | 27,469 | ,143 | ,867 |
| | Unutar grupa | 50681,216 | 263 | 192,704 | | |
| | Ukupno | 50736,154 | 265 | | | |
| Negativna interakcija | Između grupa | ,561 | 2 | ,281 | ,011 | ,989 |
| | Unutar grupa | 6745,151 | 265 | 25,453 | | |
| | Ukupno | 6745,713 | 267 | | | |
| Prinuda | Između grupa | 8,997 | 2 | 4,498 | ,973 | ,379 |
| | Unutar grupa | 1243,970 | 269 | 4,624 | | |
| | Ukupno | 1252,967 | 271 | | | |
| Isključivanje | Između grupa | 3,346 | 2 | 1,673 | ,499 | ,608 |
| | Unutar grupa | 908,333 | 271 | 3,352 | | |
| | Ukupno | 911,679 | 273 | | | |
| Autoritarnost | Između grupa | 29,027 | 2 | 14,514 | 1,527 | ,219 |
| | Unutar grupa | 2565,969 | 270 | 9,504 | | |
| | Ukupno | 2594,996 | 272 | | | |

Na temelju dobivenoga rezultata moguće je odgovoriti na dio hipoteze H2 koja se odnosi na navedene razlike, koji glasi:

očekuje se statistički značajna razlika u učeničkoj procjeni kvalitete odnosa s razrednikom između skupina učenika s obzirom na predmet koji razrednik predaje; očekuje se da će učenici čiji su razrednici struke društveno-humanističkoga usmjerenja procijeniti da je njihov odnos s razrednikom češće kvalitetan, nego što će to procijeniti učenici čiji su razrednici iz područja prirodnih i tehničkih znanosti te iz umjetničkoga područja.

S obzirom na dobivene rezultate, dio hipoteze H2 koji se odnosi na razlike glede predmeta kojega razrednik predaje se odbacuje.

Prijašnja istraživanja učinka struke učitelja na kvalitetu odnosa kojega ostvaruje s učenicima ili nisu brojna ili uopće ne postoje, koliko je autorici ovoga rada poznato. Očekivanja glede smjera eventualnih razlika formirana su na temelju pretpostavke da studiji društvenih i humanističkih znanosti češće i u većoj mjeri obuhvaćaju teme i sadržaje koji pogoduju razvoju kvalitetnih međuljudskih odnosa, nego studiji prirodnih i tehničkih znanosti te umjetničkoj studiji. Međutim, ovo je istraživanje, unatoč tome što je provedeno na ograničenome uzorku, pokazalo da se ne radi o značajnoj varijabli, odnosno da razlike između učitelja različite struke glede kvalitete odnosa s učenicima ne postoje. Kao što je već rečeno u interpretaciji razlika u procjenama poštovanja prava djeteta, moguće je da je ovakav rezultat posljedica toga što sva učiteljska usmjerenja u Hrvatskoj, bez obzira na vrstu studija, uključuju gotovo jednaki broj i vrstu pedagoških kolegija koji buduće učitelje pripremaju za pedagoški rad s djecom, a da upravo pedagoški kolegiji pogoduju razvoju kvalitetnih međuljudskih odnosa. Međutim, o možebitnim razlikama između studija pedagogije i drugih studija s učiteljskim usmjerenjem, bez daljnjih se istraživanja može govoriti jedino hipotetski.

6.8.18. Učinak *dobi učenika* pri učeničkoj procjeni kvalitete odnosa s učiteljem

Ranije je rečeno da je utjecaj nezavisne varijable dobi učenika na učeničku procjenu kvalitete odnosa s učiteljem odnosno razrednikom ispitan u paru s drugim nezavisnim

varijablama dvosmjernima analizama varijance, u slučajevima kada je struktura uzorka dopuštala mjerenje interakcije varijabli. Tako je glavni efekt ili učinak dobi na procjenu kvalitete odnosa s učiteljem odnosno razrednikom ispitivan u paru sa spolom učenika, veličinom škole koju učenici pohađaju i mjestom školovanja. Dvosmjerne analize varijance nisu mogle biti provedene za utjecaj školskoga uspjeha učenika, spola učitelja odnosno razrednika i predmeta koji razrednik predaje, redom zbog sljedećega: nedovoljnoga broja ispitanika u kategoriji učenika dovoljnoga i dobrog uspjeha te homogene strukture poduzorka učenika 4. razreda u kojemu su svi ispitanici izjavili da je njihov učitelj ženskoga spola, odnosno da je učiteljica.

U ovome će se poglavlju ukratko sumirati rezultati glede utjecaja dobi učenika na učeničku procjenu kvalitete odnosa s učiteljem odnosno razrednikom te će se odgovoriti na hipotezu koja se odnosi na te razlike.

Dvosmjerne analize varijance 2 (spol) x 2 (dob) pokazale su da je glavni efekt ili učinak dobi statistički značajan za dimenzije *Negativne interakcije*, *Prinude* i *Autoritarnosti* ($p=0,000$ za *Negativnu interakciju*; $p=0,000$ za *Prinudu*; $p=0,007$ za *Autoritarnost*; vidjeti Tablice 89., 91. i 95.), pri čemu su učenici 8. razreda odnose sa svojim razrednicima procijenili značajno više na svim trima dimenzijama, nego što su procijenili učenici 4. razreda.

Dvosmjerne analize varijance 2 (veličina škole) x 2 (dob) pokazale su da je glavni efekt ili učinak dobi statistički značajan za dimenzije *Podrške*, *Negativne interakcije*, *Isključivanja* i *Autoritarnosti* ($p=0,000$ za *Podršku*; $p=0,000$ za *Negativnu interakciju*; $p=0,031$ za *Isključivanje*; $p=0,000$ za *Autoritarnost*; vidjeti Tablice 106., 109., 112. i 117.), pri čemu su učenici 4. razreda odnose sa svojim učiteljima procijenili više na dimenzijama *Podrške* i *Autoritarnosti*, dok su učenici 8. razreda odnose sa svojim razrednicima procijenili više na dimenzijama *Negativne interakcije* i *Isključivanja*.

Dvosmjerne analize varijance 2 (mjesto školovanja) x 2 (dob) pokazale su da je glavni efekt ili učinak dobi statistički značajan također za dimenzije *Podrške*, *Negativne interakcije*, *Isključivanja* i *Autoritarnosti* ($p=0,000$ za *Podršku*; $p=0,000$ za *Negativnu interakciju*; $p=0,001$ za *Isključivanje*; $p=0,001$ za *Autoritarnost*; vidjeti Tablicu 119., 121., 125., 127.), pri čemu su učenici 4. razreda odnose sa svojim učiteljima procijenili više na dimenzijama *Podrške* i *Autoritarnosti*, dok su učenici 8. razreda odnose sa svojim razrednicima procijenili više na dimenzijama *Negativne interakcije* i *Isključivanja*.

Dakle, pojedinačni utjecaj nezavisne varijable dobi učenika pokazao se značajnim na trima (od pet) dimenzijama kvalitete odnosa između učenika i učitelja u jednoj provedenoj dvosmjernoj analizi varijance (na *Negativnoj interakciji*, *Prinudi* i *Autoritarnosti*) te na četirima dimenzijama kvalitete odnosa između učenika i učitelja u drugim dvama provedenim dvosmjernim analizama varijance (na *Podršci*, *Negativnoj interakciji*, *Isključivanju* i *Autoritarnosti*).

Na temelju dobivenih rezultata o razlikama učeničke procjene kvalitete odnosa s učiteljem glede dobi učenika moguće je odgovoriti na dio hipoteze H2 koja se odnosi na navedene razlike, koji glasi:

H2: očekuje se statistički značajna razlika u učeničkoj procjeni kvalitete odnosa s učiteljem / razrednikom između skupina učenika s obzirom na dob učenika; očekuje se da će mlađi učenici procijeniti da su njihovi odnosi s učiteljima kvalitetniji, nego što će to procijeniti stariji učenici.

S obzirom na dobivene rezultata, dio hipoteze H2 koji se odnosi na razlike u učeničkoj procjeni poštovanja prava djeteta glede dobi učenika se prihvaća.

Dobiveni rezultati u skladu su s očekivanjima. Naime, oni govore da mlađi učenici procjenjuju da su njihovi odnosi s njihovim učiteljima češće podržavajući i topli, dok stariji učenici te odnose procjenjuju češće intoniranima negativnom interakcijom i isključivanjem odnosno ignoriranjem učenika. Jednak učinak dobi učenika pronašli su i Drugli (2013) te Miharija i Kuridža (2011), a slične razlike s obzirom na dob polučila su i kvalitativna istraživanja Bjerkea (2011), Devine (2000), Raby (2008) i Thornberga i Elvstrand (2012). Pomalo iznenađuje viši rezultat mlađih učenika na dimenziji *Autoritarnosti* koja teorijski pripada negativnoj dimenziji odnosa između učenika i učitelja. Taj se rezultat ali i opći utjecaj dobi učenika mogu objasniti razvojnim stupnjem mlađih učenika. Naime, mlađa su djeca razvojno vezanija za njima bliske odrasle nego starija koja se u određenoj dobi sve više počinju okretati odnosima s vršnjacima. Vezano za to, čini se da se povjerenje mlađe djece u odrasle načelno zasniva na njihovoj naivnoj percepciji odraslosti kao stanja kompetentnosti i moralne ispravnosti, dok s druge strane starija djeca od odraslih očekuju da njihovo povjerenje zasluže (Thornberg i

Elvstrand, 2012), između ostaloga i uspostavljanjem kvalitetnoga odnosa s njima (Bašić, 2015). Rezultati ovoga istraživanja upućuju na sličan zaključak.

6.8.19. Povezanost poštovanja prava djeteta od strane učitelja i kvalitete odnosa između učenika i učitelja

Za utvrđivanje povezanosti poštovanja prava djeteta od strane učitelja s kvalitetom odnosa između učenika i učitelja izračunat je Pearsonov koeficijent korelacije. Rezultati za cijeli uzorak prikazani su u Tablici 132., a rezultati posebno za učenike 4. razreda i učenike 8. razreda te posebno za dječake i djevojčice u Tablicama 133. i 134.

Tablica 132. Povezanost dimenzija poštovanja prava djeteta s dimenzijama kvalitete odnosa s učiteljem – cijeli uzorak

| <i>Ukupno</i> | Podrška | Negativna interakcija | Prinuda | Isključivanje | Autoritarnost | Skrb | Zaštita | Podrška osobnoj slobodi | Podrška kulturi slobode |
|-------------------------|----------|-----------------------|----------|---------------|---------------|----------|----------|-------------------------|-------------------------|
| Podrška | 1 | | | | | | | | |
| Negativna interakcija | -,488** | 1 | | | | | | | |
| Prinuda | -,197** | ,252** | 1 | | | | | | |
| Isključivanje | -,388** | ,446** | ,216** | 1 | | | | | |
| Autoritarnost | -,021 | ,223** | ,304** | ,157** | 1 | | | | |
| Skrb | ,780** | -,475** | -,208** | -,405** | -,040 | 1 | | | |
| Zaštita | ,270** | -,164** | -,039 | -,127** | ,036 | ,370** | 1 | | |
| Podrška osobnoj slobodi | ,165** | -,087* | -,165** | -,128** | -,160** | ,239** | ,031 | 1 | |
| Podrška kulturi slobode | ,491** | -,190** | -,125** | -,329** | ,079 | ,556** | ,243** | ,271** | 1 |

* p < 0,05. ** p < 0,01.

Tablica 133. Povezanost dimenzija poštovanja prava djeteta s dimenzijama kvalitete odnosa s učiteljem – po dobi

| <i>Po dobi</i> | Podrška | Negativna interakcija | Prinuda | Isključivanje | Autoritarnost | Skrb | Zaštita | Podrška osobnoj slobodi | Podrška kulturi slobode |
|-------------------------|----------|-----------------------|----------|---------------|---------------|----------|----------|-------------------------|-------------------------|
| Podrška | 1 | -,350** | -,139* | -,238** | ,056 | ,667** | ,155* | ,167** | ,433** |
| Negativna interakcija | -,502** | 1 | ,164** | ,460** | ,207** | - ,225** | -,155* | -,033 | -,079 |
| Prinuda | -,306** | ,359** | 1 | ,123* | ,316** | - ,125* | -,060 | -,142* | -,071 |
| Isključivanje | -,440** | ,402** | ,319** | 1 | ,073 | - ,259** | -,126* | -,045 | -,215** |
| Autoritarnost | -,195** | ,316** | ,294** | ,272** | 1 | -,010 | -,058 | -,088 | ,191** |
| Skrb | ,788** | -,544** | -,314** | -,460** | -,156* | 1 | ,224** | ,264** | ,585** |
| Zaštita | ,329** | -,131* | -,015 | -,097 | ,094 | ,452** | 1 | ,074 | ,183** |
| Podrška osobnoj slobodi | ,251** | -,162** | -,191** | -,225** | -,217** | ,292** | -,003 | 1 | ,252** |
| Podrška kulturi slobode | ,476** | -,200** | -,187** | -,381** | -,061 | ,503** | ,266** | ,319** | 1 |

Iznad dijagonale 4. razred, ispod dijagonale 8. razred.

* p < 0,05. ** p < 0,01.

Tablica 134. Povezanost dimenzija poštovanja prava djeteta s dimenzijama kvalitete odnosa s učiteljem – po spolu

| <i>Po spolu</i> | Podrška | Negativna interakcija | Prinuda | Isključivanje | Autoritarnost | Skrb | Zaštita | Podrška osobnoj slobodi | Podrška kulturi slobode |
|-----------------------|----------|-----------------------|----------|---------------|---------------|----------|----------|-------------------------|-------------------------|
| Podrška | 1 | -,546** | -,182** | -,439** | -,016 | ,765** | ,309** | ,134* | ,463** |
| Negativna interakcija | -,426** | 1 | ,310** | ,487** | ,217** | - ,547** | -,149* | -,084 | -,200** |
| Prinuda | -,201** | ,146* | 1 | ,195** | ,302** | - ,205** | -,015 | -,148* | -,051 |
| Isključivanje | -,335** | ,402** | ,220** | 1 | ,164** | - ,437** | -,073 | -,102 | -,326** |
| Autoritarnost | -,016 | ,195** | ,283** | ,139* | 1 | -,034 | ,166** | -,135* | ,028 |
| Skrb | ,803** | -,422** | -,218** | -,377** | -,050 | 1 | ,470** | ,208** | ,547** |
| Zaštita | ,228** | -,193** | -,072 | -,186** | -,100 | ,257** | 1 | -,001 | ,292** |

| | | | | | | | | | |
|-------------------------|--------|---------|---------|---------|---------|--------|--------|----------|----------|
| Podrška osobnoj slobodi | ,195** | -,068 | -,170** | -,148* | -,177** | ,277** | ,071 | 1 | ,301** |
| Podrška kulturi slobode | ,534** | -,184** | -,219** | -,341** | ,139* | ,575** | ,181** | ,233** | 1 |

Iznad dijagonale djevojčice, ispod dijagonale dječaci.

* p < 0,05. ** p < 0,01

Rezultati za cijeli uzorak, prikazani u Tablici 132., pokazuju da su sve dimenzije poštovanja prava djeteta (*Skrb, Zaštita, Osobna sloboda, Kultura slobode*) značajno pozitivno povezane s pozitivnom dimenzijom odnosa učenika i učitelja (*Podrškom*), a značajno negativno povezane s negativnim dimenzijama kvalitete odnosa učenika i učitelja (*Negativnom interakcijom, Prinudom, Isključivanjem i Autoritarnošću*). Povezanost u pozitivnome smjeru u najvećoj mjeri postoji između pozitivne dimenzije kvalitete odnosa *Podrške* i dviju dimenzija poštovanja prava djeteta *Skrbi* ($r=0,708$) i *Podrške kulturi slobode* ($r=0,491$). Povezanost u negativnome smjeru u najvećoj mjeri postoji između dimenzije poštovanja prava djeteta *Skrbi* i dviju dimenzija kvalitete odnosa učenika i učitelja *Negativne interacije* ($r=0,475$) i *Isključivanja* ($r=0,405$). Dakle, prema procjeni ispitanika u ovome istraživanju, često poštovanje prava djeteta pozitivno je povezano s dominantno podržavajućim i toplim odnosom između učenika i učitelja, a negativno s dominantno negativnim odnosom, obilježenim negativnom interakcijom i isključivanjem odnosno ignoriranjem učenika.

Rezultati prikazani u Tablici 133., posebno za učenike 4. razreda te učenike 8. razreda, pokazuju da se procjene mlađih i starijih učenika te dječaka i djevojčica u određenoj mjeri razlikuju. Naime, negativna povezanost između dimenzije poštovanja prava djeteta *Skrbi* i dviju negativnih dimenzija kvalitete odnosa *Negativne interacije* i *Isključivanja* nešto je jača prema procjenama učenika 8. razreda te djevojčica (Tablica 134.), što daje naslutiti da su stariji učenici i djevojčice skloniji loše odnošenje njihovih učitelja prepoznati kao nedovoljnu skrb za njih.

Na temelju prikazanih rezultata, prihvaćaju se pothipoteze koje se odnose na povezanost između skupina prava djeteta i dimenzija odnosa između učenika i učitelja, redom:

H3: očekuje se pozitivna povezanost između skupine skrbnih i zaštitnih prava djeteta i različitih pozitivnih dimenzija odnosa učenika i učitelja (bliskost, povjerenje, toplina, zadovoljstvo, podrška, ohrabrivanje).

H4: očekuje se pozitivna povezanost između skupine prava sudjelovanja i različitih pozitivnih dimenzija odnosa učenika i učitelja (bliskost, povjerenje, toplina, zadovoljstvo, podrška, ohrabrivanje),

H5: očekuje se negativna povezanost između skupine skrbnih i zaštitnih prava djeteta i različitih negativnih dimenzija odnosa učenika i učitelja (prinuda, konflikt, kritiziranje, autoritarnost, isključivanje),

H6: očekuje se negativna povezanost između skupine prava sudjelovanja i različitih negativnih dimenzija odnosa učenika i učitelja (prinuda, konflikt, kritiziranje, autoritarnost, isključivanje).

Dakle, ovo je istraživanje, na prigodnome uzorku od otprilike 500 učenika i učenica 4. i 8. razreda osnovnih škola u Gradu Zagrebu i Zagrebačkoj županiji, pokazalo da postoji pozitivna povezanost između poštovanja skrbnih prava djeteta i pozitivne dimenzije odnosa učenika i učitelja (podrške), zatim između poštovanja zaštitnih prava djeteta i pozitivne dimenzije odnosa učenika i učitelja (podrške) te poštovanja prava djeteta na sudjelovanje i pozitivne dimenzije odnosa učenika i učitelja (podrške). Također, isto je istraživanje pokazalo da postoji negativna povezanost između poštovanja skrbnih prava djeteta i negativnih dimenzija odnosa učenika i učitelja (negativne interakcije, prinude, isključivanja i autoritarnosti), zatim između poštovanja zaštitnih prava djeteta i negativnih dimenzija odnosa učenika i učitelja (negativne interakcije, prinude, isključivanja i autoritarnosti) te poštovanja prava djeteta na sudjelovanje i negativnih dimenzija odnosa učenika i učitelja (negativne interakcije, prinude, isključivanja i autoritarnosti).

Na temelju ovakvih rezultata može se prihvatiti i generalna hipoteza istraživanja koja glasi:

Hg: postoji pozitivna povezanost između učeničke procjene da se prava djeteta poštuju od strane učitelja i učeničke procjene odnosa između učenika i učitelja kao kvalitetnoga.

Generalni je zaključak ovoga kvantitativnoga istraživanja na prigodnome uzorku od otprilike 500 učenika i učenica četvrtoga i osmoga razreda osnovnih škola u Gradu Zagrebu i Zagrebačkoj županiji da **između poštovanja prava djeteta i dobre kvalitete odnosa između učenika i učitelja postoji pozitivna korelacija**, to jest, da **što češće učitelj poštuje prava djeteta, to učenici i učenice češće odnos s učiteljem percipiraju zadovoljavajuće kvalitetnim**.

6.9. Uzorak, rezultati i interpretacija kvalitativnoga dijela istraživanja

6.9.1. Uzorak intervjuiranih ispitanika

Grupno intervjuiranje korišteno je kao dodatni postupak za produbljivanje i nadopunjavanje interpretacije rezultata anketiranja.

U uzorak kvalitativnoga dijela istraživanja uključen je manji dio uzorka kvantitativnoga dijela istraživanja, 5 od ukupno 13 osnovnih škola. U svakoj odabranoj školi planirano je provođenje dvaju grupnih intervjuja, zasebno s učenicima četvrtoga razreda te s učenicima osmoga razreda, a provedeno je 9 grupnih intervjuja, 4 s učenicima četvrtoga razreda i 5 s učenicima osmoga razreda. Zadnji planirani intervju s učenicima četvrtoga razreda nije proveden jer se nakon četiri provedena intervjuja procijenilo da se uključivanjem nove grupe ne bi stekli novi niti produbili postojeći nalazi, što je točka u kojoj se obično preporučuje završetak intervjuiranja (Bloor i sur., 2001; Milas, 2005). Razlozi zbog kojih se razgovor u grupi učenika četvrtoga razreda iscrpio prije nego razgovor u grupi učenika osmoga razreda mogu biti različiti. Na primjer, moguće je da se to dogodilo uslijed *konformizma* kojemu su mlađa djeca sklonija¹²¹, zbog čega postoji mogućnost da su učenici četvrtoga razreda u većoj mjeri prihvaćali prvi

¹²¹ Istraživanja pokazuju da konformizam raste do otprilike 12 godina, nakon čega počinje opadati (Costanzo i Shaw, 1966, Berndt, 1979; sve prema Stewart i Shamdasani, 2015), što govori da su mlađi učenici u ovome istraživanju (procijenjene starosti otprilike između 10 i 11 godina) bili na vrhuncu konformističkoga mišljenja i ponašanja, dok je isto kod starijih učenika u ovome istraživanju (procijenjene starosti otprilike između 14 i 15 godina) bilo u opadanju.

ponuđeni odgovor kao ispravan, dovoljan, odgovarajući, što je moglo inhibirati razvoj rasprave i generiranje novih podataka u intervjuima.

Glede optimalnoga broja ispitanika u jednoj grupi za intervju, u literaturi je moguće pronaći različite preporuke. Milas (2005) navodi da se grupe u pravilu sastavljaju od 6 do 10 ispitanika, a Stewart i Shamdasani (2015) kažu da one najčešće broje između 8 i 12 ispitanika. Morgan (1988; prema Cohen, Manion i Morrison, 2007) preporučuje od 4 do 12 ispitanika po grupi, a Bloor i sur. (2001) savjetuju da broj ispitanika bude između 6 i 8. Međutim, rađena su istraživanja i s po između 3 i 14 ispitanika u jednoj grupi (Pugsley, 1996, Thomas, 1999; sve prema Bloor i sur., 2001). Stewart i Shamdasani (2015) upozoravaju da iskustvo pokazuje da u grupama manjeg opsega postoji opasnost od dominacije jednog do dva nametljivija ispitanika, a da glomaznost grupa većih od 12 sudionika inhibira razgovor. U tom smislu Rabiee (2004) navodi da je grupa od minimalno 6 ispitanika dovoljno velika da osigura varijabilnost odgovora, dok je grupa od maksimalno 10 ispitanika još uvijek dovoljno mala da se osigura protiv fragmentiranja grupe i čestih ometanja tijekom razgovora. S obzirom na sve navedeno, procijenilo se da je ovome istraživanju primjeren broj ispitanika u jednoj grupi 10. Učenici su odabirani po principu *dobrovoljnoga pristanka* na sudjelovanje, što predstavlja temeljni zahtjev etike istraživanja s djecom (Palaiologou, 2012). Dakle, u razredima odabranima za grupno intervjuiranje učenici su najprije detaljno informirani o istraživanju i postupku intervjuiranja te ih se potom zamolilo da se dobrovoljno prijave za sudjelovanje u intervjuu. Međutim, prilikom analize i interpretacije podataka valja voditi računa o tome da su ih dali *dobrovoljci*. Naime, Rosenthal i Rosnow (1975; Milas, 2005) su utvrdili, a kasnija ponovljena istraživanja potvrdila (Milas, 2005), da se ispitanici dobrovoljci u odnosu na ispitanike nedobrovoljce značajno razlikuju prema naobrazbi, društvenoj klasi, inteligenciji, potrebi za odobravanjem i društvenosti, pri čemu su dobrovoljci u pravilu bolje obrazovane osobe, pripadnici viših društvenih klasa, inteligentniji, društveniji i veće potrebe za odobravanjem. S druge strane, nedobrovoljci jednostavno ne žele sudjelovati u istraživanjima, a svaka prisila na sudjelovanje, osobito djece, predstavlja teško kršenje etike istraživanja. S obzirom na to, Rosenthal i Rosnow (1975; prema Milas, 2005) savjetuju da se istraživanje učini što privlačnijim i što manje prijetećim, što se može postići detaljnim upoznavanjem potencijalnih ispitanika s važnošću istraživanja te naglašavanjem nasušnosti njihova sudjelovanja za njegovu realizaciju. Učenike u ovome istraživanju na isti se način nastojalo motivirati za sudjelovanje.

U Tablici 135. opisan je sastav 9 grupa u kojima je provedeno grupno intervjuiranje.

Tablica 135. Uzorak kvalitativnoga dijela istraživanja - cijeli uzorak

| Redni broj grupe | Ukupan broj ispitanika | Dob učenika (po razredu) | | Broj ispitanika muškoga spola | Broj ispitanika ženskoga spola | Županija školovanja ¹²² | |
|------------------|------------------------|--------------------------|-----------|-------------------------------|--------------------------------|------------------------------------|-----------|
| | | | | | | | |
| 1. | 10 | 4. | | 5 | 5 | GZ | |
| 2. | 10 | 4. | | 4 | 6 | GZ | |
| 3. | 10 | 4. | | 4 | 6 | | ZŽ |
| 4. | 10 | 4. | | 4 | 6 | GZ | |
| 5. | 11 | | 8. | 6 | 5 | GZ | |
| 6. | 11 | | 8. | 3 | 8 | | ZŽ |
| 7. | 9 | | 8. | 3 | 6 | GZ | |
| 8. | 8 | | 8. | 4 | 4 | | ZŽ |
| 9. | 9 | | 8. | 3 | 6 | GZ | |
| Ukupno | 88 | 40 | 48 | 36 | 52 | 59 | 29 |

Prosječan broj sudionika jedne intervjuirane grupe bio je 9, pri čemu je najmanja grupa brojila 8, a najveća 11 sudionika, što pokazuje da je bilo osipanja ispitanika s obzirom na planirani broj. To se očekivalo s obzirom na specifičan način provođenja ovoga dijela istraživanja (snimanje diktafonom, na primjer). S druge strane, za sudjelovanje se u dva osma razreda dobrovoljno prijavio jedan više ispitanik od planiranoga te su oba uključena u grupe, jer se procijenilo da to neće omesti provođenje grupnog intervjuja (u kojemu ponekad zna sudjelovati i do 12 / 14 ispitanika, navedeno je ranije). Ukupno je grupnim intervjuiranjem obuhvaćeno 88 učenika, od toga 36 muškoga spola te 52 učenice (ženskoga spola), odnosno 40 učenika četvrtoga razreda te 48 učenika osmoga razreda.

U ovoj fazi istraživanja pratili su se samo dob i spol učenika, dvije varijable koje su se u ranijim sličnim istraživanjima pokazale najznačajnijima. Naime, *fokus*¹²³ ovoga dijela istraživanja dubinski je, živopisniji opis dviju osnovnih, zavisnih varijabli, poštovanja prava djeteta i kvalitete

¹²² GZ = Grad Zagreb; ZŽ = Zagrebačka županija

¹²³ *Fokus* se u grupnom intervjuiranju 'fokusiranoga tipa' odnosi na manji broj pitanja koja predstavljaju žarište razgovora u grupi. Poanta je takve vrste intervjuiranja limitirati razgovor (i kasniju analizu) na ta žarišna pitanja (Stewart i Shamdasani, 2015).

odnosa između učenika i učitelja, na temelju čega se cilja produbiti razumijevanje njihova odnosa. Dakle, radi se o nenumeričkome opisu pojava (Milas, 2005), na temelju kojega se stoga ne mogu donositi statistički zaključci. S obzirom na kvalitativnu narav podataka koji će se prikupiti, navedenu svrhu ovoga dijela istraživanja, relativno mali broj sudionika intervjuja te višeslojnost procesa grupnoga intervjuiranja koja se očituje u pokušaju detekcije grupnih procesa usporedo s fokusom na pojedinačne iskaze, praćenje ostalih nezavisnih varijabli smatralo se nesvrhovitim.

6.9.2. Postupak obrade podataka dobivenih grupnim intervjuiranjem

Različito od analize kvantitativnih podataka, za analizu kvalitativnih podataka ne postoje jasno dogovorena pravila i postupci, nego se analitički pristupi razlikuju glede svojih fokusa i ciljeva (Spencer, Ritchie i O'Connor, 2003), odnosno glede načina na koji je samo istraživanje postavljeno. Svrha kvalitativnoga dijela ovoga istraživanja jest nadopunjavanje i produblјivanje interpretacije rezultata anketiranja, putem uvida u dječja iskustva poštovanja prava djeteta i kvalitete odnosa s učiteljima. Sukladno tomu, unaprijed su postavljene istraživačke teme koje predstavljaju zadani *okvir* ovoga dijela istraživanja:

- definicija *prava djeteta* i pravu komplementarnoga pojma *odgovornosti*,
- prava djeteta osobito važna za učenike,
- procjena poštovanja prava djeteta u školi i na nastavi,
- osjećaji koje kod učenika izaziva poštovanje njihovih prava u školi i na nastavi,
- osjećaji koje kod učenika izaziva kršenje njihovih prava u školi i na nastavi,
- opis odnosa s učiteljem za kojega procjenjuju da poštuje njihova prava,
- opis odnosa s učiteljem za kojega procjenjuju da krši njihova prava,
- procjena poštovanja prava sudjelovanja u školi i na nastavi,
- *piramida odlučivanja* u školi (Allan i P'Anson, 2004).

Dakle, u ovome, kvalitativnome dijelu istraživanja pošlo se od zadanih tema čije se razumijevanje ciljalo produbiti, ali se istovremeno nastojalo identificirati i neke nove teme koje se nisu unaprijed predvidjele niti zahvatile anketiranjem. Ovako postavljenom istraživanju primjerenom se pokazala *analiza tematskoga okvira* (Ritchie i Spencer, 1994), postupak analize

kvalitativnih podataka putem kojega se konačna tematska područja izlučuju i iz istraživačkih pitanja i iz podataka dobivenih od ispitanika. To ovaj postupak čini istovremeno i *deduktivnim*, jer pretpostavlja prethodnu zadanost tematskoga okvira (Ajduković i Urbanc, 2010), i *induktivnim*, jer omogućuje „identificiranje novih tema koje nisu bile postavljene u polaznom okviru analize“ (Ajduković i Urbanc, 2010, 330).

Analitički proces analize tematskoga okvira uključuje šest povezanih faza (Ajduković i Urbanc, 2010; Rabiee, 2004):

- fazu *familijarizacije* odnosno proces upoznavanja s podacima dobivenima intervjuiranjem; proces upoznavanja s podacima konkretno se odnosi na preslušavanje audio zapisa i precizno iščitavanje transkribiranih sadržaja intervjua,

- fazu *identifikacije* specifičnih tema unutar unaprijed postavljenih tematskih područja; ova se faza odnosi na zapisivanje kratkih fraza, ideja ili koncepata koji se javljaju prilikom prethodne faze, što predstavlja početak razvoja specifičnih tema ili kategorija (Rabiee, 2004) unutar unaprijed postavljenoga tematskoga okvira kojega je u ovoj (i u svakoj sljedećoj) fazi moguće modificirati,

- fazu *indeksiranja* (Rabiee, 2004; Ritchie i Spencer, 1994) odnosno *kodiranja* (Ajduković i Urbanc, 2010); ova faza uključuje identificiranje kodova i njihovo uspoređivanje,

- fazu *tabeliranja*; ova faza uključuje pobrojavanje, razvrstavanje i organiziranje kodova,

- fazu *povezivanja* kodova u kategorije; ova faza uključuje i konačno definiranje tematskih područja na temelju učinjene analize (i kategorizacije), a s obzirom na početni okvir,

- fazu *interpretacije*; Krueger (1994; prema Rabiee, 2004) navodi nekoliko konkretnih naputaka za interpretiranje kvalitativnih podataka: razmotriti kako ispitanici koriste riječi i koja im značenja pridaju; razmotriti kontekst u kojemu je nešto izrečeno (pitanje koje je postavljeno, komentare drugih ispitanika koji su uslijedili odmah nakon odgovora jednoga ispitanika na postavljeno pitanje, i slično); ustanoviti frekvencije pojavljivanja određenih koncepata, ideja i komentara te broj ispitanika koji su određeni koncept, ideju ili komentar iznijeli; razmotriti jesu li iskazi emocionalno nabijeni i zašto; razmotriti eventualne promjene u načinu razmišljanja tijekom odgovaranja više ispitanika na isto pitanje; razmotriti govore li ispitanici iz perspektive vlastitih iskustava ili hipotetski; razmotriti pojavljuju li se u podacima trendovi ili koncepti koji se protežu u više rasprava.

Napredovanje u navedenim fazama analize nije pravocrtno nego cikličko, što znači da se istraživač tijekom analize nužno vraća na prethodne faze te po potrebi modificira rezultate dobivene u njima (Rabiee, 2004).

U nastavku rada donose se rezultati kvalitativne analize podataka dobivenih grupnim intervjuiranjem učenika i učenica četvrtoga i osmoga razreda u pet osnovnih škola u Gradu Zagrebu i Zagrebačkoj županiji. Poglavlja su organizirana temeljem tematskih područja izlučenih u analizi. Uz kodove i kategorije prikazane su frekvencije pojavljivanja podataka. Frekvencije se međutim odnose na učestalost pojavljivanja podatka u grupi odnosno u grupnoj diskusiji, a ne u pojedinačnim odgovorima ispitanika, što znači da je ukupan mogući broj pojavljivanja nekog podatka (koda) 9, koliko je ukupno intervjuiranih grupa. Naime, ne može se sa sigurnošću reći da pobrojavanje pojavljivanja podataka u pojedinačnim iskazima odražava stvarno stanje učestalosti javljanja nekog podatka jer su u grupnim diskusijama ispitanici zasigurno utjecali jedni na druge i na odgovore koje su davali, zbog čega ponovno pojavljivanje istog podatka tijekom jednog grupnog intervjua ne govori nužno da bi se taj podatak češće javio i da su učenici i učenice intervjuirani individualno. Nalazi prikazani u poglavljima potkrijepljeni su izabranim navodima ispitanika, kojima se uz citat, kako bi se zaštitila njihova anonimnost, navodi samo dob i spol.

6.9.3. Definiranje prava djeteta i pravu komplementarne odgovornosti

Na početku intervjuiranja učenike i učenice se zamolilo da definiraju *pravo djeteta*, što je predstavljalo logičan uvod u razgovor o poštovanju prava djeteta u školi i na nastavi, a čime se ciljalo istražiti kako djeca razumiju koncept prava. Opći je dojam istraživačice da su djeca relativno teško izražavala svoje ideje o tome što je pravo djeteta. Ona su u pravilu najprije nabrajala pojedina prava djeteta, dok su definiciju nastojala formulirati tek nakon pojašnjenja pitanja. Međutim, iako nabranje pojedinih prava djeteta ne predstavlja i definiranje koncepta, ono govori da učenici i učenice razumiju da se taj koncept odnosi na *polaganje prava na nešto* (na primjer, zdravstvenu zaštitu, kvalitetnu ishranu i slično), što bi drugi stoga trebali poštovati. Vidljivo je to u sljedećim navodima:

I¹²⁴: Što je pravo djeteta?

¹²⁴ U svim navodima, 'I' označava istraživačicu odnosno voditeljicu intervjua, dok su s 'M' označeni navodi učenika (muškoga spola), a s 'F' učenica (ženskoga spola), uz što stoji i 4 ili 8 kao oznaka razreda koji učenica odnosno

F8: Općenito pravo djeteta ili?

I: Općenito.

F8: Pa, svi bi trebali imati pravo na... da izraze svoje mišljenje i nekakav stav prema nečemu.

F8: I da oni to poštuju, profesori ili bilo tko.

F8: Pa, pravo na neku sigurnost, školu, na neko medicinsko osiguranje.

I: Što znači 'imati pravo na nešto'?

M4: Na primjer, kupiš neku stvar i to je samo tvoje.

F4: Da imamo pravo na to i da nam nitko drugi ne može ništa na to reći.

M4: Da imamo pravo na neku igru i da nam nitko to ne može zabraniti.

[...]

F4: Na primjer, ako nam roditelji daju da se smijemo igrati s prijateljicama, a netko drugi nam ne da, mi imamo to pravo i možemo se ići igrati s prijateljicama.

Pravo djeteta kao 'ono na što djeca polažu pravo, a što drugi moraju poštovati' najčešće je ponuđena definicija prava djeteta u provedenim intervjuima, ukupno 5 puta, odnosno u 5 od 9 grupnih diskusija. Osim ove, u analizi je izlučeno još šest definicija prava djeteta, odnosno šest kodova, koji su potom, na temelju sadržajne bliskosti među njima, povezani u ukupno **tri kategorije** definicije prava djeteta (Tablica 136.).

Tablica 136. Definicija prava djeteta

| Tema | Kategorija | Kodovi unutar kategorija i njihove frekvencije | Ukupna frekvencija |
|--------------------------|----------------------------|--|--------------------|
| Definicija prava djeteta | Standard kvalitete života | Ono na što djeca polažu pravo, a što drugi moraju poštovati. | 5 |
| | | Uvjeti koji se spram kvalitete života djece moraju ispuniti. | 4 |
| | Univerzalan ljudski posjed | Sloboda. | 2 |
| | | Ono što posjeduju svi ljudi bez diskriminacije; što je univerzalno svim ljudima. | 3 |
| | | Povlastica, privilegij. | 1 |
| | | | |

učenik pohađa (četvrti ili osmi razred). Svaki novi red označava novoga govornika, a svaki veći razmak između citatnih cjelina novu intervjuiranu grupu.

| | | | | |
|--|---------|---|---|---|
| | Pravilo | Ograničenje, obveza. | 1 | 5 |
| | | Granica između dopuštenoga i nedopuštenoga. | 4 | |

Prva kategorija imenovana je *Standardom kvalitete života* (f=9) te uključuje dvije definicije (1. 'pravo djeteta kao ono na što djeca polažu pravo, a što drugi moraju poštovati', f=5; 2. 'pravo djeteta kao uvjeti koji se spram kvalitete života djece moraju ispuniti', f=4) koje govore da je pravo djeteta standard koji služi za unaprijeđenje kvalitete života djece, kojega odrasli odnosno društvo imaju odgovornost odnosno dužnost zadovoljiti. Druga kategorija imenovana je *Univerzalnim ljudskim posjedom* (f=6) te ona uključuje tri definicije (1. 'pravo djeteta kao sloboda', f=2; 2. 'pravo djeteta kao ono što posjeduju svi ljudi bez diskriminacije, što je univerzalno svim ljudima', f=3; 3. 'pravo djeteta kao povlastica ili privilegij', f=1) koje govore da je pravo djeteta univerzalna karakteristika ljudskih bića pa tako i djece, koja su zbog toga međusobno jednaka te se u skladu s time jedni prema drugima imaju odnositi. Sljedeći navodi dobro reprezentiraju definicije koje se odnose na dvije gore navedene kategorije:

M8: To su neki uvjeti koji naši roditelji ili oni koji skrbe za nas moraju ispuniti. Da naš život bude normalan.

M4: Prava djeteta su, znači, dijete mora imati svoja prava, zato jer, ako nema higijenu, može stalno biti prehladen, mora imati zdravu prehranu da ne bude buco.

I: Pada li još kome što napamet? Što bi po definiciji bilo pravo djeteta? Jesu li prava djeteta povezana s nekom ljudskom ili dječjom osobinom?

F8: Trebaju se poštovati.

F8: I nema veze dal' su to muško, žensko, rasa, vjera, sve to. Znači, za svu djecu bez obzira na neke njihove sličnosti ili različitosti trebaju biti jednaka.

F8: Pa logično je da, ne znam, da dijete mora imati dom i ljubav jer svi to moraju imati, to je opće, to je opće pravilo.

Ove dvije kategorije odnosno definicije prava djeteta sukladne su definicijama koje se nalaze u literaturi o ljudskim pravima i pravima djeteta te definicijama ponuđenima u teorijskome dijelu ovoga rada. Na primjer, Maleš, Milanović i Stričević (2003) prava djeteta također definiraju kao univerzalne standarde koje države članice Konvencije o pravima djeteta moraju jamčiti svakome djetetu, dok Spajić-Vrkaš i sur. (2004) ljudska prava definiraju dvojako, istovremeno i kao univerzalne standarde zaštićene zakonima te stoga ovisne o odnosu pojedinaca i države, i kao moralna prava opće naravi koja pripadaju svim ljudima jednako i neovisno o društvenome ili državnome ustroju. Može se stoga zaključiti da većina intervjuiranih učenika i učenica, iako ne daju precizne definicije, u načelu razumiju koncept prava, bilo da se radi o ljudskome pravu ili pravu djeteta, pri čemu je moguće da je nepreciznost njihovih odgovora posljedica toga što se sofisticiraniji jezični izričaj u osnovnoj školi tek počinje razvijati. Također, koncepti prava djeteta i ljudskih prava apstraktni su i teže razumljivi i odraslim ljudima, zbog čega su dobiveni rezultati zadovoljavajući.

Može se spekulirati da je pokazano razumijevanje koncepta prava djeteta rezultat učenja o pravima tijekom školovanja. Na ovaj zaključak upućuje to što su neka djeca u intervjuima spomenula da su se s pravima djeteta i Konvencijom o pravima djeteta ranije susrela na nastavi. Međutim, njihova su objašnjenja Konvencije te gradiva koje se doticalo prava djeteta jednako neprecizna kao njihove definicije prava. Na primjer:

F8: Nešto je s roditeljima bilo, al' se ne mogu sjetiti, nešto kao da imaju pravo da se njihovi roditelji, da ih njihovi roditelji odgajaju, ali da nešto...

F8: Da ih ne tuku.

I: Ti si čitala Konvenciju?

F8: Za nešto smo to morali čitati.

F8: Ja sam još prije to čitala.

I: Što je Konvencija o pravima djeteta.

F8: To je knjiga u kojoj su, znači, stavljena sva ta prava djece.

M8: Sabrana.

M8: Skupljena.

I: Kakva je to knjiga? Je li to knjiga ovako kao ove što se u knjižnici mogu dobiti?

F8: Mh-mh, ima je na internetu.

F8: Svima dostupna.

I: A ima li ta Konvencija, knjiga, još neko značenje osim što je knjiga?

F8: Pa dokument je.

M8: Dokument.

I: Kakav dokument?

F8: Nešto kao zakon.
M8: Deklaracija.
I: Zbate li tko je obavezan poštovati prava djeteta?
Uglas: Svi!
F8: Pogotovo odrasli.
M8: Logično.
I: A što je s državom?
Uglas: I oni isto!
I: A s djecom?
Uglas: I oni isto.

I: Postoji li neki dokument u kojemu su navedena prava djeteta?
F8: Povelja o pravima djeteta.
I: Zove li se povelja, ili nekako drugačije?
F8: Deklaracija.
I: Jeste li učili u školi o tome?
F8: Da, iz povijesti, iz UN-a.
M8: Ali učili smo samo prava čovjeka, a ne djeteta.
M8: Pa to je isto.

I: Nabrojite neka prava djeteta.
F4: Pravo na igru, pravo na ići u školu. Pravo na ljubav i brigu roditelja.
F4: Pravo na prehranu.
M4: Pravo na higijenu.
M4: Učili smo ih iz prirode.
I: Otkud nam ta prava djeteta, sjeća li se tko što ste učili u prirodi?
M4: Od Unicefa.
I: Gdje su ona zapisana?
M4: U knjigi prava.
I: Zbate li kako se ta knjiga zove?
F4: Unicefova knjiga.
I: Jeste li čuli za Konvenciju o pravima djeteta i Deklaraciju o pravima djeteta?
Uglas: Ne.

Treća analizom izlučena kategorija koja se odnosi na definiranje prava djeteta imenovana je *Pravilom* (f=5). Ova kategorija uključuje dvije definicije (1. 'pravo kao ograničenje', f=1; 2. 'pravo kao granica između dopuštenoga i nedopuštenoga', f=4) koje govore da je pravo djeteta ono što djetetu postavlja određena ograničenja, odnosno što predstavlja granicu

između dopuštenoga i nedopuštenoga – što je, riječju, pravilo. Sljedeći navodi intervjuiranih učenika i učenica odnose se na ovu kategoriju:

M4: To se može reći kao da je povezano s roditeljima jer roditelji govore djetetu što mora i što su njihova prava.

F4: Roditelji govore djetetu što on smije raditi i što ne smije raditi.

M4: Govore kako se treba ponašati i onda oni to tako rade.

I: Zna li što je pravo djeteta?

F8: To je, ... pa pravo djeteta.

I: Probajte dati definiciju.

F8: To nam govori što mi ne smijemo, a što smijemo, na što imamo pravo.

F8: Dijete također mora imati slobodu, neka ograničenja i neke povlastice, nešto što smije i nešto što može samo u određenoj količini, i nešto što ne smije uopće.

I: Možete li nabrojati sva prava za koja mislite da se u vašoj školi i na nastavi poštuju?

F: Slušati učiteljicu, ne pričati pod satom, ne jesti pod satom, ne trčati pod hodnikom.

Dakle, vidljivo je da su neka intervjuirana djeca miješala *pravo s pravilom*, što je iznenađujuće, pri čemu se dob nije pokazala odlučujućim faktorom za pravljenje te pogreške. Naime, navedeno se određenje podjednako pojavilo i u intervjuiima učenika 4. razreda i u intervjuiima učenika 8. razreda. Pravljenje ove pogreške u definiranju prava djeteta nije zanemarivo jer se ona javila u čak 5 od 9 grupnih intervjua, o čemu valja voditi računa u budućem radu s djecom na ovoj temi. Međutim, unatoč tome što 'pravo kao pravilo' zaista predstavlja neispravnu definiciju prava, Miharija i Kuridža (2011) smatraju da razgovor o pravima može otvoriti prostor za učenje o pravilima ponašanja (s obzirom na konceptulanu povezanost prava i odgovornosti kao ograničenja u vidu uzdržavanja od činjenja koje bi kršilo tuđa prava), čime se potiče odgovornost prema sebi i drugima.

Osim razumijevanja prava djeteta, grupnim intervjuiranjem željelo se istražiti i razumijevanje prava komplementarnoga koncepta *odgovornosti*. U Tablici 137. prikazani su izlučeni kodovi, kategorije i njihove frekvencije za temu *Definicija odgovornosti*.

Tablica 137. Definicija *odgovornosti*

| Tema | Kategorija | Kodovi unutar kategorija i njihove frekvencije | | Ukupna frekvencija |
|-------------------------|-------------------------------------|---|---|--------------------|
| Definicija odgovornosti | Brižnost, obzirnost | Vođenje brige o stvarima koje pojedinac posjeduje | 3 | 17 |
| | | Vođenje brige o živome biću | 5 | |
| | | Vođenje brige o sebi | 2 | |
| | | Vođenje brige o svojim obvezama | 5 | |
| | | Obzirnost prema drugima | 2 | |
| | Povezana s pravima | Iskazivanje poštovanja prema drugoj osobi | 5 | 10 |
| | | Poštovanje tuđih prava | 3 | |
| | | Komplement pravu | 2 | |
| | Povjerenje drugih ljudi u pojedinca | Pokazatelj da druga osoba ima povjerenja u tebe | 1 | 2 |
| | | Čuvanje tajne | 1 | |

Vidljivo je da je najučestalija definicija odgovornosti kao brižnosti odnosno obzirnosti ($f=17$), pri čemu se brižnost može očitovati kao vođenje brige o stvarima koje pojedinac posjeduje ($f=3$), o drugim živim bićima (na primjer, kućnim ljubimcima, mlađoj braći i sestrama) ($f=5$), o samome sebi ($f=2$) i o svojim obvezama ($f=5$), te kao obzirnost prema drugima ($f=2$), na primjer prema prijateljima u školi, na način da im se pomaže, da ih se štiti, da im se ne izruguje itd. Slijede navodi koji dobro reprezentiraju kodove u ovoj kategoriji:

I: Zna li što je odgovornost?

M8: Recimo, e, mogu primjer? Pa recimo, ja imam loptu i sad, ako ja izgubim svoju loptu, ja sam odgovoran za nju i ja moram dat' recimo novce da bi se kupila nova lopta.

F8: Recimo da čuvaš dijete, ti si odgovoran za to dijete.

I: Odlično, ako si odgovoran za dijete koje čuvaš, što to znači?

F8: Moramo brinuti o djetetu. I poštovati njegova prava.

F8: Davati mu sve što ono zaslužuje.

F8: Voditi brigu.

F8: Za njegove potrebe.

I: Jeste li čuli za odgovornosti? Što je odgovornost?

M4: Odgovornost je kad moramo ići u školu, i recimo treninge.

M4: Da smo odgovorni za sebe i da se znamo, ...

F4: ... braniti.

M4: Brinuti za sebe.

M4: Odgovornost je moja zadaća, odgovornost je brinut' se za kućnog ljubimca, k'o ima.

F4: Čuvati ako imamo mlađu sestru ili brata.

I: Kako se trebate odnositi prema vašoj učiteljici, a da to odnošenje bude odgovorno?

F4: Na primjer, učiteljica nešto kaže i onda da se... umm... da ako imaš svoje mišljenje, onda se to ne smije izraziti baš direktno, nego na ljepši način; ne smije se reći učiteljici, na primjer, učiteljice dosadni ste, daj...

I: Kako se ponašati odgovorno prema prijateljima u razredu?

F4: Da im pomažeš ako nešto ne znaju.

M4: Isto da im pomažemo da ih, ne znam, ne postavljamo nogu.

F4: Ne rugamo im se i da im pomažemo u nevolji.

M4: Da ih toleriramo...

I: Što znači „da ih toleriramo“?

M4: Pa... da je netko različit pa ga ti moraš, kad je netko različit, pa to trebamo poštivati; na primjer, netko voli neko jelo, a ti ne, i onda ti to toleriraš zato što svatko ima svoj ukus.

Gledajući samo kodove, najučestalija definicija jest odgovornost kao iskazivanje poštovanja prema drugoj osobi, smještena u kategoriju odgovornosti kao onoga što je povezano s pravima (f=10), u kojoj su još dva koda (1. 'odgovornost kao poštovanje tuđih prava, f=3; 2. 'odgovornost kao komplement pravu', f=2). Sljedeći navodi dobro reprezentiraju ovu kategoriju:

I: Jesmo li mi odgovorni prema drugim ljudima? Jeste li vi odgovorni prema svojoj učiteljici?

F4: Da joj se ne rugamo i ne povrijedimo je.

F4: Pa da, da je ne povrijedimo, evo na primjer, sad ćemo se rastati s njom i da joj, na primjer, ni čokoladicu ne kupimo, to bi nju povrijedilo.

F4: Kad ona nama pokušava nešto objasniti što nama nije jasno, a mi pričamo i onda se ona povrijedi. Bez veze se trudi.

[...]

F4: Naša je odgovornost da poštujemo njena prava jednako kao naša.

M8: Moraš imati odgovornost ako hoćeš neko pravo.

I: Koja odgovornost ide uz pravo na izražavanje mišljenja?

M8: Ispeci pa reci.

F8: Da ih ne povrijedimo [profesore]. Da ih ne povrijedimo nekim našim grubim riječima.

I: Kakav je odnos između prava i društosti? Možete li dati neki primjer?

F4: Pravo dolazi sa dužnosti, znači ako imaš pravo na školu, dužnost ti je učiti i pisati zadaću.

Dakle, kada je definiraju kao povezanu s pravima drugih ljudi, ispitanici odgovornost najčešće razumiju kao iskazivanje poštovanja prema drugima, a najrjeđe kao komplement pravima, odnosno kao sastavni dio prava, kao što je to učenica 4. razreda u zadnjem gornjem navodu dobro oprijemila. Štoviše, u jednoj se grupnoj diskusiji postavilo pitanje ima li odgovornost ikakve veze s pravima, što se može vidjeti u sljedećem navodu:

F4: Odgovornost i prava su dvije potpuno drugačije stvari zato što prava imamo što mi smijemo raditi i što mi ustvari trebamo raditi da nam bude bolje, da budemo zdraviji i da imamo čišće zube i sve to, a odgovornost je kad se mi za nešto drugo trebamo brinuti, a prava je da se oni za nas trebaju brinuti.

Treća izlučena kategorija definicije odgovornosti odnosi se na određenje odgovornosti kao povjerenja drugih ljudi u pojedinca ($f=2$), međutim ova je definicija izlučena samo iz dviju grupnih diskusija, što je vidljivo u sljedećim navodima:

I: Znae li što je odgovornost?

[...]

F4: Kad ti netko povjeri neku stvar koja mu je zaista važna i ti moraš čuvati jer ti je, jer će se rasplakati i naljutiti, kao što nama učiteljica povjeri, nama ponekad, imenik i onda mi kao imamo nekakav zadatak da budemo odgovorni za taj imenik i da ga čuvamo.

F4: Evo sad ona ima ovaj ključ i sad učiteljica je to njoj dala jer je ona predsjednica razreda i ima najviše odgovornosti i povjerenja u nju i da, ona najviše, ona to nikad ne bi izgubila.

I: Jeste li čuli za odgovornosti? Što je odgovornost?

[...]

F4: Da se čuva tajna, znači, netko ti kaže nešto, na primjer, joj, ja nisam učio baš pa ću sad pod satom prije nego što učiteljica da test, znači, ja ću samo malo provjeriti udžbenik da vidim šta trebam odgovoriti, da se ne otkrije, da, jednostavno, se drži tajna.

Na temelju prikazanih rezultata moguće je zaključiti da su grupne diskusije polučile relativno puno definicija prava djeteta i pravu komplementarne odgovornosti te da je većina definicija sadržajno odgovarajuća opće vrijedećim definicijama ta dva pojma, pri čemu su dvije od tri izlučene definicije prava djeteta podudarne definicijama koje prevladavaju u teoriji o pravima. Što se tiče definicija odgovornosti, primjetno je ispitanici relativno rijetko taj pojam

povezuju s pravima, a da njihovo razumijevanje odgovornosti ustvari proizlazi iz njihova svakodnevnoga iskustva odgovornoga ponašanja prema sebi i drugima, a ne nužno poznavanja samoga koncepta. Potrebno je stoga u budućem radu s djecom veći naglasak staviti na konceptualnu povezanost prava i odgovornosti.

6.9.4. Informiranost o pravima djeteta

Nakon definiranja prava djeteta i pravu komplementarnoga pojma odgovornosti, ispitanike se zamolilo da nabroje pojedina prava djeteta koja poznaju. U Tablici 138. prikazani su rezultati analize koji se odnose na temu *Informiranost o pravima djeteta*, prema navodima intervjuiranih ispitanika.

Tablica 138. Informiranost o pravima djeteta

| Tema | Kategorija | Kodovi unutar kategorija i njihove frekvencije | | Ukupna frekvencija |
|---------------------------------|---|--|---|--------------------|
| Informiranost o pravima djeteta | Pravo na odmor, igru, slobodno vrijeme i slobodnovremenske aktivnosti, članak 31. | Pravo na igru | 7 | 16 |
| | | Pravo na slobodnovremenske, izvannastavene i izvanškolske aktivnosti i biranje istih | 4 | |
| | | Pravo na slobodno vrijeme | 3 | |
| | | Pravo na odmor (san, spavanje) | 2 | |
| | Pravo na zdravstvenu skrb, čistu vodu za piće, zdravu ishranu i čistu i sigurnu okolinu, članak 24. | Pravo na zdravu ishranu (hranu i piće) | 4 | 11 |
| | | Pravo na zdravstvenu zaštitu (liječenje) | 4 | |
| | | Pravo na primjerenu higijenu | 2 | |
| | | Pravo na dobar život | 1 | |
| | Pravo na obrazovanje, članak 28. | Pravo na obrazovanje (školovanje, učenje) | 9 | 9 |
| | Pravo na život u obitelji, obiteljski odgoj i sigurnost u | Pravo na dom | 1 | 8 |
| | | Pravo na obitelj | 2 | |

| | | | | |
|------------------------------------|--|--|---|---|
| | obitelji, članci 5., 9. i 18. | Pravo na roditeljsku brigu | 3 | |
| | | Pravo na odgoj u obitelji | 1 | |
| | | Pravo na slobodu od tjelesnog kažnjavanja u obitelji | 1 | |
| | Pravo na iznošenje mišljenja i odlučivanje, članak 12. | Pravo na iznošenje mišljenja (slobodu govora) | 4 | 6 |
| | | Pravo glasa (odlučivanja) i izbora | 2 | |
| | Pravo na slobodu vjere, članak 14. | Pravo na vjeroispovijest | 2 | 4 |
| | | Pravo na odabir vjere | 2 | |
| | Pravo na slobodu od nasilja i lošeg postupanja, članak 19. | Pravo na sigurnost i zaštitu | 3 | 3 |
| | Pravo na najbolji interes, članak 3. | Pravo na brigu od strane odraslih | 1 | 2 |
| | | Pravo na njegu | 1 | |
| | Pravo na slobodu od diskriminacije, članak 2. | Pravo na poštovanje | 1 | 1 |
| | Dodatna prava | Pravo na ljubav | 2 | 6 |
| | | Pravo na prijateljstvo | 1 | |
| | | Pravo na biranje prijatelja | 1 | |
| | | Pravo na veselje | 1 | |
| Pravo na iskazivanje nacionalnosti | | 1 | | |

Na temelju odgovora intervjuiranih učenika i učenica o tome koja prava djeteta poznaju, analizom je izlučeno ukupno deset kategorija. Od izlučenih deset kategorija, devet se odnosi na prava navedena u pojedinim člancima Konvencije o pravima djeteta, dok je zadnja kategorija imenovana *Dodatnim pravima* te se u njoj nalaze kodovi koji se odnose na prava djeteta koja su

ispitanici naveli, a koja nisu međunarodno formalno-pravno priznata prava. Kategoriju *Dodatnih prava* čini pet kodova, redom prema učestalosti navođenja:

- pravo na ljubav, f=2,
- pravo na prijateljstvo, f=1,
- pravo na biranje prijatelja, f=1,
- pravo na veselje, f=1,
- pravo na iskazivanje nacionalnosti, f=1.

Moglo bi se argumentirati da i ova, dodatno navedena prava predstavljaju sastavni dio nekih postojećih prava (na primjer, pravo na biranje prijatelja kao dio prava na odlučivanje, ili pravo na iskazivanje nacionalnosti kao dio prava na identitet), no ona su izdvojena jer se u analizu pojedinih prava djeteta nije ulazilo do mjere u kojoj bi uključivanje ovih 'prava' u neka od njih bilo nediskutabilno. I u istraživanju Miharije i Kuridže iz 2011. godine hrvatski su učenici navodili prava na ljubav i sreću, koja se vežu uz djetinjstvo i odrastanje, pa dobiveni rezultati nisu neobični.

Ostalih devet kategorija odnosi se na međunarodno formalno-pravno priznata prava navedena u Konvenciji o pravima djeteta. Radi se o sljedećim pravima, redom prema učestalosti navođenja:

- pravu na odmor, igru, slobodno vrijeme i slobodnovremenske aktivnosti (članak 31.), f=16,
- pravu na zdravstvenu skrb, čistu vodu za piće, zdravu ishranu i čistu i sigurnu okolinu (članak 24.), f=11,
- pravu na obrazovanje (članak 28.), f=9,
- pravu na život u obitelji, obiteljski odgoj i sigurnost u obitelji (članci 5., 9. i 18.), f=8,
- pravu na iznošenje mišljenja i odlučivanje (članak 12.), f=6,
- pravu na slobodu vjere (članak 14.), f=4,
- pravu na slobodu od nasilja i lošeg postupanja (članak 19.), f=3,
- pravu na najbolji interes (članak 3.), f=2
- pravu na slobodu od diskriminacije (članak 2.), f=1.

Dakle, intervjuirani učenici i učenice najčešće su navodili pravo na igru, slobodno vrijeme i slobodnovremenske aktivnosti, ukupno 16 puta, pri čemu je pravo na igru, gledano neovisno o

pravu na slobodno vrijeme i slobodnovremenske aktivnosti, navedeno najviše, 7 puta, odnosno tijekom 7 grupnih intervjua. Međutim, gledajući samo kodove, vidljivo je da je pravo na obrazovanje ustvari najučestalije navođeno pravo, kojega su učenici i učenice naveli ukupno 9 puta, odnosno tijekom svih 9 grupnih intervjua. Pravo na igru i igranje i pravo na obrazovanje najčešće su navođena prava djeteta i u istraživanju Miharije i Kuridže (2011), također na uzorku hrvatskih učenika. Osim što su znali navesti relativno veliki broj prava djeteta, ispitanici su pokazali da znaju što neka od njih osiguravaju. Vidljivo je to u sljedećim navodima:

I: Što sve obuhvaća pravo na školovanje, odnosno pravo na obrazovanje?

M4: Da možeš raditi nešto u školi, pod odmorom da možeš slobodno vrijeme imati. Da možeš jesti.

M4: Da možeš učiti.

I: Što znači da možeš učiti?

M4: Da možeš nešto naučiti, da nešto znaš.

F4: Da imamo jednaka prava kao i druga djeca u školi.

F4: Da imamo pravo da nas učiteljica uči jer nam to nitko ne može zabraniti.

F4: Dakle, imamo pravo na neku radnu aktivnost, na primjer kao što ste vi došli u školu i mi to smijemo.

M4: Imamo pravo na odgovor u školi, ako nas nešto zanima pa nam učiteljica to kaže.

F4: Imamo pravo na školske aktivnosti i sport.

F4: Znači na učenje, tako da naučiš kako se ponašati ako to nisi znao, imaš pravo naučiti neke osnovne stvari.

F4: Imamo pravo i ako želimo ići na neke izborne predmete koji nas zanimaju, na primjer informatika i njemački.

M4: Imamo pravo na izlete.

I: Spomenuli ste pravo na obrazovanje. Što sve podrazumijeva pravo na obrazovanje?

F8: Školu.

I: Što s školom?

F8: Imati ustanovu u koju ćemo moći ići.

F8: Besplatno.

F8: Da budemo pismeni.

F8: Besplatno školovanje.

M8: Knjige.

F8: I to da mogu i cure jer u nekim zemljama, kao, ne mogu cure, ne dopuštaju im da idu u školu.

M8: Knjige. Obrok.

I: Što s knjigama i obrokom?

M8: Pa da dobivamo u školi.

F8: Besplatno.

F8: I da mogu one sve manje, različite, da mogu u školu.

F8: Da mi ne moramo davati novce za testove.

I: Kakva treba biti nastava da bismo rekli da se poštuje vaše pravo na obrazovanje?

F8: Profesor ne smije ignorirati učenike.

F8: Poštovati naše mišljenje.

M8: Biti fer prema nama.

F8: Mora biti zanimljivo.

M8: Ne smije ih tući.

F8: Moraju se jednako ponašati prema svima.

F8: Moraju nas nešto i naučiti.

F8: Ne smiju imati favorite.

M8: Miljenike.

F8: I mrziti neke.

M4: Pravo na jelo i krov.

I: Što znači „pravo na krov“?

M4: Da možemo živjeti u kući.

I: Kakav „život ispod krova“ treba biti da bi ga mogli nazvati pravom?

M4: Da, ako vani pada snijeg, na primjer, da možemo imati grijanje, hranu unutra, plin.

I: Možete li izdvojiti prava za koja mislite da se poštuju u vašoj školi i na nastavi?

F8: Pravo izražavanja svog mišljenja, na satu razrednika, kada želimo napraviti nešto za dobrobit cijelog razreda ili općenito nas, u razgovoru općenito nas, da svatko od nas izrazi svoje mišljenje, ono što o tome misli.

I: Možete li dati neki primjer.

F8: Na primjer, kod ocjenjivanja ako smatramo da smo naučili za višu ocjenu nego za onu koju smo dobili, imamo pravo izraziti svoje mišljenje prema profesoru, odnosno probati s njime porazgovarati o tome. I pokušat' nekak' povisit' tu ocjenu.

I: Što je pravo na vlastito mišljenje?

M4: To je kada ti želiš nešto, kada ti imaš svoje mišljenje i želiš ga podijeliti s nekim.

I: Dobro, što znači imati pravo na svoje mišljenje?

M4: Da ti daju da pričaš, da daš svoje mišljenje.

F4: Znači, da ti nitko ne može zabraniti da ti kažeš svoje mišljenje.

F4: Na primjer, ako ti se sviđa nečija majica, ili ne sviđa, onda kažeš ... imaš lijepu majicu, ili tako.

F4: Ili da možeš pitati, baš ti je lijepa haljina, hoćeš mi reći gdje si je kupio. I onda ti on kaže.

F4: Svatko ima pravo na svoje mišljenje, nitko nema isto mišljenje. [...]

I: Možete li mi navesti neku situaciju u nastavi, neki primjer kada ste osjetili da učiteljica poštuje vaše pravo na mišljenje?

F4: Kad smo imali tjelesni i onda, kad nikog nije bilo u dvorani, mi smo učiteljicu pitali smijemo li raditi gimnastiku i ona je rekla da možemo. Ili da dečki igraju nogomet i onda su dečki igrali nogomet. Ona je poštovala naše mišljenje.

M4: Kada učiteljica nešto napravi, nas pita je li nam se sviđa.

M4: Pravo na jednakost.

I: Što znači pravo na jednakost?

M4: Sada, ako netko ima neku manu ili tako to, da ga ti ne vrijeđaš, da mu pokušaš pomoći.

M4: Da su svi isti, ako je netko drugačiji, da ga ne treba zato, da mu se ne treba rugati zbog toga, nego normalno ga prihvatiti kao prijatelja.

Dakle, intervjuiranim učenicima i učenicama poznato je da pravo na obrazovanje, osim raspoloživosti škola, podrazumijeva i osiguravanje besplatnih knjiga i toploga obroka u školi, dostupnost obrazovanja svim skupinama djece, na primjer djevojčicama i 'drugačijim' učenicima, te jednako postupanje učitelja prema svim učenicima, uvažavanje mišljenje učenika i pomaganje učenicima. Osim prava na obrazovanje, ispitanici su pokazali dobro razumijevanje sadržaja prava na primjeren standard života, prava na izražavanje mišljenja, prava na jednakost, što sve skupa upućuje na zaključak da je informiranost ispitanika o pravima djeteta relativno dobra. Dobiveni rezultati u skladu su s ranijim hrvatskim istraživanjima (Batarelo i sur., 2010; Miharija i Kuridža, 2011; Pažin-Ilakovac i Pavleković, 2014) koja su također pokazala da su djeca, a i njihovi roditelji i učitelji, uglavnom dobro informirani o postojanju Konvencije o pravima djeteta te da znaju imenovati mnoga prava navedena u njoj. Međutim, kao što su Miharija i Kuridža (2011) zaključile da djeca i mladi u Hrvatskoj unatoč tome što znaju da Konvencija o pravima djeteta postoji u pravilu ne znaju objasniti njezinu ulogu, tako i rezultati ovoga istraživanja daju naslutiti da je znanje intervjuiranih učenika i učenica o pravima djeteta relativno površno i neprecizno. U budućem bi pedagoškom radu s djecom stoga valjalo ozbiljnije raditi na upoznavanju Konvencije o pravima djeteta i njezine uloge te razumijevanju sadržaja njenih pojedinih prava.

6.9.5. Učenicima i učenicama najvažnija prava djeteta

Učenike i učenice se također zamolilo da izdvoje ona prava koja smatraju osobito važnima za sebe u školi i na nastavi. U Tablici 139. prikazani su kodovi (prava koja su ispitanici navodili), kategorije (navedenim pravima odgovarajuća prava odnosno članci iz Konvencije o pravima djeteta) te frekvencije kodova i kategorija koji se odnose na temu *Učenicima i učenicama najvažnija prava djeteta*, prema navodima intervjuiranih ispitanika.

Tablica 139. Intervjuiranim učenicima i učenicama najvažnija prava

| Tema | Kategorija | Kodovi unutar kategorija i njihove | Ukupna |
|------|------------|------------------------------------|--------|
|------|------------|------------------------------------|--------|

| | | frekvencije | | frekvencija |
|--|---|---|---|-------------|
| Učenicima i učenicama najvažnija prava djeteta | Pravo na obrazovanje, članak 28. | Pravo na obrazovanje (školoвање) | 6 | 8 |
| | | Pravo na mir i tišinu tijekom nastave | 1 | |
| | | Pravo na pomoć od strane učiteljice i drugih učenika kada se nešto ne zna ili ne može | 1 | |
| | Pravo na odmor, igru, slobodno vrijeme i slobodnovremenske aktivnosti, članak 31. | Pravo na odmor | 3 | 7 |
| | | Pravo na slobodno vrijeme | 2 | |
| | | Pravo na igru | 1 | |
| | | Pravo na samostalan odabir izvannastavnih aktivnosti | 1 | |
| | Pravo na zdravstvenu skrb, čistu vodu za piće, zdravu ishranu i čistu i sigurnu okolinu, članak 24. | Pravo na kvalitetnu ishranu | 3 | 5 |
| | | Pravo na primjerenu higijenu | 2 | |
| | Pravo na iznošenje mišljenja i odlučivanje, članak 12. | Pravo na iznošenje mišljenja | 4 | 4 |
| Pravo na slobodu od nasilja i lošeg postupanja, članak 19. | Pravo na slobodu od izrugivanja | 1 | 2 | |
| | Pravo na zaštitu od nasilja | 1 | | |
| Pravo na slobodu od diskriminacije, članak 2. | Pravo na jednakost | 1 | 1 | |
| Pravo na najbolji interes, članak 3. | Pravo na brigu od strane odraslih | 1 | 1 | |

| | | | | |
|--|-------------------------------|-------------------------------|---|---|
| | Pravo na izražavanje, čl. 13. | Pravo na izražavanje osjećaja | 1 | 1 |
| | Dodatna prava | Pravo na odabir prijatelja | 1 | 2 |
| | | Pravo na slobodu od prisile | 1 | |

Vidljivo je da intervjuirani učenici i učenice najvažnijim pravom djeteta smatraju pravo na obrazovanje, koje su i najčešće navodili da poznaju, a koje je kao najvažnije navedeno ukupno 8 puta, pri čemu je tijekom 6 grupnih diskusija navedeno upravo kao pravo na obrazovanje (ili školovanje), a u dvije grupne diskusije kao pravo na mir i tišinu tijekom nastave te kao pravo na pomoć u nastavi. Važnost prava na obrazovanje troje učenika objašnjava na sljedeći način:

I: Mislite li da je pravo na učenje, odnosno pravo na obrazovanje bitno pravo?

Uglas: Da!

F8: To nam gradi život. Ako ćemo biti dobri u školi i upisati dobru recimo srednju školu, imat' ćemo posao, posao ćemo moći lakše naći i osnovati lakše obitelj i uzdržavati je.

I: Je li vama pravo na učenje, obrazovanje bitno? Zašto? Što vam omogućava?

F8: U osnovnoj školi da se upišemo u što bolju srednju školu koju želimo, a u srednjoj na fakultet i za budućnost, za buduće zanimanje.

M4: Pravo na školu je općenito jako važno jer bez škole si nepismen i ne znaš ništa.

Osim prava na obrazovanje, intervjuiranim je učenicima i učenicama prilično važno i pravo na odmor, igru, slobodno vrijeme i slobodnovremenske aktivnosti (f=7) te pravo na kvalitetnu ishranu i primjerenu higijenu u školi (f=5). Međutim, gledajući samo kodove, vidljivo je da je nakon prava na obrazovanje najučestalije navođeno pravo na iznošenje vlastitoga mišljenja (f=4), kao najvažnije izneseno u 4 od 9 grupnih diskusija. Ovakvi rezultati ne iznenađuju s obzirom da su oni sukladni rezultatima ranijih inozemnih istraživanja (na primjer, European Commission, 2010; Taylor, Smith i Nairn, 2001) u kojima su upravo pravo na obrazovanje i pravo na slobodu mišljenja navođeni kao djeci najvažnija prava. Sljedeći navodi nekolicine učenika i učenica 8. razreda pojašnjavaju važnost koju ispitanici pridaju pravu na slobodu mišljenja:

F8: Pravo na mišljenje.

I: Zašto je to pravo važno?
F8: Zato što svi nemaju isto mišljenje.
F8: I svačije se treba poštivati bez obzira na sve.
I: I što kad vam netko to pravo ne poštuje?
F8: Onda nas ne uvažava.
F8: Onda nismo slobodni.
M8: Da, ograničava te, ne da ti da kažeš što želiš.
F8: Onda nemaš niš' od toga.

Pomalo iznenađuje važnost koju ispitanici pridaju pravu na kvalitetnu ishranu, s obzirom da se na slične rezultate nije naišlo u pregledu ranijih istraživanja, pri čemu je iz navoda ispitanika vidljivo da postoji više nezadovoljstva veličinom porcija i higijenskim uvjetima u kojima se jede, nego samom kvalitetom ishrane, vjerojatno jer se djeca općenito rijetko okupiraju pitanjem kvalitete hrane. Sljedeći navodi ilustriraju navedeno:

M8: Trebali bi imat' veće porcije, a ne k'o da smo ptičice.
F8: Barem viši razredi.
[...]
M: I mogli bi nam dati žlice i vilice.
F8: I da, mi se tretiramo kao nekakvi zatvorenici zato što nam ne daju u kuhinji noževe, k'o da ćemo se poklati, a ne možemo rezati meso sa žlicom.
F8: Baš nehigijenski jedemo.

Usporedbom prvih triju kategorija najčešće navođenih ispitanicima najvažnijih prava i prvih triju kategorija koje su ispitanici najčešće navodili kao prava koja najbolje poznaju, vidljivo je da se radi o istim pravima. To može biti posljedica toga što se i o poznavanju prava i o važnosti pojedinih prava djeteta razgovaralo tijekom jednoga te istoga intervjua, no moguće je da su učenici i učenice zaista najbolje informirani o pravima koja smatraju osobito važnima za sebe. Ovu pretpostavku potkrijepljuje i to što navedena prava, i ona ispitanicima najvažnija i ona o kojima su ispitanici dobro informirani, odražavaju iskustvo djetinjstva (naglasak na važnosti odgoja i obrazovanja, igre, slobodnoga vremena, ljubavi i brige roditelja, prijateljstva, veselja, uvažavanja mišljenja i slično) te neke preokupacije intervjuiranih ispitanika specifične za hrvatski društveno-kulturni kontekst, na primjer, slobodu prakticiranja i iskazivanja vjeroispovijesti, slobodu od nasilja i izrugivanja, slobodu iskazivanja nacionalnosti i slično.

6.9.6. Poštovanje prava djeteta u školi i na nastavi

Sljedeća tema grupnih diskusija ticala se poštovanja i kršenja prava djeteta u školama i na nastavi koju pohađaju učenici i učenice koji su sudjelovali u intervjuima. Važno je naglasiti da je vezano za ovu temu gotovo u svim grupama konstatirano, logično i očekivano, da neki učitelji i učiteljice poštuju prava, a neki ne; potom, da se neka prava u nekim situacijama i vezano za neka specifična pitanja poštuju, a u nekim drugim situacijama ne poštuju; na primjer, mnogi su ispitanici navodili da o nekim pitanjima ponekad odlučuju (samostalno ili s učiteljima) (na primjer, s kim će sjediti u klupi), a da o nekim drugim pitanjima gotovo nikad ne odlučuju (na primjer, o pravilima ponašanja). U jednoj je školi grupa ispitanika, učenika i učenica 8. razreda, bila mišljenja da svi njihovi učitelji i učiteljice poštuju sva njihova prava te se nisu mogli sjetiti nijednoga prava koje se ne poštuje.

U Tablici 140. prikazani su kodovi (prava koja su ispitanici navodili), kategorije (navedenim pravima odgovarajuća prava odnosno članci iz Konvencije o pravima djeteta) te frekvencije kodova i kategorija za temu *Poštovanje prava djeteta u školi i na nastavi*, prema navodima intervjuiranih ispitanika. Ove frekvencije naravno ne predstavljaju procjenu poštovanja prava djeteta u školama i na nastavi koju ispitanici pohađaju, no one pokazuju o kojim su pravima ispitanici, upitani o poštovanju odnosno kršenju njihovih prava, najprije razmišljali, a da im popis pojedinih prava nije bio unaprijed ponuđen kao što je to bio slučaj kod anketiranja. Također, ovo pitanje potaknulo je navođenje konkretnih iskustava djece glede poštovanja njihovih prava u školama i na nastavi koju pohađaju, na što će se u ovome poglavlju staviti naglasak.

Tablica 140. Prava djeteta koja se poštuju u školama i na nastavi koju pohađaju sudionici u intervjuima

| Tema | Kategorija | Kodovi unutar kategorija i njihove frekvencije | | Ukupna frekvencija |
|--|--|--|---|--------------------|
| Prava djeteta koja se poštuju u školi i na nastavi | Pravo na iznošenje mišljenja i odlučivanje, članak 12. | Pravo na slobodu mišljenja | 5 | 9 |
| | | Pravo na odlučivanje | 3 | |
| | | Pravo na sudjelovanje | 1 | |
| | Pravo na | Pravo na obrok u školi | 3 | 9 |

| | | | |
|--|---|---|---|
| zdravstvenu skrb, čistu vodu za piće, zdravu ishranu i čistu i sigurnu okolinu, članak 24. | Pravo na tjelesnu aktivnost | 3 | |
| | Pravo na zdrav obrok | 1 | |
| | Pravo na zdravlje | 1 | |
| | Pravo na higijenu | 1 | |
| Pravo na obrazovanje, članak 28. | Pravo na obrazovanje (učenje) | 4 | 8 |
| | Pravo na najavljivanje ispita i ispitivanja | 2 | |
| | Pravo na grupni rad u nastavi | 1 | |
| | Pravo na pomoć u nastavi | 1 | |
| Pravo na odmor, igru, slobodno vrijeme i slobodnovremenske aktivnosti, članak 31. | Pravo na odmor | 2 | 4 |
| | Pravo na igru | 1 | |
| | Pravo na slobodno vrijeme | 1 | |
| Pravo na privatnost, čl. 16. | Pravo na privatnost | 1 | 1 |
| Pravo na izražavanje, čl. 13. | Pravo na slobodu odijevanja | 1 | 1 |
| Pravo na slobodu od diskriminacije, članak 2. | Pravo na jednakost | 1 | 1 |
| Pravo na slobodu vjere, članak 14. | Pravo na slobodu vjere | 1 | 1 |

Vidljivo je da su ispitanici kao pravo koje se poštuje u njihovim školama i na nastavi koju pohađaju najčešće navodili pravo na iznošenje mišljenja i odlučivanje (f=9) te pravo na zdravstvenu skrb, zdravu ishranu i primjerenu higijenu (f=9). Gledajući samo kodove, najčešće je navođeno pravo na slobodu mišljenja (f=5), a potom pravo na obrazovanje (f=4). Općenito gledano, u grupnim je diskusijama navedeno relativno puno prava za koja ispitanici drže da se poštuju u njihovim školama i na nastavi koju pohađaju. No, zanimljivo je pratiti slijed samih

diskusija, jer su u njima ispitanici često bili suprotstavljenih mišljenja, odnosno, kada bi netko od ispitanika naveo pravo za kojega je procijenio da se poštuje u njihovoj školi i na nastavi, u pravilu bi se našao drugi ispitanik koji je bio mišljenja da se isto pravo ustvari ne poštuje. Sljedeći navodi dobro oprimjeruju navedeno:

I: Možete li izdvojiti neka vaša prava, nabrojali smo ih dosta, za koja mislite da se u vašoj školi općenito i na nastavi poštuju?

F8: Prava slobodnog govora.

F8: Ma mo'š mislit'!

F8: Da, pitanje je profesora, ali dosta profesora nam da da kažemo svoje mišljenje i onda oni kažu nekakvo svoje mišljenje. Ili, ako kažemo nešto što mi znamo, onda ima profesora koji nisu sigurni u te činjenice, pa onda ima profesora koji čak provjeravaju tamo takve stvari i to.

F8: Neki profesori ne mogu podnijeti da je naše mišljenje točno i znaju se nekad uvrijediti i onda kao to nije točno.

F8: Ne, oni poštuju naše mišljenje kada znaju da smo u pravu, ali kada nisu sigurni, onda baš i ne.

M8: Onda kažu „di si ti to našao“?

M8: „To nije istina!“

F8: „Ja sam učila drugačije“.

M8: Da, njihova uvijek mora biti zadnja. Ajmo reć'. Više manje.

F8: „U moje doba to je bilo tako, nisu smjeli ovo, ono“ – ali sad se promijenilo!

F8: U njihovo doba su mogli tuć' učenike, sad ne mogu.

[...]

F8: Pa, imamo obrok u školi.

F8: Koji plaćamo.

F8: Ali ne, djeca koja baš ne mogu, škola im daje besplatno.

F8: Ali nema baš u ovoj školi osoba koje su u nemogućnosti plaćati, ali, ako jesu, onda mogu popričati s nekim od stručnog...

M8: Trebali bi imat' veće porcije, a ne k'o da smo ptičice.

F8: Barem višim razrednima.

F8: Mogli bi nam dati besplatne knjige, znate li vi koliko dođu knjige i još ako imate više djece.

M8: I mogli bi nam dati žlice i vilice.

F8: I da, mi se tretiramo kao nekakvi zatvorenici zato što nam ne daju u kuhinji noževe, k'o da ćemo se poklati, a ne možemo rezati meso sa žlicom.

F8: Baš nehigijenski jedemo.

F4: Pravo na tišinu [se poštuje u nastavi].

F4: Aaa, pa baš se i ne bih složila da je to na našoj nastavi. Na našoj nastavi obično je cijelo vrijeme, stalno prekida, učiteljica mora prekidati sat zbog nekih pojedinaca, nema nikakve tišine, stalno netko priča ili šuška i onda se učiteljica ne može koncentrirati, kao i neki od nas.

F4: To svakom smeta u razredu.

F4: Osim pojedincima od dečkiju koji cijelo vrijeme pričaju.

F4: Pravo na wc. Ja usred sata moram na wc, učiteljica me mora pustiti na wc.

F4: Učiteljica nas je puštala na wc, no onda bi svaki put kad bi nekog pustila, onda bi desetak njih otišlo, stalno bi išli.

M4: Nama je učiteljica, onda je nama rekla da ona nas neće puštati na wc, da si kupimo pelene.

I: Možete li izdvojiti prava za koja mislite da se poštuju u vašoj školi i na nastavi?

F8: Pravo izražavanja svog mišljenja, na satu razrednika, kada želimo napraviti nešto za dobrobit cijelog razreda ili općenito nas, u razgovoru općenito nas, da svatko od nas izrazi svoje mišljenje, ono što o tome misli.

I: Možete li dati neki primjer?

F8: Na primjer, kod ocjenjivanja ako smatramo da smo naučili za višu ocjenu nego za onu koju smo dobili, imamo pravo izraziti svoje mišljenje prema profesoru, odnosno probati s njime porazgovarati o tome. I pokušat' nekak' povisit tu ocjenu.

F8: Mislim da se dosta učenika na satu razrednika boji zapravo izreći svoje mišljenje.

I: Zašto?

F8: Možda neće misliti da je točno ili se možda nekome neće svidjeti.

M8: Neće ga poštivati.

Općenito govoreći, ispitanici su spremniji i s više detalja elaborirali situacije za koje su smatrali da predstavljaju kršenje njihovih prava, nego one za koje su smatrali da predstavljaju poštovanje prava, dok su istovremeno naveli manji broj prava za koja su smatrali da se krše u njihovim školama, nego što su naveli prava za koja su smatrali da se poštuju. U Tablici 141. prikazani su kodovi (prava koja su ispitanici navodili), kategorije (navedenim pravima odgovarajuća prava odnosno članci iz Konvencije o pravima djeteta) te frekvencije kodova i kategorija za temu *Prava djeteta koja se ne poštuju u školama i na nastavi*, prema navodima intervjuiranih ispitanika.

Tablica 141. Prava djeteta koja se ne poštuju u školama i na nastavi koju pohađaju sudionici u intervjuima

| Tema | Kategorija | Kodovi unutar kategorija i njihove frekvencije | | Ukupna frekvencija |
|--|--|---|---|---------------------------|
| Prava djeteta koja se <u>ne poštuju</u> u školama i na nastavi | Pravo na iznošenje mišljenja i odlučivanje, članak 12. | Pravo na odlučivanje | 4 | 6 |
| | | Pravo na slobodu mišljenja | 2 | |
| | Pravo na | Pravo na tišinu na nastavi | 2 | 4 |

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| | obrazovanje, članak 28. | Pravo na besplatne knjige | 1 | |
| | | Pravo na najavljivanje ispita i ispitivanja | 1 | |
| | Pravo na zdravstvenu skrb, čistu vodu za piće, zdravu ishranu i čistu i sigurnu okolinu, članak 24. | Pravo na obrok u školi | 2 | 2 |
| | Pravo na slobodu od nasilja i lošeg postupanja, članak 19. | Pravo na slobodu od nasilja | 2 | 2 |
| | Pravo na odmor, igru, slobodno vrijeme i slobodnovremenske aktivnosti, članak 31. | Pravo na odmor | 1 | 1 |
| | Pravo na slobodu od diskriminacije, članak 2. | Pravo na jednakost | 1 | 1 |

Vidljivo je da su ispitanici kao pravo koje se ne poštuje u njihovim školama i na nastavi koju pohađaju najčešće navodili pravo na izražavanje mišljenja i odlučivanje (f=6), isto pravo koje su najčešće navodili i kao ono koje se poštuje, pri čemu su, gledajući samo kodove, najčešće navodili pravo na odlučivanje (f=4). O iskustvima odlučivanja ispitanici ovako pričaju:

I: A gdje je vaše mjesto.

Uglas: Zadnje, tu [pokazuje prema podu].

M8: Ispod zemlje.

I: Zašto mislite da ste zadnji u piramidi [odlučivanja]?

M8: Zato što mi nemamo nikakva prava ni ništa. Ne možemo ništa. Na primjer, kad dobijemo nezasluženu ocjenu, i ako otiđemo na primjer tužiti tog profesora, nitko ništa ne može poduzeti.

M8: Da, nitko nam ne vjeruje.

F8: Nitko nam ne vjeruje, ne vjeruje nama nego profesorima.

M8: Nitko ne može ništa poduzeti. I ako kažemo da smo nepravедno ocijenjeni i onda se počinju izvlačiti joj kak' ovaj, joj kak' ovaj drugi.

F8: Iz kemije nam je profesorica zaboravila najaviti da imamo dopunsku i mi nismo došli jer nismo znali, i ona je rekla razrednici da nije nitko došao i zato nemamo više dopunskih, a ona je kriva jer nam nije najavila, a mi nismo to znali.

M8: I morali smo to roditeljima reći.

[...]

I: Imate li neka pravila ponašanja?

M8: Da, pojedinačno po razredu.

I: Tko je odlučivao o tim pravilima?

M8: Mi uglavnom.

F8: Mi smo pisali pravila, a razrednica ih je birala. Ona ih je odabrala.

[Izražavaju zadovoljstvo takvim načinom odabira pravila.]

F8: [učenica navodi neka od pravila] Bez tučnjave, da se ne priča na satu, da ne upadamo u riječ profesorima.

I: Poštujete li pravila?

Uglas: Kako kad, kako kod kojeg profesora.

I: Zašto ih ne poštujete?

F8: Zato što profesor ne poštuje nas.

M8: Istina, zbog profesora.

M8: [Profesor ne poštuje] taj razred.

F8: Ne znam, recimo, zabranjeno je da žvačemo žvake pod satom, a onda oni žvaču žvake pod satom.

M8: A to ne bi bilo moguće [da i profesori uvijek i svi poštuju razredna pravila].

F8: Opet se netko ne bi složio s tim, rek'o bi: „ja sam stariji, ja njih učim, zašto bih ja slušao njih, oni mene moraju slušati, ja sam ipak profesor, djeca da mene slušaju“ i opet mi ne bi imali pravo protiv toga, jer je on ipak odrasla osoba, a ja sam samo dijete.

I: Zna li što je odlučivanje?

F4: Ukratko, o svemu, o izletima i tako to, odlučuje učiteljica.

M4: I šta ćemo mi raditi, i zadaću, i šta ćemo mi raditi na satu, ona odlučuje.

M4: Pa zato se zove učiteljica.

F4: To je njen nastavni plan, ali recimo gdje ćemo ići na izlete, to bi možda mogli i mi glasati jer bi bilo, ono, na primjer neki su pedeset tisuća puta bili u Varaždinu i mi sad na izlet idemo tamo, pa naravno da će svi pričati cijelo vrijeme.

I: Možete li mi navesti neku situaciju u nastavi, neki primjer kada ste osjetili da učiteljica poštuje vaše pravo na mišljenje?

F4: Kad smo imali tjelesni i onda kad nikog nije bilo u dvorani, mi smo učiteljicu pitali smijemo li raditi gimnastiku i ona je rekla da možemo. Ili da dečki igraju nogomet i onda su dečki igrali nogomet. Ona je poštovala naše mišljenje.

M4: Kada učiteljica nešto napravi, nas pita je li nam se sviđa.

F4: Kad smo bili u školi u prirodi, vidjeli smo neke štandove, pitali smo učiteljicu možemo li ići do njih da nešto kupimo, što nam se sviđa ili tako. Ja sam rekla da je mojoj baki rođendan pa da idem to kupiti.

F4: Ili kad imamo neku lektiru pa nas učiteljica pita jel' nam se sviđelo i zašto nam se sviđelo.

F4: Mi onda imamo pravo na svoje mišljenje, dal' nam se sviđalo ili nije.

[piramida odlučivanja – vrh: ravnateljica, pedagogica, učiteljice, profesori, razrednici, pri čemu se ne mogu dogovoriti tko je točno ispod ravnateljice].

I: Gdje ste vi?

Uglas: Mi smo na dnu!

I: A u razredu? Tko je na vrhu?

Uglas: [ime jedne djevojčice]!

F4: Učiteljica, onda [ime iste djevojčice], [ime jedne druge djevojčice], ja, ...

I: A tko je na dnu?

M4: Znači naš jedan prijatelj, njemu su učiteljice rekle da on ima crve u guzi, jer stalno hoda po razredu.

F4: U razredu na vrhu su učiteljica, [imena dviju gore navedenih djevojčica, ovdje navedene istim redosljedom] pa smo svi mi učenici i onda na kraju najniži. [ime jednog dječaka] i [prezime jednog drugog dječaka].

I: Je li vas učiteljica pitala koja pravila ponašanja želite da postoje u razredu?

M4: Ovo drugo.

F4: Pa pravila smo u biti znali još od prvog razreda, znači kad smo došli, onda, to je učiteljica, prvo su se predstavile, i tako, i onda kad smo krenuli sa satom, znači sljedeći dan, nam je rekla koja su nam pravila ponašanja, znači mislim da možda jesmo, a možda i nismo [sudjelovali u stvaranju pravila].

F4: Kad je učiteljica prvi put došla kod nas, prvi dan, imali smo ono pravilo, na primjer, kad svi pričaju, onda bi rekla „tko me čuje“, onda bi to tiho rekla da vidi tko priča, nek' napravi, evo na primjer neka pljesne, i onda tko to ne bi napravio ona bi vidjela da to nije napravio. Onda bi tako mogla vidjeti tko priča, a tko ne.

F4: Nama učiteljica prvi put kad je došla, ona nam je rekla „djeco, znate svi da imaju pravila u školi, dizanje ruke i tako ćemo i mi imati nekakva pravila, a moja pravila su da kada ja nešto kažem, kad vi pričate, [...], ako me čujete pljesnite dva puta.

I: Jeste li vi predložili neka pravila?

F4: Da ne upadamo u riječ.

F4: Svaki put kad su dolazile neke kao vi studentice i sve to, oni su nama rekli, koja pravila znate za ponašanje i onda smo mi dizali ruke i rekli na primjer, „kad želiš nešto reći digni ruku, ne upadaj u riječ, ne govori proste riječi, poštuju tuđe mišljenje“ i onda je to učiteljica sve ovako, spojila, da su to ta pravila i da se toga moramo držati.

I: Jeste li se vi dogovorili kao razred da ćete se držati tih pravila?

F4: Jesmo, ali neki se baš i ne drže.

I: Želite li istaknuti nešto ili dodati što vas nisam pitala?

F8: Mene jedino smeta što mi kao djeca kažemo naše mišljenje i saslušaju nas, ali često to nikad ne uvaže.

Dobivena iskustva o poštovanju prava djeteta u školi i na nastavi, osobito prava na slobodu mišljenja i sudjelovanje u odlučivanju, govore da intervjuirani učenici i učenice u načelu svoj položaj percipiraju niskim i u školi i u razredu te da smatraju da odluke u pravilu donose odrasli, a da se djecu uključuje stihijski. Ovi su rezultati u skladu s ranijim kvalitativnim istraživanjima ove tematike, na primjer Allan i l'Anson (2004), Bjerke (2011), Devine (2000; 2002; 2003), Raby i Domitrek (2007), Raby (2008), Thornberg (2008; 2009a; 2009b) i Thornberg i Elvstrand (2012) (opisanima u poglavlju 5.4.2.), u kojima su dobiveni gotovo identični rezultati. Nadalje, pokazalo se da intervjuirani učenici i učenice smatraju da se od njih očekuje da prihvate i poštuju zadana pravila ponašanja, a da se od učitelja isto ne očekuje, te da se učitelji ne pridržavaju pravila što učenici i učenice smatraju nepravednim. Vrlo slično, Devine (2000; 2002; 2003) je pokazala da upravo zbog rijetkoga propitivanja postojećih pravila ponašanja, autoritarnoga nametanja novih pravila te kršenja pravila od strane učitelja učenici svoj položaj u školi i na nastavi percipiraju najnižim u hijerarhiji.

Usporedbom Tablice 140. i Tablice 141. vidljivo je da su tri najčešće navedena prava za koja ispitanici smatraju da se poštuju podudarna trima najčešće navedenima pravima za koja smatraju da se ne poštuju, što govori u prilog ranijoj zamjedbi da su grupne diskusije, općenito gledano, bile obilježene neslaganjima o ovome pitanju te da je to vjerojatno posljedica različitih iskustava djece s različitim učiteljima i u različitim situacijama.

Neka su iskustva ispitanika o kršenju njihovih prava, međutim, ozbiljno zabrinjavajuća, na primjer iskustva izloženosti nasilju, o čemu se razgovaralo u čak dvije grupe. Na primjer, jedna je grupa navela da je nasilje u njihovoj školi svakodnevna pojava, za suzbijanje kojega, prema mišljenju ispitanika, odrasli nemaju učinkovite mehanizme. Sljedeći navodi govore o ovome ozbiljnome problemu:

I: Postoje li neka prava koja se ne poštuju u vašoj školi?

F8: Ja mislim da se ne poštuju prava sigurnosti. Jer većinom tu u školi dosta maltretiraju djecu, i onda kad se to kaže profesorima, oni samo opomenu tu djecu, a oni dalje nastavljaju.

F8: Na primjer, ja sam niska, i mene su zezali jer sam niska. I ona je bila prije malo pretila, smršavila je i sve, ali još uvijek je to problem.

I: Kako se osjećate kad se to događa?

F8: Jako povrijeđeno. Nije to lijepo čuti, pa čak i kad se tvom prijatelju rugaju, a ne tebi.

F8: I vjerojatno se osjećaju od tada sramežljivo, išta govoriti i izražavati svoje mišljenje jer se boje, boje se što će im ostali na to reći.

I: Čija je odgovornost pomoći vam u takvim situacijama, učiniti da se takvo nešto ne događa?

F8: Pa.... roditelja.

F8: Profesora, razrednika, i ako je potrebno, roditelje zvati na razgovor, ako se ne razriješi, ako mi to kao razred ne razriješimo.

F8: Isto za profesore sam mislila reći. Pa da, isto profesori bi trebali poduzeti nešto, ali puno ljudi, puno djece, se srami otići kod profesora.

I: Zašto su odrasli odgovorni za vaše dobro?

F: Oni gledaju to svaki dan i oni vide, oni gledaju da, ako maltretiraju nekog svaki dan, a oni šute, da onda oni na neki način uopće ne daju nekakvu, ... oni bi trebali biti uzor.

[...]

F8: Pa bila su pravila prije, da ne smije biti nasilja, ali to nitko ne poštuje. Nitko više ne brine za to, oni rade što ih volja. U tome jest problem, što se tiče naše škole.

F8: A to je tako jer nitko od profesora ništa ne poduzima ili ih samo opomenu na hodniku i ništa.

I: Što bi profesor trebao napraviti?

F8: Pa možda ih ili odvesti do ravnateljice, ili mu nazvati roditelje, razgovarati s njim.

F8: Zapravo škola ima taj znak kad se uđe „ova škola ima 0% nasilja“, a zapravo doslovno dok se hoda stalno vidiš da netko nekoga gura, tuče ili se svađa. I zapravo možda taj znak nije točan.

F8: Možda nije najbolji primjer [taj znak].

Osobito zabrinjavaju iskustva opisana tijekom jedne grupne diskusije, glede nasilnoga ponašanja učitelja prema učenicima, opisana u sljedećem navodu:

I: Pokušajte se sjetiti koje točno pravo se ne poštuje?

F8: Nasilje. Kao, mi se ne bi smjeli tući, a nama profesor iz geografije dođe i lupi nas atlasom po glavi.

F8: Profesorica iz tjelesnog je jednu curu povukla za kosu zato što je mislila da je ona navodno gađala kikirikijem, a nije, ta cura uopće nije imala veze s tim, došla je do nje i samo je ovak' za kosu povukla.

F8: I nekad znaju opsovati.

F8: Profesor nas lupa atlasom po glavi i šara po nama flomasterom.

F8: I kaže da će nas ubit'.

F8: I strpat' u gulaš.

M8: Bila je neka prezentacija i onda sam ja malo prič'o, ništa strašno, i rekla je profesorica da šutimo, i ja malo ...[dalje pričao] i profesorica me izvela na ploču i ja sam znao pola i onda me profesorica drmula ovako po glavi i rekla „kak' to ne znaš“ i onda me još jednom lupila i rekla „vрати se na mjesto“.

Ovi rezultati su u skladu s izvješćima Pravobraniteljice za djecu Republike Hrvatske. Naime, njezini podaci upućuju na trajnu prisutnost nasilja u hrvatskim školama (Pravobraniteljica za djecu, 2015), pri čemu broj samih prijava nije velik (on se kreće od dvadeset i pet do

osamdesetak godišnje, od čega je najveći broj prijava nasilja među djecom, dok se u 2014. godini čak jedanaest prijava odnosilo na nasilje odraslih nad djecom), no ovim brojkama valja pribrojiti određeni broj neprijavljenih slučajeva nasilja, takozvane "tamne brojke". Miharija i Kuridža (2011) su također došle do jednako zabrinjavajućih podataka. U njihovome su istraživanju djeca kao primjere kršenja svojih prava najčešće navodila tjelesno i emocionalno kažnjavanje i maltretiranje od strane odraslih i druge djece. Nema dileme da iskustva nasilja dobivena u ovome istraživanju govore o grubim kršenjima temeljnih prava djeteta u školama, prava na zaštitu i sigurnost, te da bi se budući rad s djecom i odraslima u školama trebao snažnije orijentirati na informiranje djece i odraslih o zakonima koji zabranjuju tjelesno kažnjavanje i nasilje te o štetnosti nasilja, kao i na osnaživanje djece za prijavljivanje nasilja te na jačanje kompetencija odraslih za zastupanje dječjeg najboljeg interesa, prevenciju nasilja i pravovaljanu intervenciju u slučajevima nasilja nad djecom, osobito nasilja odraslih nad djecom.

6.9.7. Odnos s učiteljem koji poštuje / ne poštuje prava djeteta

Posljednje o čemu se s ispitanicima u grupnim intervjuima razgovaralo je njihova percepcija odnosa s učiteljem za kojega smatraju da poštuje odnosno krši prava djeteta, pri čemu se ispitanike zamolilo da zamisle ili na temelju iskustva opišu takve učitelje i odnose s njima.

U Tablici 142. prikazani su kodovi, kategorije te frekvencije kodova i kategorija za temu *Učitelj koji poštuje prava djeteta*, prema navodima intervjuiranih ispitanika.

Tablica 142. Učitelj koji poštuje prava djeteta prema mišljenju intervjuiranih ispitanika

| Tema | Kategorija | Kodovi unutar kategorija i njihove frekvencije | | Ukupna frekvencija |
|------------------------------------|-----------------|--|---|--------------------|
| Učitelj koji poštuje prava djeteta | Ugodna osobnost | Suosjećajan | 4 | 19 |
| | | Humorističan | 4 | |
| | | Ne više | 3 | |
| | | Ljubazan | 2 | |
| | | Brižan | 2 | |
| | | Pametan | 1 | |

| | | | |
|----------------------------|--|---|----|
| | Razuman | 1 | |
| | Dobronamjieran | 1 | |
| | Strpljiv | 1 | |
| Dijeli moć s učenicima | Poštuje i sluša mišljenje učenika | 7 | 17 |
| | Uspostavlja pedagoški autoritet | 4 | |
| | Uključuje učenike u odlučivanje | 4 | |
| | Probleme rješava razgovorom | 2 | |
| Trudi se poznavati učenike | Ulijeva povjerenje, čuva tajne | 5 | 11 |
| | Pokazuje razumijevanje za učenike i njihove probleme | 4 | |
| | Pokazuje želju za poznavanjem učenika | 2 | |
| Dosljedan | Pravedan, ima jednaka mjerila za sve | 4 | 5 |
| | Drži do obećanja | 1 | |
| Pružna podršku pri učenju | Pomaže, na primjer ispraviti lošu ocjenu | 4 | 5 |
| | Fokusira se na ono što učenici znaju | 1 | |
| Zastupa učenike | Brani učenike, štiti ih | 2 | 2 |

Analiza dobivenih podataka polučila je ukupno šest kategorija. Prva kategorija odnosi se na osobnost učitelja za kojega ispitanici smatraju da poštuje prava djeteta te je ona, na temelju dobivenih kodova, imenovana *Ugodnom osobnošću* ($f=19$). Vidljivo je da intervjuirani ispitanici učitelja za kojega smatraju da poštuje prava prije svega vide kao osobu koja je suosjećajna, koja nije sklona vikanju i koja je humoristična. Nadalje, takvoga učitelja smatraju ljubaznim, brižnim, pametnim, razumnim, dobronamjernim i strpljivim. Druga kategorija imenovana je *Dijeljenjem moći s učenicima* ($f=17$), a odnosi se podržavanje sudjelovanja učenika pa tako, prema mišljenju ispitanika, učitelj koji poštuje njihova prava sluša mišljenje učenika, pokušava razumjeti njihovu perspektivu te ih uključuje u odlučivanje. Potom, ispitanici navode da takav učitelj svoj autoritet

uspostavlja putem razumnoga postavljanja granica, a ne strogo i sa silom. Sljedeći navodi dobro ilustriraju što pod time ispitanici podrazumijevaju:

I: Možete li mi opisati profesora ili profesoricu, njegove osobine, koji poštuje vaša prava. Kakav je taj profesor?

[...] F8: Strog.

F8: U nekim stvarima strog. Zna, ono, granicu. Može nas poslušati, kad dignemo ruku da nas ne prekida.

F8: Ima neki autoritet.

F8: [...] i da se odnosi prema nama kako i mi prema njima, i da i dalje vlada red u razredu jer opet ono, ako ne vlada red, nemamo poštovanja prema profesoru, ni on prema nama, i uglavnom, da ti profesori ne gledaju na učenike kakvi su na drugom satu, nego kakvi su na njihovom, samo na njihovom. [...]

M8: Zeza se s nama, kod nje u razredu je red, rad i disciplina, i nije dobro čuti kad se ona dere, kad grune po ploči. [...]

Uspostavljanje autoriteta na način na koji to ispitanici opisuju i od učitelja koji poštuje njihova prava očekuju Bašić (1999) naziva ispravnim pedagoškim autoritetom u pedagoškome odnosu, a Thornberg i Elvstrand (2012) povjerenjem temeljenim na pedagoškoj argumentaciji učiteljeve pozicije i njegovoj otvorenosti za pregovaranje s učenicima, a ne na asimetriji moći između djeteta i odrasloga.

Treća kategorija koja se odnosi na opis učitelja za kojega ispitanici smatraju da poštuje prava djeteta imenovana je *Trudi se poznavati učenike* (f=11), a u njoj se nalaze tri koda koja se odnose na nastojanje da se učenike sagleda u cijelosti, kao individue s jedinstvenim životnim pričama i okolnostima. Sudeći prema frekvencijama kodova u ovoj kategoriji, ispitanici ovu osobinu učitelja smatraju osobito važnom. Naime, gledajući samo kodove, učitelj koji ulijeva povjerenje i koji čuva tajne svojih učenika druga je najveća frekvencija (f=5), odmah nakon poštovanja i slušanja mišljenja učenika (f=7). Sljedeći navodi ispitanika odnose se na ova dva najučestalije navođena koda:

F8: Pa ona nas sluša i onda nam da neki savjet.

F8: Ili recimo naša razrednica, ako mi imamo, na primjer, nekih problema, ona nas sasluša i ...

M: ... pokušava to na zajednički način riješiti.

M4: Ona nas uvijek razumije, dobronamjerna.

F4: Suosjećajna, brižna. Možemo joj povjeriti svoje probleme ili tajne, i ona neće to nikome reći.

I: Što znači da vas učiteljica razumije?

M4: Na primjer, kada nama nešto ne ide, a ni njoj to nešto nije išlo, onda nas razumije jer ni njoj to nije išlo.

F4: Ako imamo problema u obitelji, ona to sve razumije i može nam neki savjet dati da nam bude bolje i da mi savjetujemo svoju obitelj kako bi to sve trebalo ići.

F4: Da, evo, ako nas netko izaziva, i tako je možda nju netko izazivao dok je bila mala, onda ona zna kakav je to osjećaj jer smo mi tek mali, onda ona to zna, jer je sve to prošla.

F4: Ona razumije neke naše strahove.

M4: Razumije ako uđemo u pubertet, ako budemo bezobrazni prema njoj, ako se deremo.

Ovi su rezultati osobito zanimljivi. Naime, temeljnim obilježjem ispravnoga pedagoškoga odnosa Nohl (1947; prema König i Zedler, 2001) podrazumijeva pedagoško poznavanje djeteta, bez kojega dijete nije moguće odgajati, pri čemu se ono odnosi na nastojanje da se dijete vidi (u cijelosti, u njegovoj zbilji), da ga se sluša, čuje, razgovara s njime, opaža njegovo držanje i ponašanje, da se uživi u njegove životne ciljeve, očekivanja i bojazni, što je, vidljivo je, sukladno onome što ispitanici u ovome istraživanju očekuju od učitelja koji poštuje njihova prava.

Četvrta kategorija koja se odnosi na opis učitelja za kojega ispitanici smatraju da poštuje prava djeteta imenovana je *Dosljednošću* (f=5), koja za ispitanike u ovome intervjuu podrazumijeva jednako i pravedno postupanje prema svim učenicima te držanje do obećanja. Peta kategorija imenovana je *Pružna podršku pri učenju* (f=5), a u njoj se nalaze kodovi koji se odnose na pomaganje učenicima kada nešto u nastavi ne znaju ili ne razumiju i kada dobiju lošu ocjenu te na fokusiranje na ono što učenici znaju, na njihove jake strane, a ne na ono što ne znaju, odnosno na njihove slabe strane. Posljednja kategorija imenovana je *Zastupanjem učenika* (f=2), a odnosi se na učitelje koji staju u obranu svojih učenika. I ova je kategorija sukladna teorijskim pretpostavkama o pedagoškome odnosu. Naime, Bašić (1999) navodi da pedagoški odnos nužno uključuje zastupanje interesa učenika u posredovanju između učenika i društva odnosno kulture, što podrazumijeva rad za dobro učenika te brigu o tome da se djecom u odgoju i obrazovanju (a i šire) ne manipulira. Dakle, vidljivo je da je učenička percepcija učitelja koji poštuje prava djeteta u ovome kvalitativnome istraživanju u velikoj mjeri sukladna teorijskom konstruktu pedagoškoga odnosa. Osim što je u skladu s teorijskim pretpostavkama o kvalitetnome odnosu između učenika i učitelja, ona je sukladna i njegovome empirijskom modelu (Buhrmester i Furman, 2008; Mantzicopoulos i Neuharth-Pritchett, 2003; Pianta, 1999) koji je opisan toplinom, bliskošću, emocionalnom podrškom, ohrabivanjem, osjećajem sigurnosti i prihvaćenosti te podrškom autonomiji učenika.

U Tablici 143. prikazani su kodovi, kategorije te frekvencije kodova i kategorija za temu *Učitelj koji krši prava djeteta*, prema navodima intervjuiranih ispitanika.

Tablica 143. Učitelj koji krši prava djeteta prema mišljenju intervjuiranih ispitanika

| Tema | Kategorija | Kodovi unutar kategorija i njihove frekvencije | | Ukupna frekvencija |
|---------------------------------|-----------------------|---|---|---------------------------|
| Učitelj koji krši prava djeteta | Grubo odnošenje | Grub, podcjenjuje, omalovažava | 4 | 14 |
| | | Viče | 3 | |
| | | Hladan | 1 | |
| | | Svađa se | 1 | |
| | | Vlastite frustracije iskaljuje na učenicima | 1 | |
| | | Krši obećanja | 1 | |
| | | Nije dosljedan | 1 | |
| | | Ne oprašta | 1 | |
| | Nejednako postupanje | Ima miljenike | 3 | 9 |
| | | Favorizira miljenike | 2 | |
| | | Pokazuje da neke učenike ne voli | 2 | |
| | | Ne poštuje pravila | 1 | |
| | | Nepošten je u pristupu učenicima | 1 | |
| | Loš pristup u nastavi | Ima nerealna očekivanja | 2 | 8 |
| | | Fokusira se na pogreške | 2 | |
| | | Ne pruža šanse za poboljšanje | 1 | |
| | | Ne najavljuje testove i ispitivanja na vrijeme | 1 | |
| | | Loše objašnjava | 1 | |
| | | Svoj predmet smatra najvažnijim | 1 | |
| | Ignoriranje | Ignorira mišljenje učenika | 4 | 7 |

| | | | | |
|--|---------------------|---|---|---|
| | | Ne zanimaju ga osobni problemi učenika | 2 | |
| | | Ignorira pitanja u nastavi kada učenici nešto ne razumiju | 1 | |
| | Iskorištavanje moći | Kažnjava bez provjere krivnje | 2 | 5 |
| | | Kažnjava bez objašnjenja | 1 | |
| | | Fizički kažnjava | 1 | |
| | | Ne želi priznati pogrešku | 1 | |

Kodovi izlučeni u analizi grupne diskusije na temu *Učitelja koji krši prava djeteta* grupirani su u pet kategorija. Prva kategorija odnosi se na *Grubo odnošenje* učitelja prema učenicima (f=14), što uključuje opću grubost i hladnoću prema učenicima te sklonost vikanju i svađanju s učenicima. Nadalje, takav učitelj frustracije zbog vlastitih problema zna iskaliti na učenicima, krši obećanja, nedosljedan je i nesklon oprostiti pogreške. Druga kategorija koja se odnosi na opis učitelja za kojega ispitanici smatraju da ne poštuje prava djeteta imenovana je *Nejednakim postupanjem* (f=9) te se odnosi na sklonost učitelja da favorizira svoje miljenike, popušta im prilikom provjere znanja i ocjenjivanja te se općenito nepravedno odnosi prema učenicima i pravilima ponašanja. Rezultate slične ovima dobili su Raby i Domitrek (2007). Naime, oni su pokazali da učenike frustriraju odnosi s učiteljima koji češće kažnjavaju učenike na glasu kao problematične, nego učenike koji nisu problematični te njihove miljenike. Treća kategorija koja se odnosi na opis učitelja za kojega ispitanici smatraju da ne poštuje prava djeteta imenovana je *Lošim pristupom u nastavi* (f=8), a ona govori o učiteljima koji loše objašnjavaju gradivo, postavljaju nerealna očekivanja, fokusiraju se na pogreške a ne na ono što učenici znaju, uskraćuju šanse za popravak, ne najavljuju ispitivanja na vrijeme te predmet koji predaju smatraju najvažnijim zbog čega nemaju razumijevanja za druge obaveze učenika. Četvrta kategorija koja se odnosi na opis učitelja za kojega ispitanici smatraju da ne poštuje prava djeteta imenovana je *Ignoriranjem*, a odnosi se na ignoriranje mišljenja učenika, njihovih pitanja u nastavi i njihovih problema. Peta kategorija koja se odnosi na opis učitelja za kojega ispitanici smatraju da ne poštuje prava djeteta imenovana je *Iskorištavanjem svoje moći*, a ona se u najvećoj mjeri odnosi na kažnjavanje učenika pa tako učitelji koji krše prava, prema mišljenju

učenika, kažnjavaju učenike bez provjere krivnje i bez objašnjenja zašto ih se kažnjava. Slično ovome, Thornberg i Elvstrand (2012) su pokazali da učenici nemaju povjerenja u učitelje koji su nedosljedni u kažnjavanju učenika i da ih stoga ne smatraju uzorima.

Gledajući samo kodove, najučestalije navođene karakteristike odnosa s učiteljem za kojega ispitanici smatraju da krši prava jesu opća grubost učitelja (koja uključuje i podcjenjivanje i omalovažavanje učenika) (f=4) te ignoriranje mišljenja učenika (f=4). Neka od dobivenih iskustava učenika vezana za grubost njihovih učitelja zaista su zabrinjavajuća. Primjerice:

I: Kako se osjećate na nastavi takvog učitelja?

M8: Osjećamo se da ne možemo ništa.

M8: Katastrofa, grozno.

F8: Jedva čekamo da završi.

M8: Kao da hoćemo markirati takvu nastavu.

M8: Neugodno.

M8: Pogotovo profesor koji ne ulijeva nešto...

F8: Znanje.

M8: Kak' da kažem, ak' imam neku školu za upisati, a ona kaže: „nećeš ti upisati (tu školu)“.

M8: Puno ih kaže, „ja ću to drugačije“, a ona kaže „vi ćete ostati takvi“.

M: Ona kaže „ti ćeš dobiti tri, a ja ću i dalje imati svoju plaću“.

F8: Pa, mi kad se hoćemo na primjer, požaliti na neki problem, idealan profesor će nas saslušati, i ako zna kako treba reagirati, dati nam neki savjet, a nerazuman profesor, možda, i ako nas poslušna, neće nam dati neki savjet, ili će nas možda još i spustiti [ismijavati, omalovažiti].

[...]

I: Mislite li da sad možete razgovarati s profesorima o nekim svojim problemima?

M8: Nekad s razrednicom.

F8: Ja ako razrednici nešto ovako kažem, ona će mene poslije zezati za to.

M8: Neće.

F8: Hoće, već je.

Navedeni iskazi o grubosti učitelja upućuju na nedostatak pedagoškoga povjerenja, što je, tvrdi Roth (1995; prema Bašić, 1999), profesionalno i etički nedopustivo u pedagoškome odnosu. Općenito govoreći, sva navedena ponašanja učitelja percipirana od strane ispitanika kao kršenje prava djeteta u suprotnosti su i s teorijski pretpostavljenim ponašanjima učitelja koji je s učenicima uspostavio dobar pedagoški odnos i s empirijski dokazanim dobrim odnošenjem učitelja prema učeniku.

Prikazujući rezultate svojega istraživanja, koji su slični ovima, Miharija i Kuridža (2011) smatraju potrebnim propitati je li svaki primjer koji djeca iznose kao kršenje njihovih prava uistinu kršenje prava, ili djeca odgojne mjere, ili čak sankcije za izbjegavanje obveza, smatraju kršenjem prava, što valja problematizirati i u ovome istraživanju. Autorice kao svojevrsni pokazatelj toga radi li se o stvarnome kršnju prava ili izbjegavanju odgojnih postupka koji im se ne sviđaju izdvajaju svijest o tome da se prava ne mogu i ne smiju izjednačiti sa slobodom bez granica, pravila i odgovornosti, već da je vrlo bitan aspekt prava odgovornost za vlastito ponašanje i izvršavanje obveza te pridržavanje važećih pravila. Gledajući iskaze učenika i učenica u ovome istraživanju, može se uočiti da oni ne pretendiraju na slobodu bez granica, nego da, naprotiv, od dobrog učitelja i kvalitetnoga odnosa s njim očekuju autoritetno odnošenje i prema učenicima i prema pravilima ponašanja te da ih kod njihovih učitelja ne smeta to što ih kažnjavaju, nego način na koji to čine – bez provjeravanja krivnje i bez objašnjavanja razloga kažnjavanja. Također, ispitanici izrazitu kritičnost upućuju učiteljima koji su nedosljedni u pridržavanju pravila i sankcioniranju učenika zbog pravila, što sve skupa, opravdano, percipiraju kao povredu njihova dostojanstva, odnosno kao nepoštovanje njihovih prava. Ovi rezultati ukazuju na neopravdanost konstrukcije djeteta kao bića koje nije sposobno moralno rasuđivati (Thornberg i Elvstrand, 2012), kao i percepcije djetinjstva kao doba neciviliziranosti (Pressler, 2010), koje Thornberg i Elvstrand (2012) prepoznaju dijelom autokratskoga diskursa o disciplini i razvoju u školama u kojemu su učenici konstruirani kao nedovoljno zreli, nedovoljno racionalni i potrebiti discipliniranja, zbog čega i u pedagoškoj praksi i u pedagojskoj teoriji valja od njih učiniti odmak.

Govoreći o odnosima sa svojim učiteljima, ispitanici su se u jednoj mjeri dotaknuli i posljedica loših odnosa s učiteljima. Primjerice:

I: Kako biste opisali svoj odnos s takvim učiteljem i svoj odnos prema predmetu kojega on predaje?

F8: Na tom satu morate dobro paziti što ćete reći jer se ne želite zamjeriti, inače vam prosjek ide dolje.

M8: Morate se ulizivati. Pokušati biti u što boljem odnosu s tim profesorom.

F8: I ne ulaziti u sukob s njim.

M8: I ne ulaziti u nikakve svađe i poštivat' ga i samo se smijat' na satu i kao praviti' se da ga slušate, a zapravo ga ne slušate jer priča gluposti svakakve. I tako.

F8: I treba jednostavno prihvatiti to što on kaže, jer, ne želite se suprotstaviti.

F8: Ako se suprotstavite takvom profesorom on će vas zapamtiti za cijeli život.

I: Kako se osjećate na nastavi učiteljice koja ne poštuje vaša prava?

M4: Jako jako ...

F4: Uplašeno.

M4: Ja umrem od straha.

F4: Uplašeno, i ona se jako dere.

M4: Infarkt dobijem, čovječe.

M4: Da se bacim kroz prozor samo da odem s tog sata.

F4: Tužno, uplašeno, jer ona treba poštovati naša prava.

F4: Ljuto, loše, uplašeno, neuljudno, neugodno.

F4: Uplašeno, neugodno i najradije bih rekla ili istrčala van iz učionice, zato što ona se jednostavno dere, dere i dere.

I: Kako biste opisali odnos s takvim učiteljem?

M8: Katastrofa.

F8: Pa užas.

M8: Njega ne bih ni pozdravio na cesti.

F8: Ne bi mogli radit' na nastavi normalno, ne bi svi sudjelovali u toj nastavi.

F8: Baš iz inata što su oni takvi.

F8: I baš zato što nam je možda taj predmet zabavan, ne bi ga učili zbog profesora. Možda ne bi ni znali da nam taj predmet stoji jer nam profesor to recimo ne zna objasniti ili ne želi, i onda kad bi recimo došao neki novi profesor i počeo objašnjavati možda bi taj predmet baš bio, onaj, naš predmet.

M8: Citirat ću: „ja vam to ne mogu objasniti, ako vi to niste skužili, niste skužili“.

I: Kako biste opisali vaš odnos s učiteljem koji ne poštuje vaša prava?

M4: Ja bih to tužio.

F4: Baš ga i ne bih voljela.

F4: Ja bih postala buntovna i ne bih uopće odgovarala, i kad bi me nešto pitala, ja bih šutila.

M4: Ja bih nekoliko puta zanemario, ako nas ne prozove ili nas ignorira, ali onda ako to pređe granicu, stvarno bih počeo tužiti.

F4: Meni ne bi bio baš drag.

M4: Ja ga ne bih volio, ali bih pokušao ispuniti ta njegova pravila da mi ne bi dao loše ocjene.

Dakle, iskustva iznesena u grupnim intervjuima govore da se u lošim odnosima s učiteljima ispitanici osjećaju neugodno, uplašeno i nemoćno, dok s učiteljima s kojima su u lošim odnosima nastoje biti na oprezu, suradnju s njima ili odbijaju ili pristaju na nju do mjere do koje je to potrebno kako bi izbjegli kazne i loše ocjene, a interes za predmet ili gradivo koje im predaju ili nemaju ili s vremenom izgube. Devine (2000; 2002; 2003) je u svojem istraživanju dobila slične rezultate. U njezinu su istraživanju učenici rekli da osjećaju nezadovoljstvo

odnosom s učiteljem koji ne mari za mišljenja učenika, da imaju manjak povjerenja u učitelje koji se ne pridržavaju pravila ponašanja a od učenika isto očekuju, da ih je strah učitelja koje percipiraju ćudljivima i nedosljednima te da im je neugodno u odnosu u kojemu ih učitelji strogo nadziru. Sve skupa govori u prilog Bašićkinj (2015) konstataciji da „povređujući odnosi, koji se temelje na nizu pojedinačnih destruktivnih interakcija, mogu djecu i mlade učiniti nesretnima, onemogućiti njihovo učenje i oštetiti ih na njihovome obrazovnom putu“ (11). Može se stoga zaključiti da u budućim istraživanjima ove tematike više pažnje valja posvetiti posljedicama negativnih pojava u odnosima između učenika i učitelja, koje mogu biti odlučujuće za kvalitetu i uspjeh odgojno-obrazovnog iskustva djece (Devine, 2000).

Ovime se došlo do kraja prikaza i interpretacije rezultata i kvantitativnoga i kvalitativnoga istraživanja odnosa između poštovanja prava djeteta i kvalitete odnosa između učenika i učitelja. U nastavku rada slijede zaključna razmatranja o provedenome istraživanju.

7. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Istraživanje opisano u ovome radu sastoji se od teorijskoga i empirijskoga dijela. Empirijsko istraživanje uključuje kvantitativni i kvalitativni dio. U ovome će se poglavlju dati neka zaključna razmatranja o cjelokupnome istraživanju.

Teorijski dio ovoga rada započeo je analizom pojma *pravo djeteta*, a rezultirao određenjem **prava djeteta kao ljudskoga prava**, odnosno kao izraza svjesne, zajedničke, ljudske odluke (MacDonald, 1989) da su djeca dostojanstvena bića, s odraslima jednaka u pravima. Određenje je međutim prošireno dopunom da je **pravo djeteta istovremeno i različito od ljudskoga prava**, zbog toga što su djeca različita od odraslih ljudi i što u djetinjstvu imaju neke specifične razvojne i odgojne potrebe. Dječja različitost u tome je smislu i sama prepoznata pravom djeteta. Gledano iz kuta pedagogije, dječja se različitost ogleda u *dječjoj potrebi za drugim čovjekom odnosno pedagoškim vođenjem* (Bašić, 2011). Jezikom prava izraženo, odraslo vođenje djeteta podrazumijeva *skrb* za dijete, *zaštitu* djeteta te *podršku dječjoj slobodi*. Dijete dakle *polaže pravo* na pedagoško vođenje, što govori da se intervencija odraslih u razvoj i odrastanje djeteta podrazumijeva *odgovornošću* roditelja, odgajatelja i učitelja spram djece, a ne samo dječjom potrebom. Primjerice, dijete koje je bilo 'zločesto' odgovoran roditelj ne kažnjava na način da mu uskraćuje zadovoljenje neke njegove potrebe, jer na zadovoljavanje svojih potreba dijete polaže pravo, nego se odgojnim djelovanjem (postavljanjem granica, razgovorom) usmjerava na ponašanje djeteta.

Uživanje prava djeteta neodvojivo je dakle od pedagoškoga vođenja, ali ne na način da se odrasla osoba postavi vlasnikom prava djeteta i njihovim definiensom, nego da se spram njih i spram djeteta odnosi kao odgovoran zastupnik djetetova najboljeg interesa.

Na navedeni način postavljeno, ovo je teorijsko istraživanje prava djeteta rezultiralo pretpostavkom da je **poštovanje prava djeteta inherentno pedagoškome odnosu** te da se u tom smislu ono može promatrati kao **pokazatelj kvalitete odnosa između učenika i učitelja**.

U drugome dijelu fokusiralo se stoga na *odnos između učenika i učitelja*, s ciljem što jasnijega definiranja njegove kvalitete. Posegnulo se u tome za perspektivama triju velikih znanstveno-teorijskih pedagojskih orijentacija (Bašić, 1998) i karakterizacijama odnosa između učenika i učitelja u njima. Sukladno specifičnostima svake od njih glede teorijsko-

metodologijskoga pristupa odnosu između učenika i učitelja, u radu se ponudila tipologija toga odnosa. U okviru duhovnoznanstvene pedagogije govorilo se o **pedagoškome odnosu** Hermana Nohla (1947; prema König i Zedler, 2001), dok se odnos između učenika i učitelja u kritičkoj znanosti o odgoju identificirao kao **suradnički i dijaloški odnos**, a u empirijskoj znanosti o odgoju kao **empirijski model odnosa učenika i učitelja**. Zaključak ovoga drugoga dijela teorijskoga istraživanja oblikovan je u vidu sažetoga opisa kvalitetnoga odnosa između učenika i učitelja kao obilježenoga toplinom, pedagoškom bliskošću, povjerenjem, emocionalnom podrškom, privrženošću, ohrabivanjem, odobravanjem, osjećajem sigurnosti i prihvaćenosti te zadovoljstva odnosom, otvorenom komunikacijom i podrškom osobnoj autonomiji učenika.

Treći dio teorijskoga istraživanja posvetio se prikazu i analizi dosadašnjih empirijskih istraživanja odabrane tematike, što je rezultiralo konstatacijom da se ona nije dovoljno istražila, osobito u pogledu odnosa poštovanja prava djeteta i kvalitete odnosa između učenika i učitelja.

Na temelju ukupnih zaključaka teorijskoga istraživanja u ovome radu formulirao se potom **problem istraživanja, kao nedostatno poznavanje odnosa između poštovanja prava djeteta i kvalitete odnosa između učenika i učitelja**.

Sukladno problemu istraživanja, definirao se i **opći cilj istraživanja, kao ispitivanje odnosa između poštovanja prava djeteta i kvalitete odnosa između učenika i učitelja**, te **spoznajni cilj istraživanja**, koji se definirao trojako:

- kao utvrđivanje postojanja povezanosti između poštovanja prava djeteta i kvalitete odnosa učenika i učitelja,
- kao utvrđivanje naravi odnosno smjera kretanja pretpostavljene povezanosti između dviju varijabli,
- kao utvrđivanje drugih specifičnosti vezanih za poštovanje prava djeteta i kvalitetu odnosa učenika i učitelja te odnos između dviju varijabli.

Problem i ciljevima istraživanja odgovaralo se u empirijskome dijelu rada, **kvantitativnim i kvalitativnim istraživačkim pristupima**. U kvantitativnome istraživanju sudjelovalo je ukupno 538 učenika i učenica četvrtoga i osmoga razreda, koji su pohađali, za potrebe ovoga istraživanja prigodno odabranih, 13 osnovnih škola u Gradu Zagrebu i Zagrebačkoj županiji. Anketiranjem učenika ispitivala se njihova procjena poštovanja prava

djeteta od strane njihovih učitelja (a u slučaju učenika osmoga razreda razrednika) te njihova procjena kvalitete njihova odnosa s učiteljima (odnosno razrednicima). U kvalitativnome istraživanju sudjelovalo je ukupno 88 učenika i učenica četvrtoga i osmoga razreda, odabranih, na temelju dobrovoljnoga pristanka, u 5 osnovnih škola uključenih i u kvantitativni dio. Učenici su intervjuirani u grupama (ukupno 9 grupa), s ciljem postizanja dubljega uvida u konkretna iskustva učenika o poštovanju njihovih prava i o odnosima s njihovim učiteljima.

Rezultati kvantitativnoga istraživanja pokazuju da anketirani učenici i učenice četvrtoga i osmoga razreda Grada Zagreba i Zagrebačke županije smatraju da njihovi **učitelji i učiteljice odnosno razrednici i razrednice načelno poštuju prava djeteta, pri čemu odnose s njima procjenjuju dominantno toplima i podržavajućima**. Usporedbe razlika između procjena učenika različitih demografskih i drugih obilježja daju naslutiti da na procjenu poštovanja prava djeteta učinak imaju dob i školski uspjeh učenika, veličina škole koju učenik pohađa, urbaniziranost mjesta u kojemu je škola locirana te spol učitelja, pri čemu mlađi učenici, učenici boljeg školskog uspjeha, učenici koji pohađaju manje škole i škole u manje urbaniziranim mjestima te učenici čiji su učitelji žene, dakle učiteljice, procjenjuju da njihovi učitelji češće poštuju prava djeteta nego što to za svoje učitelje procjenjuju stariji učenici, učenici lošijeg školskog uspjeha, učenici koji pohađaju veće škole i škole u urbaniziranijim mjestima te učenici čiji su učitelji muškarci. Pokazalo se nadalje da iste nezavisne varijable plus spol učenika učinak imaju i na procjenu kvalitete odnosa s učiteljem, pri čemu mlađi učenici, djevojčice, učenici boljeg školskog uspjeha, učenici koji pohađaju veće škole i škole u manje urbaniziranim mjestima te učenici čiji su učitelji žene, dakle učiteljice, odnose sa svojim učiteljima procjenjuju kvalitetnijima nego stariji učenici, dječaci, učenici lošijeg školskog uspjeha, učenici koji pohađaju nešto manje (ali ne posve male) škole i škole u urbaniziranijim mjestima te učenici čiji su učitelji muškarci.

Rezultati su u pogledu odnosa između poštovanja prava djeteta i kvalitete odnosa učenika i učitelja pokazali da je poštovanje prava djeteta pozitivno povezano s pozitivnom dimenzijom odnosa učenika i učitelja (s podrškom), a negativno s negativnim dimenzijama odnosa učenika i učitelja (s negativnom interakcijom, prinudom, isključivanjem i autoritarnšću). Drugim riječima, procjene anketiranih učenika govore da

što češće učitelji poštuju prava djeteta, to je njihov odnos s učenicima kvalitetniji.

Kvalitativno istraživanje rezultiralo je živopisnijim opisom odnosa učenika prema pravima djeteta i odnosima s učiteljima za koje smatraju da poštuju njihova prava, ali i učiteljima za koje smatraju da ih ne poštuju. Kao prvo, intervjuirani učenici pokazali su da relativno dobro poznaju pojmove prava djeteta i pravu komplementarne odgovornosti. Pravo djeteta najčešće su definirali kao standard kvalitete života te univerzalan ljudski posjed, a odgovornost kao brižnost i obzirnost te poveznicu s pravima, što je u skladu s definicijama koje se nalaze u literaturi o pravima djeteta i ljudskim pravima (na primjer, Maleš, Milanović i Stričević, 2003; Spajić-Vrkaš i sur., 2004). Kao drugo, intervjuirani učenici su pokazali da znaju nabrojati relativno puno prava djeteta (ukupno su nabrojali 26 prava koja su u analizi grupirana u 10 kategorija) te da relativno dobro poznaju sadržaje pojedinih prava, na primjer, prava na obrazovanje, prava na primjeren standard života, prava na izražavanje mišljenja i prava na jednakost. Prava koja učenici navode da dobro poznaju ujedno su i prava koja smatraju najvažnijima za sebe kao učenike. I djeci poznata prava i prava koja su im najvažnija odražavaju, uočljivo je, njihova iskustva djetinjstva i specifične preokupacije tijekom djetinjstva u njihovome jedinstvenome socio-kulturnome kontekstu. Kao treće, opisana iskustva anketiranih učenika potvrđuju nalaz dobiven anketiranjem, da se prava djeteta na slobodu mišljenja i odlučivanje najrjeđe poštuju. Međutim, pravo na slobodu mišljenja ujedno je i pravo koje se u školama i na nastavi najčešće poštuje, navedeno je u intervjuima. Može se spekulirati da su ovakvi rezultati posljedica nedovoljnoga razumijevanja prava na slobodu mišljenja, čiji je sadržaj kompleksan te se ne odnosi samo na slobodu da se govori, kako ga se inače razumije. Kao četvrto, opisi koje intervjuirani učenici daju za učitelja za kojega smatraju da poštuje prava djeteta, kao i učitelja za kojega smatraju da ih ne poštuje, pružaju određeni dublji uvid u odnos između poštovanja prava djeteta i kvalitete odnosa učenika i učitelja. Učenici učitelja za kojega smatraju da poštuje njihova prava vide ljubaznim, brižnim, pametnim, razumnim, dobronamjernim, strpljivim i dosljednim. Takav se učitelj trudi upoznati svoje učenike, zainteresiran je za njihova mišljenja, nastoji se uživjeti u njihovu perspektivu, uključuje učenike u odlučivanje, pomaže im u nastavi, zastupa njihove najbolje interese te ih brani od povreda. Osim što je topao i nježan, takav učitelj posjeduje autoritet, ali ga ne uspostavlja grubo i sa silom, nego putem razumnoga postavljanja granica. S druge strane, učenici učitelja za kojega smatraju da ne poštuje njihova prava opisuju

hladnim i grubim, sklonim vikanju, svađanju i iskaljivanju vlastitih frustracija na učenicima. Takav je učitelj nepouzdan jer krši obećanja, nedosljedan je i ne oprašta. Njegov pristup učenici smatraju nepoštenim i nepravednim jer ih kažnjava bez provjere krivnje i bez objašnjavanja razloga radi kojih kažnjava, a svoje miljenike favorizira te im popušta. U nastavi se takav učitelj fokusira na pogreške, ne daje šanse za poboljšanje, od učenika ima nerealna očekivanja te loše objašnjava i ne najavljuje ispitivanja i pismene zadaće. Prema mišljenju učenika, učitelja za kojega smatraju da krši njihova prava ne zanima ni mišljenje učenika niti njihovi osobni ni školski problemi.

Usporedbom opisa osobina ličnosti i ponašanja učitelja za kojega učenici smatraju da poštuje prava djeteta s obilježjima empirijskoga modela kvalitetnoga odnosa uočljive su jasne podudarnosti. Usporedbom s teorijskim konstruktom pedagoškoga odnosa Hermana Nohla, podudarnosti su još naglašenije. Naime, pedagoško vođenje kao svoj temeljni preduvjet pretpostavlja pedagoško poznavanje djeteta u pedagoškome odnosu, što Nohl (1947; prema König i Zedler, 2001) opisuje kao osobno pristupanje djetetu, nastojanje da se dijete vidi, sluša, čuje, razgovara s njime, opaža njegovo držanje i ponašanje. Pedagoški upoznavati i poznavati dijete nije moguće ako pritom u odnosu između učenika i učitelja ne postoji pedagoško povjerenje u učenika, njegove sposobnosti i mogućnosti odgoja i obrazovanja, ali ni ako učitelj ne posjeduje pedagoški autoritet uz kojega učenik slobodno pristaje, zbog toga što učenik vjeruje da je učitelj odlučan raditi za dobro svojih učenika (Bašić, 1999). Slične podudarnosti nalaze se i usporedbom s ostalim tipovima odnosa ponuđenima u ovome radu. Primijetno je da učenici intervjuirani u ovome istraživanju isto očekuju od učitelja za kojega smatraju da poštuje prava djeteta, a da kod učitelja za kojega smatraju da ne poštuje njihova prava percipiraju sve upravo suprotno.

Na kraju, ovo će se istraživanje završiti **generalnim zaključkom** da između poštovanja prava djeteta i dobre kvalitete odnosa između učenika i učitelja postoji pozitivna korelacija. Gledajući ih zasebno, pravo djeteta i odnos između učenika i učitelja predstavljaju složene konstrukte čija percepcija i procjena ovisi o brojnim varijablama. Dovoljno je prisjetiti se Piantina (1999) modela odnosa odrasli↔dijete koji osim o djelovanju bioloških i okolinskih faktora na tu relaciju ukazuje i na djelovanje bioloških procesa (poput temperamenta), razvojnih faktora (poput samopouzdanja i inteligencije), procesa povratnih informacija (poput gesta, tona glasa i držanja u interakciji), iskustava u prijašnjim odnosima te o

mnogim drugim utjecajima. U ovome se istraživanju zahvatiti mogao samo mali dio ove složenosti. Unatoč tome, može se konstatirati da je ono potvrdilo valjanost teorijske pretpostavke o izgledu pedagoškoga odnosa u tradiciji izvorne pedagojske teorije, duhovnoznanstvene pedagogije, a s obzirom na dokazanu i elaboriranu povezanost prava djeteta s pedagoškim odnosom, i pedagošku relevantnost toga pojma. Pedagogija međutim nije dužna prava djeteta, kao izvorni pravno-politički pojam, uvrstiti u svoj pojmovnik, ali je spram sebe same i svojih štićenika odgovorna i u teoriji i u praksi podsjećati da dijete u pedagogiji oduvijek posjeduje prava djeteta, koje je moguće prepoznati u pedagoškoj slici djeteta u izvornome pedagojskom konstrukt pedagoškoga odnosa.

Ovo ujedno predstavlja i temeljni znanstveni doprinos ovoga istraživanja. Važan doprinos osim toga predstavlja i teorijska elaboracija prava djeteta te faktorska analiza originalnoga instrumenta o pravima djeteta koji su potvrdili da prava djeteta, pored sloboda djeteta kao izraza nositeljstva ljudskih prava, podrazumijevaju i skrb i zaštitu pri čemu je djetetu potrebna podrška i zastupanje od strane odrasle osobe. Drugi znanstveni i praktični doprinosi opisivani su tijekom rada u dijelovima na koje su se odnosili.

Osnovni nedostatak provedenoga istraživanja predstavlja neprobabilističko uzorkovanje u njemu, zbog čega se dobiveni rezultati odnose isključivo na uzorak ovoga istraživanja te se ne mogu generalizirati. Oni međutim daju naslutiti određene trendove, što je vrijedan putokaz za buduća istraživanja ove teme. Veliki nedostatak istraživanja predstavlja i jednostranost perspektive u pogledu na poštovanje prava djeteta, kvalitetu odnosa između učenika i učitelja kao i odnos tih dviju varijabli. Naime, neka ranija istraživanja (vidjeti Hughes, 2011) pokazuju da se procjene učenika o konstrukt odnosa između učenika i učitelja razlikuju od procjena učitelja, druge strane u relaciji toga odnosa. Buduća istraživanja ove teme svakako valja posvetiti i perspektivi učitelja te usporedbi njihove i učeničke perspektive. Drugi manji nedostaci istraživanja navedeni su tijekom rada u dijelovima na koje su se odnosili.

O mogućoj implementaciji dobivenih rezultata govorilo se ranije (vidjeti poglavlje 6.2.1.), a ovdje će se nadodati da se rezultati prije svega valjaju iskoristiti kao polazište za daljnja istraživanja ove važne teme koja su, s obzirom da nisu brojna, nasušna, te vezano za to konstrukciju indikatora poštovanja prava djeteta u odgojno-obrazovnim ustanovama, koji bi ujedno bili i pokazatelji kvalitete odnosa između učenika i učitelja odnosno svakoga odgajatelja i njegova odgajnika.

8. POPIS LITERATURE

- Ajduković, M. i Urbanc, K. (2010) Kvalitativna analiza iskustva stručnih djelatnika kao doprinos evaluaciji proces auvođenja novog modela rada u centre za socijalnu skrb. *Ljetopis socijalnog rada*, 17(3), 319-352.
- 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.
- Alderson, P. (2000) School Students' Views on School Councils and Daily Life at School. *Children & Society*, 14(2), 121-134.
- Alderson, P. (2007) Competent children? Minors' consent to health care treatment and research. *Social Science & Medicine*, 65 (11), 2272-2283.
- Alderson, P. (2008) *Young Children's Rights. Exploring Beliefs, Principles and Practice*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Alderson, P. (2012a) Children's consent and 'assent' to healthcare research'. U: Freeman, M. (ur.) *Current Legal Issues Volume 14: Law and Childhood Studies*. Oxford: Oxford University Press, 174-189.
- Alderson, P. (2012b) Rights respecting research: a commentary on 'the right to be properly researched: research with children in a messy, real world. *Children's Geographies* 10 (2), 233-239.
- Alderson, P., Hawthorne, J. i Killen, M. (2005) Participation rights of premature babies. *International Journal of Children's Rights*, 13, 31-50.
- Alderson, P., ur. (2013) *Learning and Inclusion: The Cleves School Experience, in the words of the staff and pupils of the school*. London: Reissued by Routledge Revivals.
- Allan, J. i I'Anson, J. (2004) Children's rights in school: Power, assemblies and assemblages. *The International Journal of Children's Rights*, 12(2), 123-138.
- Anić, V. (1998) *Rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Novi Liber.
- Apple, M. (2004) *Ideology and Curriculum*. New York: Routledge.
- Archard, D. i Skivenes, M. (2009) Balancing a Child's Best Interests and a Child's Views. *The Internatioal Journal of Children's Rights*, 17(1), 1-21.

- Ariès, P. (1962) *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*. New York: Alfred A. Knopf.
- Babarović, T., Burušić, J. i Šakić, M. (2009) Uspješnost predviđanja obrazovnih postignuća učenika osnovnih škola Republike Hrvatske. *Društvena istraživanja*, 18(4-5), 673-695.
- Baker, J. A. (2006) Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44(3), 211-229.
- Bartulović, M. (2013) *Rodna jednakost kao dimenzija interkulturnoga kurikulumu*. Doktorska disertacija. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Bašić, S. (1998) Modeli samopoimanja pedagogije. *Napredak*, 139(1), 33-43.
- Bašić, S. (1999) Odgoj. U: Mijatović, A. (ur.) *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, 175-203.
- Bašić, S. (2007) Nacionalni obrazovni standard – instrument kontroliranja učinkovitosti obrazovnog sustava, unapređivanja kvalitete nastave ili standardiziranja razvoja osobnosti? *Pedagogijska istraživanja*, 4 (1), 25-41.
- Bašić, S. (2009) Dijete (učenik) kao partner u odgoju: kritičko razmatranje. *Odgojne znanosti*, 11(2), 27-44.
- Bašić, S. (2011), (Nova) slika djeteta u pedagogiji djetinjstva. U: Maleš, D. (ur.) *Nove paradigme ranoga odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju, 19-37.
- Bašić, S. (2015) Svrha i osnovna obilježja pedagoškog odnosa. U: Opić, S., Bilić, V. i Jurčić, M. (ur.) *Odgoj u školi*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 11-41.
- Batarelo, I. i sur. (2010) *Demokracija i ljudska prava u osnovnim školama: teorija i praksa*. Zagreb: Centar za ljudska prava.
- Bhabha, J. (2006) The Child – What Sort of Human? *PMLA*, 121(5), 1526-1535.
- Birch, S. H. i Ladd, G. W. (1997) The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79.
- Bjerke, H. (2011) 'It's the way they do it': Expressions of Agency in Child-Adult Relations at Home and School. *Children & Society*, 25 (2), 93-103.
- Bloor, M. i sur. (2001) *Focus Groups in Social Research*. London: Sage Publications Ltd.
- Bratanić, M. (1990) *Mikropedagogija: interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.

- Brems, E. (2006) *A Commentary on the United Nations Convention on the Rights of the Child: Article 14: The Right to Freedom of Thought, Conscience and Religion*. Leiden, Boston: Martinus Nijhoff Publishers.
- Brighthouse, H. (2002) What Rights (If Any) Do Children Have? U: Archard, D. i Macleod, C. M. (ur.) *The Moral and Political Status of Children*. Oxford: Oxford University Press, 31-52.
- Brković, A. (2011) *Razvojna psihologija*. Čačak: Svetlost.
- Bronfenbrenner, U. (2009) *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Brown, M. i Harrison, D. (2000) Children's Voices from Different Times and Places. U: Holden, C. i Clough, N. (ur.) *Children as Citizens: Education for Participation*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 258-269.
- Buergenthal, T. (1997) *Međunarodna ljudska prava u sažetom obliku*. Zagreb: Hrvatski helsinški odbor za ljudska prava, Zagreb i Constitutional and Legislative Policy Institute, Budapest.
- Buhrmester, D. i Furman, W. (2008) *The Network of Relationships Inventory: Relationship Qualities Version*. Unpublished measure, University of Texas at Dallas.
- Burchinal i sur. (2002) Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40(5), 415-436.
- Castanho Lombo da Cunha Rêgo, L. (2003) *Beyond Conventions: A Psycho-educational Perspective on Children's Right to Participation*. PhD Thesis. University of Warwick, Institute of Education.
- Clarke, J. (2010) The origins of childhood: in the beginning ... U: Kassem, D., Murphy, L. i Taylor, E. (ur.) *Key Issues in Childhood and Youth Studies*. London, New York: Routledge, 3-13.
- Cohen, L., Manion, L. i Morrison, K. (2007) *Metode istraživanja u obrazovanju*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Committee on the Rights of the Child (2009) *General Comment no.12: The right of the child to be heard*. Geneva: Committee on the Rights of the Child.
- Committee on the Rights of the Child (2013) *General Comment no. 17. on the right of the child to rest,leisure, play, recreational activities, cultural life and the arts*. Geneva: Committee on the Rights of the Child.

- Cotmore, R. (2004) Organisational Competence: The Study of a School Council in Action. *Children & Society*, 18(1), 53-65.
- Cox, S. i Robinson-Pant, A. (2008) Power, participation and decision making in the primary classroom: children as action researchers. *Educational Action Research*, 16(4), 457-468.
- Dahlberg, G. i sur. (1999), *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. London: Falmer Press.
- Darder, A., Baltodano, M. P. i Torres, R. D. (2009) *The Critical Pedagogy Reader*. New York / London: Routledge.
- De Laet, S. i sur. (2014) Transactional Links Between Teacher-Child Relationship Quality and Perceived Versus Sociometric Popularity: A Three-Wave Longitudinal Study. *Child Development*, 85(4), 1647-1662.
- Detrick, S. (1999) *A Commentary on the United Nations Convention on the Rights of the Child*. The Hague: Kluwer Law International, Martinus Nijhoff Publishers.
- Detrick, S. (ur.) (1992) *The United Nations Convention on the Rights of the Child: A Guide to the "Travaux Préparatoires"*. Dordrecht, Boston, London: Martinus Nijhoff Publishers.
- Devine, D. (2000) The Exercise of Power in Children's Experience of School. *Irish Educational Studies*, 19(1), 189-206.
- Devine, D. (2002) Children's citizenship and the structuring of adult-child relations in the primary school. *Childhood*, 9(3), 303-320.
- Devine, D. (2003) *Children, power and schooling: how childhood is structured in the primary school*. Stoke on Trent (UK) / Sterling (USA): Trentham Books.
- Diković, M. (2013) Značaj razrednog ozračja u građanskom odgoju i obrazovanju. *Pedagoški istraživanja*, 10(2), 327-341.
- Dillen, A. (2006) Children between liberation and care: ethical perspectives on the rights of children and parent-child relationships. *International Journal of Children's Spirituality*, 11 (2), 237-250.
- Doek, J. (2006) *A Commentary on the United Nations Convention on the Rights of the Child: Article 8: The Right to Preservation of Identity, and Article 9: The Right Not to Be Separated from His or Her Parents*. Leiden: Martinus Nijhoff Publishers.
- Drugli, M. B. (2013) How are Closeness and Conflict in Student-Teacher Relationships Associated with Demographic Factors, School Functioning and Mental Health in

- Norwegian Schoolchildren Aged 6-13? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(2), 217-225.
- Dulčić, A. (ur.) (2003) *Etički kodeks istraživanja s djecom*. Zagreb: Vijeće za djecu Vlade Republike Hrvatske, Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
- Durrant, J. i Ensom, R. (2012) Physical punishment of children: lessons from 20 years of research. *CMAJ*, 184(12), 1373-1377.
- Đurić, A. (2008) Vrednovanje rada škole: učenik kao ocjenjivač. *Povijest u nastavi*, 6(12), 195-204.
- Eekelaar, J. (1994) The Interests of the Child and the Child's Wishes: the Role of Dynamic Self-Determinism. *International Journal of Law and Family*, 8(1), 42-61.
- Eichsteller, G. (2009) Janusz Korczak – His Legacy and its Relevance for Children's Rights Today. *International Journal of Children's Rights*, 17 (3), 377-391.
- English, A. (2011) Critical Listening and the Dialogical Aspect of Moral Education. *Educational Theory*, 61(2), 171-189.
- Erikson, Erik H. (2008) *Identitet i životni ciklus*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- European Commission (2010) *Qualitative Study: The Rights of the Child* [online]. Dostupno na: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/quali/ql_right_child_sum_en.pdf [21. svibnja 2014.].
- Farson, R. (1974) *Birthrights*. London: Macmillan.
- Ferguson, L. (2013) Not merely rights for children but children's rights: The theory gap and the assumption of the importance of children's rights. *International Journal of Children's Rights*, 21(2), 177-208.
- Fleck-Henderson, A. i Melendez, M. P. (2009) Conversation and Conflict: Supporting Authentic Dialogue in the Classroom. *Journal of Teaching in Social Work*, 29(1), 32-46.
- Flekkøy, M. G. i Kaufman, N. H. (1997) *The Participation Rights of the Child: Rights and Responsibilities in Family and Society*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Freeman, M. (2007) *A Commentary on the United Nations Convention on the Rights of the Child: Article 3. The Best Interests of the Child*. Leiden, Boston: Martinus Nijhoff Publishers.
- Freeman, M. (2007a) Why it remains to take children's rights seriously. *International Journal of Children's Rights*, 15(1), 5-23.
- Freire, P. (2002) *Pedagogija obespravljenih*. Zagreb: Održivi razvoj zajednice – Odraz.

- Frisby, B. N. i Martin, M. M. (2010) Instructor-Student and Student-Student Rapport in the Classroom. *Communication Education*, 59(2), 146-164.
- Furman, W. i Buhrmester, D. (1985) Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. *Developmental Psychology*, 21(6), 1016-1022.
- Furman, W. i Buhrmester, D. (2009) The Network of Relationships Inventory: Behavioral Systems Version. *International Journal of Behavioral Development*, 33(5), 470-478.
- Gewirth, A. (1992) Osnova i sadržaj ljudskih prava. U: Matulović, M. (ur.) *Ljudska prava: zbornik tekstova iz suvremenih teorija ljudskih prava*. Rijeka: Izdavački centar Rijeka, 105-125.
- Giroux, H. (2003) Public Pedagogy and the Politics of Resistance: Notes on a Critical Theory of Educational Struggle. *Educational Philosophy and Theory*. 35(1): 5-16.
- Gittins, D. (2009), The historical construction of childhood. U: Kehily, M. J. (ur.) *An Introduction to Childhood Studies. Second Edition*. Maidenhead: Open University Press, 35-49.
- Goossens, F. A. i van Ijzendoorn, M. H. (1990) Quality of Infants' Attachment to Professional Caregivers: Relation to Infant-Parent Attachment and Day-Care Characteristics. *Child Development*, 62 (3), 832-837.
- Griffin, J. (2002) Do Children Have Rights? U: Archard, D. i Macleod, C. M. (ur.) *The Moral and Political Status of Children*. Oxford: Oxford University Press, 19-30.
- Griffin, J. (2008) *On Human Rights*. Oxford: Oxford University Press.
- Gudjons, H. (1994) *Pedagogija: temeljna znanja*. Zagreb: Educa.
- Hart, H. L. A. (1989) Postoje li neka prirodna prava? U: Matulović, M. (ur.) *Ljudska prava: zbornik tekstova iz suvremenih teorija ljudskih prava*. Rijeka: Izdavački centar Rijeka, 41-52.
- Hart, R. A. (1992) *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. Florence: UNICEF International Child Development Centre.
- Hart, R. A. (2008) Stepping Back from 'The Ladder': Reflections on a Model of Participatory Work with Children. U: Reid, A. (ur.) *Participation and Learning. Perspectives on Education and the Environment, Health and Sustainability*. Dordrecht: Springer, 19-32.
- Hasanović, I. i Lapandić, N. (2008) Internacionalizacija ljudskih prava i njihova jurisdikcija. *Transition*, 9(19-20), 119-133.

- Hentig, H. (2008) *Što je obrazovanje*. Zagreb: Educa.
- Hibbard, D. R. i Buhrmester, D. (2010) Competitiveness, Gender, and Adjustment Among Adolescents. *Sex Roles*, 63(5), 412-424.
- Hohfeld, W. N. i Cook, W. W. (1920) *Fundamental legal conceptions as applied in judicial reasoning and other legal essays*. New Haven: Yale University Press.
- Holt, J. (2013) *Escape from childhood: The Needs and Rights of Children*. Medford: HoltGWS LLC.
- Hornby, A.S. (2000) *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Howes, C., Hamilton, C. i Matheson, C. (1994). Children's Relationship with Peers: Differential Associations with Aspects of the Teacher-Child Relationship. *Child Development*, 65 (1), 253-263.
- Howes, C., Phillipsen, L. C. i Peisner-Feinberg, E. (2000) Consistency of Perceived teacher-child relationship between preschool and kindergarten. *Journal of School Psychology*, 28(2), 173-184.
- Hughes, J. N. (2011) Longitudinal Effects of Teacher and Student Perceptions of Teacher-Student Relationship Qualities on Academic Adjustment. *Elem Sch J.*, 112(1), 38-60.
- Hughes, J. N. i sur. (2008) Teacher-Student Support, Effortful Engagement, and Achievement: A 3-Year Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 1-14.
- Institucija ombudsmena za ljudska prava Bosne i Hercegovine (2010) *Specijalni izvještaj o participaciji djece i odraslih u interesu djece u školama* [online]. Dostupno na: http://www.ombudsmen.gov.ba/documents/ombudsmen_doc2013020406121053bos.pdf [23. studenoga 2015.]
- Jagić, S. i Jurčić, M. (2006) Razredno-nastavno ozračje i zadovoljstvo učenika nastavom. *Acta Iadertina*, 3, 29-43.
- Jeđud, I. (2011) Modeli participacije i njihova refleksija u hrvatskoj praksi. *Dijete i društvo*, 13(1/2), 31-43.
- Jenks, C. (2009) Constructing childhood sociologically. U: Kehily, M. J. (ur.) *An introduction to childhood studies*. Berkshire: Open University Press, 93-111.

- Jerome, E. M., Hamre, B. K. i Pianta, R. C. (2009) Teacher-Child Relationships from Kindergarten to Sixth Grade: Early Childhood Predictors of Teacher-perceived Conflict and Closeness. *Social Development*, 18(4), 915-945.
- Juul, J. i Jensen, H. (2010) *Od poslušnosti do odgovornosti: kompetencija u pedagoškim odnosima*. Zagreb: Naklada Pelago.
- Kahneman, D. (2002) *Maps of Bounded Rationality: A Perspective on Intuitive Judgement and Choice*. Prize Lecture. [online]. Dostupno na: http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/economic-sciences/laureates/2002/kahnemann-lecture.pdf [21. prosinca 2014.]
- Kesner, J. E. (2000) Teacher Characteristics and the Quality of Child-Teacher Relationships. *Journal of School Psychology*, 28(2), 133-149.
- Key, E. (2000) *Stoljeće djeteta*. Zagreb: Educa.
- Klem, A. M. i Connell, J. P. (2004) Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement And Achievement. *The Journal of School Health*, 74(7), 262-273.
- König, E. i Zedler, P. (2001) *Teorije znanosti o odgoju: uvod u osnove, metode i praktičnu primjenu*. Zagreb: Educa.
- Konvencija o pravima djeteta* (2001) Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži, Alinea.
- Krejcie, R. V. i Morgan, D. W. (1970) Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607-610.
- Kuterovac Jagodić, G. i sur. (2003) *Poimanje djeteta i percepcija dječjih prava u Hrvatskoj: rezultati empirijskog istraživanja Ljetne psihologijske škole studenata i nastavnika Odsjeka za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu – Umag 2000*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Laklija, M., Pećnik, N. i Sarić, R. (2005) Zaštita najboljeg interesa djeteta u postupku razvoda braka roditelja. *Ljetopis socijalnog rada*, 12(1), 7-38.
- Langlois, A. (2003) Human Rights and Modern Liberalism: a Critique. *Political Studies*, 51(3), 509-523.
- Langlois, A. J. (2004) The Elusive Ontology of Human Rights. *Global Society*, 18(3), 243-261.
- Lansdown, G. (2001) *Promoting Children's Participation in Democratic Decision-Making*. Florence: UNICEF, Innocenti Insight.

- Leitão, N. i Waugh, R. F. (2007) *Teacher's Views of Teacher-Student Relationships in the Primary School. Proceedings of Australian Association for Research in Education (AARE) Conference* [online]. Dostupno na: <http://www.aare.edu.au/data/publications/2007/lei07022.pdf> [24. rujna 2014.]
- Lücker-Babel (1995) The right of the child to express views and to be heard: An attempt to interpret Article 12 of the UN Convention on the Rights of the Child. *The International Journal of Children's Rights*, 3(3-4), 391-404.
- Lynch, M. i Cicchetti, D. (1997) Children's Relationships with Adults and Peers: An Examination of Elementary and Junior High School Students. *Journal of School Psychology*, 35(1), 81-99.
- MacDonald, M. (1989) Prirodna prava. U: Matulović, M. (ur.) *Ljudska prava: zbornik tekstova iz suvremenih teorija ljudskih prava*. Rijeka: Izdavački centar Rijeka, 23-39.
- Mäcelaru, M. (2008) Konstruiranje i izmjena matematičkih zadataka u razvijanju učenikove inicijative i potpunog sudjelovanja. *Metodika: časopis za teoriju i praksu metodika u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi*, 9(17), 328-336.
- Maksimović, J. i Mančić, D. (2013) Akcijska istraživanja u funkciji prevencije vršnjačkog nasilja. *Metodički obzor*, 8(17), 59-70.
- Maleš, D. (2002) Teorija i praksa odgoja i obrazovanja za ljudska prava. U: Rosić, V. (ur.) *Odnos pedagojske teorije i pedagoške prakse*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci, Odsjek za pedagogiju, 267-276.
- Maleš, D. (2003) Redefiniranje uloge učenika u svjetlu Konvencije o pravima djeteta. U: Vrgoč, H. (ur.) *Odgoj, obrazovanje i pedagogija u razvitku hrvatskog društva*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, 209-216.
- Maleš, D., Milanović, M. i Stričević, I. (2003) *Živjeti i učiti prava: Odgoj za ljudska prava u sustavu predškolskog odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo.
- Mantzicopoulos, P. i Neuharth-Pritchett, S. (2003) Development and validation of a measure to assess head start children's appraisals of teacher support. *Journal of School Psychology*, 41(6), 431-451.
- Marsh, C. (1994) *Kurikulum: temeljni pojmovi*. Zagreb: Educa.

- Matković, A. (2000) Konvencija o pravima djeteta. U: Maleš, D. i Stričević, I. (priređile) *Mi poznajemo i živimo svoja prava: priručnik za odgoj i obrazovanje o pravima djeteta u osnovnoj školi*. Zagreb: Školska knjiga, 46-50.
- Matulović, M. (1989) Ideja o ljudskim pravima: uvod. U: Matulović, M. (ur.) *Ljudska prava: zbornik tekstova iz suvremenih teorija ljudskih prava*. Rijeka: Izdavački centar Rijeka, 7-22.
- Matulović, M. (1992) Uvod: suvremene teorije ljudskih prava. U: Matulović, M. (ur.) *Ljudska prava: zbornik tekstova iz suvremenih teorija ljudskih prava, II. izmijenjeno i dopunjeno izdanje*. Rijeka: Izdavački centar Rijeka.
- Mayall, B. (2006) Child-Adult relations in social space. U: Kay, E. i sur. (ur.) *Children, young people and social inclusion*. Bristol: Policy Press at the University of Bristol, 199-215.
- McCluskey, G. (2014) 'Youth is Present Only When Its Presence is a Problem': Voices of Young People on Discipline in School. *Children & Society*, 28(2), 93-103.
- McLaren, P. (2002) *Life in Schools: an introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. Boston: Allyn and Bacon.
- McLaren, P. i sur. (2004) Teaching in and against the Empire: Critical Pedagogy as Revolutionary Praxis. *Teacher Education Quarterly*, 31(1), 131-153.
- Melchiorre, A. (2012) *Understanding the right to education I* [online]. HREA - Human Rights Education Associates. Dostupno (samo registriranim članovima udruge) na: www.hrea.org[19. siječnja 2015.].
- Mickajlova Andrejevna, O. (2005) Rad na stvaranju subjekatske pozicije studenata u humanističkoj didaktičkoj ravni. *Pedagogija*, 60(3), 350-357.
- Miharija, M. i Kuridža, B. (2011) *Mišljenja i stavovi djece i mladih u Hrvatskoj*. Zagreb: UNICEF, Ured za Hrvatsku.
- Milas, G. (2005) *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Miles, M. B. i Huberman, A. M. (1994) *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Milić, S. i Gazivoda, N. (2015) Mjesto i uloga dječjih interesa u suvremenom odgojno-obrazovnom procesu. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 17(2), 481-506.

- Milić, S. i Marojević, J. (2014) Implementacija koncepta dječjih prava u crnogorskom obrazovnom sustavu. *Pedagoški istraživanja*, 11(1), 123-139.
- Mnookin, R. (1978) Beyond Kiddie Libbers and Child Savers. *Journal of Clinical Child Psychology*, 7 (3), 163-167.
- Montgomery, H. (2010) The rights of the child. Rightfully mine! U: Kassem, D.; Murphy, L; Taylor, E. (ur.) *Key Issues in Childhood and Youth Studies*. London, New York: Routledge, 149-158.
- Morcom, V. E. i MacCallum, J. A. (2012) Getting personal about values: scaffolding student participation towards an inclusive classroom community. *International Journal of Inclusive Education*, 16(12), 1323-1334.
- Morgan, M. i sur. (2002) Hearing children's voices: methodological issues in conducting focus groups with children aged 7 – 11. *Qualitative Research*, 2(1), 5-20.
- Munn, P. i sur. (2009) *Behaviour in Scottish Schools 2009 – Final Report*. Edinburgh: Scottish Government.
- Murray, C. i Murray, K. M. (2004) Child level correlates of teacher-student relationships: an examination of demographic characteristics, academic orientations, and behavioral orientations. *Psychology in the School*, 41(7), 751-762.
- Mužić, V. (2004) *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Narodne novine (1993) *Konvencija o pravima djeteta*. Narodne novine - Međunarodni ugovori, 12/1993 [online]. Dostupno na: http://www.dijete.hr/index.php?option=com_content&view=article&id=107&Itemid=136&lang=hr [3. listopada 2014.].
- Ngan-Ling Chow, E. i sur. (2003) Exploring Critical Feminist Pedagogy: Infusing Dialogue, Participation, and Experience in Teaching and Learning. *Teaching Sociology*, 31(3), 259-275.
- Oakley, A. (1994) Women and Children First and Last: Parallels and Differences between Children's and Women's Studies. U: Mayall, B. (ur.) *Children's Childhoods: Observed and Experienced*. London: RoutledgeFalmer, 13-32.
- O'Connor, E. i McCartney, K. (2007) Examining teacher-child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal*, 44(2), 340-369.

- Palaiologou, I. ur. (2012) *Ethical practice in early childhood*. London: Sage.
- Palekčić, M. (2001) Distinktivnost pedagoških istraživanja. *Napredak*, 142(2), 157-167.
- Palekčić, M. (2013) Kultiviranje teorijskog mišljenja – uvjet identiteta i znanstvenog statusa pedagogije. U: Hrvatić, N. i Klapan, A. (ur.) *Pedagogija i kultura*. Zagreb: AD Arma d.o.o.
- Pallant, J. (2011) *SPSS: Priručnik za preživljavanje*. Beograd: Mikro knjiga.
- Parker, S. (1994) The Best Interests of the Child – Principles and Problems. *International Journal of Law and Family*, 8(1), 26-41.
- Pažin-Ilakovac, R. i Pavleković, M. (2014) Pedagog i participativna prava učenika u osnovnoj školi. U: Nikolić, M. (ur.) *Unapređenje kvalitete života djece i mladih*. Tuzla: Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih, 185-197.
- Pećnik, N. (2008) Suvremeni pogledi na dijete, roditeljstvo i socijalizaciju. *Dijete i društvo*, 10(1/2), 99-115.
- Pereira, F., Mouraz, A. i Figueiredo, C. (2014) Sudjelovanje učenika u životu škole: „učenički glas“ i ublažena demokracija. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 16(4), 935-975.
- Peterson-Badali, M i Ruck, M. D. (2008) Studying Children's Perspectives on Self-Determination and Nurturance Rights: Issues and Challenges. *Journal of Social Issues*, 64(4), 749-769.
- Pianta, R. C. (1999) *Enhancing Relationships Between Children and Teachers*. Washington: American Psychological Association.
- Pianta, R. C. (2001) *Student-teacher relationship scale: Professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Pravobranitelj za djecu (2011) *Izješće o radu pravobraniteljice za djecu 2010*. [online]. Dostupno na: <http://www.dijete.hr/hr/izvjemainmenu-93/izvjeo-radu-pravobranitelja-za-djecu-mainmenu-94.html> [5. veljače 2015.].
- Pravobranitelj za djecu (2012) *Izješće o radu Pravobraniteljice za djecu 2011*. Zagreb: Republika Hrvatska Pravobranitelj za djecu [online]. Dostupno na: <file:///C:/Users/Ana/Downloads/Izvjescje%20o%20radu%20pravobranitelja%20za%20djecu%20za%202011.godinu.pdf> [23. studenoga 2015.]
- Pravobranitelj za djecu (2013) *Izješće o radu pravobraniteljice za djecu 2012*. [online]. Dostupno na: <http://www.dijete.hr/hr/izvjemainmenu-93/izvjeo-radu-pravobranitelja-za-djecu-mainmenu-94.html> [5. veljače 2015.].

- Pravobranitelj za djecu (2014) *Izvješće o radu pravobraniteljice za djecu 2013*. [online]. Dostupno na: <http://www.dijete.hr/hr/izvjemainmenu-93/izvjeo-radu-pravobranitelja-za-djecu-mainmenu-94.html> [5. veljače 2015.].
- Pravobranitelj za djecu (2015) *Izvješće o radu Pravobraniteljice za djecu 2014*. Zagreb: Republika Hrvatska Pravobranitelj za djecu [online]. Dostupno na: file:///C:/Users/Ana/Downloads/Izvjesce%20o%20radu%20pravobraniteljice%20za%20djecu_2014.pdf [25. studenoga 2015.]
- Pressler, S. J. (2010) Construction of childhood: the building blocks. U: Kassem, D., Murphy, L. i Taylor, E. (ur.) *Key Issues in Childhood and Youth Studies*. London, New York: Routledge, 14-26.
- Pupavac, V. (2001) Misanthropy Without Borders: The International Children's Rights Regime. *Disasters*, 25(2), 95-112.
- Qvortrup, J. (2011) Childhood as a Structural Form. U: Qvortrup, J., Corsaro, W. A. i Honig, M. (ur.) *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Rabiee, F. (2004) Focus-group interview and data analysis. *Proceedings of the Nutrition Society*, 63(4), 655-660.
- Raby, R. (2008) Frustrated, Resigned, Outspoken: Student's Engagement with School Rules and Some Implications for Participatory Citizenship. *The International Journal of Children's Rights*, 16(1), 77-98.
- Raby, R. (2014) Children's participation as neo-liberal governance? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35(1), 77-89.
- Raby, R. i Domitrek, J. (2007) Slippery as Fish... But Already Caught? Secondary Students' Engagement with School Rules. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 931-958.
- Reddy, N. i Ratna, K. (2002) *A Journey in Children's Participation*. Vimanapura, Bangalore: The Concerned for Working Children.
- Relja, J. (2006) Kako se učenici osjećaju u školi. *Život i škola*, 15-16(1-2), 87-96.
- Reynaert, D., Bouverne-de-Bie, M. i Vandeveld, S. (2009) A Review of Children's Rights Literature Since the Adoption of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Childhood*, 16(4), 518-534.

- Reynaert, D., Bouverne-de-Bie, M. i Vandeveld, S. (2012) Between 'believers' and 'opponents': Critical discussions on children's rights. *International Journal of Children's Rights*, 20(1), 155-168.
- Richardson, T. (2000) Moral Imperatives for the Millennium: The Historical Construction of Race and Its Implications for Childhood and Schooling in the Twentieth Century. *Studies in Philosophy and Education*, 19 (4), 301-327.
- Riley, P. (2011) *Attachment Theory and the Teacher-Student Relationship: A practical guide for teachers, teacher educators and school leaders*. London / New York: Routledge.
- Ritchie, J. i Spencer, L. (1994) Qualitative data analysis for applied policy research. U: Bryman, A. i Burgess, R. G. (ur.) *Analysing Qualitative Data*. London: Routledge, 173-194.
- Rogers, C.M. i Wrightsman, L.S. (1978) Attitudes Towards Children's Rights: Nurturance or Self-Determination. *Journal of Social Issues*, 34(2), 59-68.
- Roose, R. i Bouverne-de Bie, M. (2007) Do Children Have Rights or Do Their Rights Have to be Realised? The United Nations Convention on the Rights of the Child as a Frame of Reference for Pedagogical Action. *Journal of Philosophy of Education*, 41(3), 431-443.
- Ross, H. (2013) Children's Rights and Theories of Rights. *International Journal of Children's Rights*, 21(4), 679-704.
- Shier, H. (2001) Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations: A New Model for Enhancing Children's Participation in Decision-making, in line with Article 12.1 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Children & Society*, 15(2), 107-117.
- Shor, I. i Freire, P. (1987) What is the "dialogical method" of teaching? *Journal of Education*, 169(3), 11-31.
- Sleeter, C. i Stillman, J. (2005) Standardizing Knowledge in a Multicultural Society. *Curriculum Inquiry*, 35(1), 27-46.
- Slunjski, E. (2010) Mogućnosti razvoja matematičkog mišljenja i učenja u samoorganiziranim aktivnostima djece u vrtiću. *Magistra Iadertina*, 5(5), 89-101.
- Smith, A. B. (2007) Children and Young People's Participation Rights in Education. *The International Journal of Children's Rights*, 15(1), 147-164.

- Søftestad, S., Toverud, R. i Jensen, T. K. (2013) Interactive Regulated Participation: Children's perspectives on child–parent interaction when suspicion of child sexual abuse is raised. *Qualitative Social Work*, 12(5), 603-619.
- Spajić-Vrkaš, V. (2004) The Emergence of Multiculturalism in Education: From Ignorance to Separation Through Recognition. U: Mesić, M. (ur.) *Perspectives of Multiculturalism – Western and Traditional Countries*. Zagreb: FF Press, 87-101.
- Spajić-Vrkaš, V. i sur. (2001) *Obrazovanje za ljudska prava i demokraciju: interdisciplinarni rječnik*. Zagreb: Hrvatsko povjerenstvo za UNESCO.
- Spajić-Vrkaš, V. i sur. (2004) *Poučavati prava i slobode*. Zagreb: Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Spajić-Vrkaš, V., Rajković, M. i Rukavina, I. (2014) *Znam, razmišljam, sudjelujem. Projekt Novo doba ljudskih prava i demokracije u školama. Eksperimentalna provedba kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja: istraživački izvještaj*. Zagreb: Mreža mladih Hrvatske.
- Spencer, L., Ritchie, J. i O'Connor, W. (2003) Analysis: Practices, Principles and Processes. U: Ritchie, J. i Lewis, J. (ur.) *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage, 199-218.
- Sroufe, L. A. (1989) Relationships and relationship disturbances. U: Sameroff, A. i Emde, R. (ur.) *Relationship disturbances in early childhood*. New York: Basic Books, 97-124.
- Stainton Rogers, W. (2009) Promoting better childhoods: constructions of child concern. U: Kehily, M. J. (ur.) *An introduction to childhood studies*. Berkshire: McGraw Hill Open University Press, 141-160.
- Stern, R. (2006) *The Child's Right to Participation – Reality or Rhetoric?* PhD Thesis. Uppsala Universitet.
- Stewart, D. W. i Shamdasani, P. N. (2015) *Focus Groups. Theory and Practice*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage.
- Stoecklin, D. Theories of action in the field of child participation: In search of explicit frameworks. *Childhood*, 20(4), 443-457.
- Such, E. i Walker, R. (2004) Being Responsible and Responsible Beings: Children's Understanding of Responsibility. *Children & Society*, 18(3), 231-242.
- Šimić Šašić, S. (2011) Interakcija nastavnika-učenika: Teorije i mjerenje. *Psihologijske teme*, 20(2), 233-260.

- Šimić Šašić, S. i Sorić, I. (2009) Pridonose li osobne karakteristike nastavnika vrsti interakcije koju ostvaruje sa svojim učenicima? *Društvena istraživanja*, 19(6), 973-994.
- Širanović, A. (2011) Prava djeteta između zaštite odraslih i djetetovog vlastitog mišljenja i djelovanja. *Pedagoška istraživanja*, 8(2), 311-321.
- Širanović, A. (2012) Pravo na obrazovanje između zakonske regulative i prakse. U: Nikolić, M. (ur.) *Unapređenje kvalitete života djece i mladih*. Tuzla: Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih, 63-73.
- Taylor, N, Smith, A. B. i Nairn, K. (2001) Rights important to young people: secondary student and staff perspectives. *The International Journal of Children's Rights*, 9(2), 137-156.
- Thijs, J. i Koomen, H. M. Y. (2008) Toward a further understanding of teachers' reports of early teacher-child relationships: Examining the role of appraisals and attributions. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(2), 186-197.
- Thomas, D. R. (2006) A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.
- Thomas, N. (2007) Towards a Theory of Children's Participation. *The International Journal of Children's Rights*, 15 (2), 199-218.
- Thomas, N. i O'Kane, C. (1998) When children's wishes and feelings clash with their „best interests“. *The International Journal of Children's Rights*, 6(2), 137-154.
- Thorgeirsdóttir, H. (2006) *A Commentary on the United Nations Convention on the Rights of the Child: Article 13: The Right to Freedom of Expression*. Leiden, Boston: Martinus Nijhoff Publishers.
- Thornberg, R. (2008) 'It's Not Fair!' – Voicing Pupils' Criticisms of School Rules. *Children & Society*, 22(6), 418-428.
- Thornberg, R. (2009a) Rules in Everyday School Life: Teacher Strategies Undermine Pupil Participation. *International Journal of Children's Rights*, 17(3), 393-413.
- Thornberg, R. (2009b) The moral construction of the good pupil embedded in school rules. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4(3), 245-261.
- Thornberg, R. i Elvstrand, H. (2012) Children's experiences of democracy, participation, and trust in school. *International Journal of Educational Research*, 53, 44-54.
- Tobin, J. (2013) Justifying Children's Rights. *International Journal of Children's Rights*, 21(3), 395-441.

- Tomaševski, K. (2004) *Manual on Rights-Based Education: Global Human Rights Requirements Made Simple*. Bangkok: UNESCO Bangkok.
- Tomaševski, K. (2006) *Human rights obligations in education: The 4-A Scheme*. Nijmegen: Wolf Legal Publishers.
- Turnšek, N. (2008) Faktori koji određuju donošenje odluka u slovenskim predškolskim ustanovama. *Odgojne znanosti*, 10(2), 269-284.
- UN (1948) *Opća deklaracija o ljudskim pravima* [online]. Dostupno na: <http://www.ffzg.unizg.hr/hre-edc/Deklaracijaljlp.pdf> [19. siječnja 2015.].
- UN (1959) *Declaration on the Rights of the Child* [online]. Dostupno na: <http://www.un.org/cyberschoolbus/humanrights/resources/child.asp> [1. listopada 2014.].
- UN (1969) *Vienna Convention on the Law of Treaties*[online]. Dostupno na:<https://treaties.un.org/doc/Publication/UNTS/Volume%201155/volume-1155-I-18232-English.pdf> [19. studenoga 2014.].
- UN (1976) *Međunarodni pakt o gospodarskim, socijalnim i kulturnim pravima*[online]. Dostupno na:
http://www.nacionalnemanjine.vlada.hr/images/pdf/medjunarodni/medjunarodni_pakt_o_gospodarskim_socijalnim_i_kulturnim%20pravima.pdf[21. ožujka 2014.].
- UN (1976) *Međunarodni pakt o građanskim i političkim pravima* [online]. Dostupno na: http://www.uljppnm.vlada.hr/images/pdf/medjunarodni/medjunarodni_pakt_o_gradjanskim_i_politickim_pravima.pdf [19. studenoga 2014.].
- UN (1976a) *International Covenant on Civil and Political Rights* [online]. Dostupno na: <http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/ccpr.aspx> [22. ožujka 2014.].
- UN (1990) *Convention on the Rights of the Child* [online]. Dostupno na: <http://www2.ohchr.org/english/law/crc.htm> [17. rujna 2014.].
- UN (1999) *Implementation of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights: General Comment No. 13* [online]. Dostupno na:[http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/\(Symbol\)/ae1a0b126d068e868025683c003c8b3b?Opendocument](http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/(Symbol)/ae1a0b126d068e868025683c003c8b3b?Opendocument)[27. ožujka 2014.].
- UNICEF (2007) *Implementation Handbook for the Convention on the Rights of the Child: part 1*. [online]. Dostupno na:

- http://www.unicef.org/publications/files/Implementation_Handbook_for_the_Convention_on_the_Rights_of_the_Child_Part_1_of_3.pdf [21. srpnja 2015.].
- UNICEF (2012) *The State of the World's Children 2012: Children in an Urban World* [online]. Dostupno na: http://www.unicef.org/sowc2012/pdfs/SOWC%202012-Main%20Report_EN_13Mar2012.pdf [3. listopada 2014.].
- UNICEF (2014) *The State of the World's Children 2014 in numbers, Every child counts: revealing disparities, advancing children's rights* [online]. Dostupno na: http://www.unicef.org/gambia/SOWC_report_2014.pdf [3. listopada 2014.].
- UNICEF (2015) *The State of World's Children 2015: Reimagine the future* [online]. Dostupno na: <http://sowc2015.unicef.org> [30. studenoga 2015.].
- United Nations Treaty Collection (2014) *Convention on the Rights of the Child* [online]. Dostupno na: https://treaties.un.org/pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-11&chapter=4&lang=en [27. ožujka 2014.].
- van IJzendoorn, M. H., Sagi A. i Lambermon, M. W. E. (1992) The multiple caretaker psradox: Data from Holland and Israel. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1992(57), 5-24.
- Veerman, P. E. (1992) *The rights of the child and the changing image of childhood*. Dordrecht: Martinus Nijhoff Publishers.
- Veldman, I. i sur. (2013) Job satisfaction and teacher-student relationships across the teaching career: Four case studies. *Teaching & Teacher Education*, 32, 55-65.
- Vygotsky, L. S. (1980) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wall, J. (2008) Human Rights in Light of Childhood. *International Journal of Children's Rights*, 16 (4), 523-543.
- Webb, N. M. (2009) The teacher's role in promoting collaborative dialogue in the classroom. *British journal of Educational Psychology*, 79(1), 1-28.
- Woo, J., Hughes, J. N. i Kwok, O. (2010) Teacher-Student relationship quality type in elementary grades: Effects on trajectories for achievement and engagement. *Journal of School Psychology*, 48(5), 357-387.

- Wood, L. (2000) Participation and Learning in Early Childhood. U: Holden, C. i Clough, N. (ur.) *Children as Citizens: Education for Participation*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 31-45.
- Woodhead, M. (2009) Childhood studies: past, present and future. U: Kehily, M. J. (ur.) *An introduction to childhood studies*. Berkshire: Open University Press, 17-31.
- Wu, J., Hughes, J.N. i Kwok, O. (2010) Teacher-student relationship quality type in elementary grades: Effects on trajectories for achievement and engagement. *Journal of School Psychology*, 48(5), 357-387.
- Wyness, M. Children's participation and intergenerational dialogue: Bringing adults back into the analysis. *Childhood*, 20(4), 429-442.
- Zelizer, V. (1994) *Pricing the Priceless Child*. Princeton: Princeton University Press.
- Zorić, V. (2008) Sokratova dijaloška metoda. *Život i škola: Časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 56(20), 27-40.
- Žižak, A. i Vučinić Knežević, M. (2004) Značaj djetetovog doživljaja i opisa roditelja u socijalnopedagoškom dijagnosticiranju. *Ljetopis socijalnog rada*, 11(2), 191-214.

9. PRILOZI

Prilog 1. Anketni upitnici za četvrti i osmi razred

Prilog 2. Kategorizacija prava djeteta s pripadajućim tvrdnjama

Prilog 3. Kategorizacija pozitivnih i negativnih dimenzija odnosa učenika i učitelja s pripadajućim tvrdnjama

Prilog 4. Okvirni popisi pitanja za grupno intervjuiranje za četvrte i osme razrede

Prilog 5. Mišljenje Etičkog povjerenstva Odsjeka za pedagogiju Filozofskoga fakulteta u Zagrebu

Prilog 6. Molba Ministarstvu znanosti, obrazovanja i sporta za izdavanje dopusnice za istraživanje

Prilog 7. Dopusnica Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta

Prilog 8. Primjer *Suglasnoti za sudjelovanje maloljetne osobe u istraživanju*

Prilog 9. Primjer *Molbe za provođenje znanstvenog istraživanja* upućene školama

Prilog 10. Scree dijagram završne faktorske analize *Upitnika o pravima djeteta* – verzija s 18 čestica

Prilog 1. Anketni upitnici za četvrti i osmi razred

4. RAZRED

(Ispunjava anketar) Broj učenika u školi: _____

(Ispunjava anketar) Mjesto u kojem se škola nalazi: _____

PROJEKT: NOVE PARADIGME RANOG ODGOJA
SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

UPITNIK ZA UČENICE I UČENIKE ČETVRTIH RAZREDA

Draga učenice / dragi učenice,

u želji da doznamo više o tome kakvi odnosi vladaju u školi i na nastavi, obraćamo ti se s molbom da ispuniš upitnik koji se nalazi pred tobom.

Na upitniku **nema tvojeg imena i prezimena** (ne trebaš se potpisivati), **nema točnih i netočnih odgovora**, tako da možeš slobodno odgovarati.

Bitno je samo da tvoji odgovori budu iskreni!

Svi dobiveni podaci koristit će se isključivo u znanstvene svrhe, a tvoja privatnost bit će potpuno zaštićena.

Izbor tebe kao ispitanice / ispitanika posve je slučajna, ali je svaki tvoj odgovor dragocjen. Stoga te molimo da odgovoriš na svaku tvrdnju (svako pitanje) i ispuniš cijeli upitnik, bez preskakanja (tvrdnji) pitanja.

Molimo te da prije odgovaranja pažljivo pročitaš svaku tvrdnju (svako pitanje)!

Hvala ti!

Zagreb, 2015.

**UPITNIK O OPĆIM PODACIMA
(UOP)**

1. Zaokruži broj ispred odgovora koji se odnosi na tvoj spol:

- 1 dječak (muški spol)
- 2 djevojčica (ženski spol)

2. Zaokruži broj ispred ocjene s kojom si završila (završio) razred prošle školske godine:

- 1 nedovoljan (1) - trenutno ponavljam razred
- 2 dovoljan (2)
- 3 dobar (3)
- 4 vrlo dobar (4)
- 5 odličan (5)

3. Zaokruži broj ispred odgovora koji se odnosi na tvoj razred:

- 1 moj razred ima učiteljicu (ženski spol).
- 2 moj razred ima učitelja (muški spol).

PRIJEĐI NA SLJEDEĆU STRANICU!

I.
(UPD)

U nastavku se nalaze tvrdnje (rečenice) koje se odnose na različite nastavne situacije.

Pažljivo pročitaj svaku rečenicu.

Kod svake rečenice zaokruži broj koji najbolje opisuje koliko često se navedena situacija događa na nastavi koju pohađaš.

Značenje brojeva:

1 - nikada

2 - rijetko

3 - ponekad

4 - često

5 - uvijek

| Tvrdnja | | Nikada | Rijetko | Ponekad | Često | Uvijek |
|---------|--|--------|---------|---------|-------|--------|
| 1. | Na nastavi slobodno izražavam svoje mišljenje. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. | Kada ne želim reći svoje mišljenje, mogu slobodno šutjeti. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. | Moja učiteljica (učitelj) sluša moje mišljenje. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. | Moja učiteljica (učitelj) ozbiljno uzima u obzir moje mišljenje. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. | Odlučujem zajedno s učiteljicom (učiteljem) o nekim stvarima koje se odnose na mene. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. | O nekim stvarima mogu odlučiti sama (sam), na primjer, s kim ću sjediti u razredu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. | Kada ne znam kako nešto reći riječima, imam mogućnost to učiniti na neki drugi način (pismeno, crtežom, pjesmom i slično). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| Tvrdnja | | Nikada | Rijetko | Ponekad | Često | Uvijek |
|----------------|---|---------------|----------------|----------------|--------------|---------------|
| 8. | Na nastavi slobodno postavljam pitanja ako mi nešto treba ili me nešto zanima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. | Kada na nastavi postavim pitanje, bez problema dobijem odgovor. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. | Slobodno dijelim nešto što znam, a što je razredu bitno, s učiteljicom (učiteljem) i svima ostalima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. | Sama (sam) odlučujem želim li svoje mišljenje podijeliti s drugima na nastavi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. | U razredu možemo otvoreno razgovarati o vjeri i crkvi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. | Na nastavi surađujem s drugim učenicama i učenicima iz razreda. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. | Cijeli razred zajedno s učiteljicom (učiteljem) odlučuje o nekim stvarima koje su nam bitne. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. | Učiteljica (učitelj) nam brani da se izrugujemo drugima, osobito na temelju neke osobine (na primjer, izgleda, vjere i slično). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. | Učiteljica (učitelj) nam brani da diramo tuđe stvari bez pitanja, na primjer torbe i mobitele. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. | Način ocjenjivanja pravedan je prema svima u razredu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. | Dobivam zadatke i zadaće koje moram obaviti za vrijeme velikog odmora. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. | Učiteljica (učitelj) nam brani da se ponašamo nasilno na nastavi i izvan nastave. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| Tvrdnja | | Nikada | Rijetko | Ponekad | Često | Uvijek |
|----------------|---|---------------|----------------|----------------|--------------|---------------|
| 20. | Tijekom nastave vladaju mir i disciplina. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. | Moja se prava poštuju jednako kao prava drugih učenika i učenica. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. | Učiteljica (učitelj) se prema svima u mojem razredu odnosi kao prema jednakima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. | Učiteljica (učitelj) nam brani da prisluškujemo tuđe razgovore. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. | Učiteljica (učitelj) nam brani da ogovaramo jedni druge. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. | O pravilima ponašanja na nastavi odlučujemo (kao razred) zajedno s učiteljicom (učiteljem). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. | Mir i tišina u razredu postiže se tako da se nitko pritom ne osjeća povrijeđenim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. | Kada je netko nasilan prema meni, za pomoć se obraćam učiteljici (učitelju). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. | Moja učiteljica (učitelj) donosi odluke koje su dobre za mene i moj uspjeh u školi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

PRIJEĐI NA SLJEDEĆU STRANICU

II.
(UOO)

Značenje brojeva:

- 1 - nikada
- 2 - rijetko
- 3 - ponekad
- 4 - često
- 5 - uvijek

| Tvrdnja | | Nikada | Rijetko | Ponekad | Često | Uvijek |
|----------------|--|---------------|----------------|----------------|--------------|---------------|
| 1. | Osjećam se ugodno u društvu svoje učiteljice (učitelja). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. | Povjeravam se učiteljici (učitelju). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. | Na nastavi se moram baviti aktivnostima izadacima kojima se ne želim baviti. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. | Osjećam se sretno u odnosu sa svojom učiteljicom (učiteljem). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. | Učiteljica (učitelj) i ja se znamo prepirati. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. | Kada imam problema, moja učiteljica (učitelj) mi je podrška. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. | Učiteljica (učitelj) zna isticati moje nedostatke. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. | Učiteljica (učitelj) hvali moj trud i ponašanje. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| Tvrdnja | | Nikada | Rijetko | Ponekad | Često | Uvijek |
|----------------|--|---------------|----------------|----------------|--------------|---------------|
| 9. | Kada se učiteljica (učitelj) i ja ne slažemo, na kraju bude po njezinom (njegovom). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. | Osjećam se isključeno iz aktivnosti na nastavi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. | Provodim vrijeme sa svojom učiteljicom (učiteljem) i izvan nastave (na primjer, za vrijeme odmora, na igralištu i slično). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. | S učiteljicom (učiteljem) mogu pričati o svemu što mi se u životu događa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. | Na nastavi se moram baviti aktivnostima i zadacima koje mi se ne sviđaju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. | Sviđa mi se način na koji se učiteljica (učitelj) i ja odnosimo jedna prema drugoj (jedan prema drugom). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. | Učiteljica (učitelj) i ja se znamo naljutiti jedna na drugu (jedan na drugoga). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. | Učiteljica (učitelj) mi pomaže, savjetuje me i suosjeća samnom. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. | Učiteljica (učitelj) me kritizira. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. | Učiteljica (učitelj) se ponosi mnome. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. | Učiteljica (učitelj) odlučuje umjesto mene. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. | Osjećam se ignorirano na nastavi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| Tvrdnja | | Nikada | Rijetko | Ponekad | Često | Uvijek |
|----------------|---|---------------|----------------|----------------|--------------|---------------|
| 21. | Vrijeme provedeno s učiteljicom (učiteljem) smatram i zabavom. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. | Učiteljici (učitelju) povjeravam svoje tajne i osjećaje. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. | Moja učiteljica (učitelj), a ne ja, određuje aktivnostii zadatke kojima ću se baviti na nastavi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. | Zadovoljna (zadovoljan) sam svojim odnosom s učiteljicom (učiteljem). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. | Između učiteljice (učitelja)i mene zna doći do svađe. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. | Kada sam tužna (tužan) ili uzrujana (uzrujan), moja me učiteljica (učitelj)razveseli. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. | Učiteljica (učitelj)mi zna uputiti grubu riječ. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. | Učiteljica (učitelj) odobrava moj rad i ponašanje. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. | Na nastavi zadatak ili vježbu moram obaviti onako kako učiteljica (učitelj) misli da je najbolje. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. | Učiteljica (učitelj) mi pridaje dovoljno pažnje. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

(Ispunjava anketar) Broj učenika u školi: _____
(Ispunjava anketar) Mjesto u kojem se škola nalazi: _____

PROJEKT: NOVE PARADIGME RANOG ODGOJA
SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

UPITNIK ZA UČENICE I UČENIKE OSMIH RAZREDA

Draga učenice / dragi učenice,

u želji da doznamo više o tome kakvi odnosi vladaju u školi i na nastavi, obraćamo ti se s molbom da ispuniš upitnik koji se nalazi pred tobom.

Na upitniku **nema tvojeg imena i prezimena** (ne trebaš se potpisivati), **nema točnih i netočnih odgovora**, tako da možeš slobodno odgovarati.

Bitno je samo da tvoji odgovori budu iskreni!

Svi dobiveni podaci koristit će se isključivo u znanstvene svrhe, a tvoja privatnost bit će potpuno zaštićena.

Izbor tebe kao ispitanice / ispitanika posve je slučajna, ali je svaki tvoj odgovor dragocjen. Stoga te molimo da odgovoriš na svaku tvrdnju (svako pitanje) i ispuniš cijeli upitnik, bez preskakanja tvrdnji (pitanja).

Molimo te da prije odgovaranja pažljivo pročitaš svaku tvrdnju (pitanje)!

Hvala ti!

Zagreb, 2015.

**UPITNIK O OPĆIM PODACIMA
(UOP)**

1. Zaokruži broj ispred odgovora koji se odnosi na tvoj spol:

- 1 dječak (muški spol)
- 2 djevojčica (ženski spol)

2. Zaokruži broj ispred ocjene s kojom si završila (završio) razred prošle školske godine:

- 1 nedovoljan (1) - trenutno ponavljam razred
- 2 dovoljan (2)
- 3 dobar (3)
- 4 vrlo dobar (4)
- 5 odličan (5)

3. Zaokruži broj ispred odgovora koji se odnosi na tvoj razred:

- 1 moj razred ima razrednicu (ženski spol).
- 2 moj razred ima razrednika (muški spol).

4. Koji predmet predaje tvoja razrednica (razrednik)? Odgovor upiši na praznu crtu.

PRIJEĐI NA SLJEDEĆU STRANICU!

I.

(UPD)

U nastavku se nalaze tvrdnje (rečenice) koje se odnose na različite nastavne situacije. Kada budeš odgovarala (odgovarao), zamisli da si na nastavi predmeta kojega predaje tvoja razrednica (razrednik).

Kod svake tvrdnje (rečenice) zaokruži broj koji najbolje opisuje koliko često se navedena situacija događa na nastavi tvoje razrednice (razrednika).

Značenje brojeva:

1 - nikada

2 - rijetko

3 - ponekad

4 - često

5 - uvijek

| Tvrdnja | | Nikada | Rijetko | Ponekad | Često | Uvijek |
|---------|--|--------|---------|---------|-------|--------|
| 1. | Na nastavi slobodno izražavam svoje mišljenje. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. | Kada ne želim reći svoje mišljenje, mogu slobodno šutjeti. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. | Moja razrednica (razrednik) sluša moje mišljenje. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. | Moja razrednica (razrednik) ozbiljno uzima u obzir moje mišljenje. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. | Odlučujem zajedno s razrednicom (razrednikom) o nekim stvarima koje se odnose na mene. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. | O nekim stvarima mogu odlučiti sama (sam), na primjer, s kim ću sjediti u razredu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. | Kada ne znam kako nešto reći riječima, imam mogućnost to učiniti na neki drugi način (pismeno, crtežom, pjesmom i slično). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| Tvrdnja | | Nikada | Rijetko | Ponekad | Često | Uvijek |
|----------------|---|---------------|----------------|----------------|--------------|---------------|
| 8. | Na nastavi slobodno postavljam pitanja ako mi nešto treba ili me nešto zanima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. | Kada na nastavi postavim pitanje, bez problema dobijem odgovor. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. | Slobodno dijelim nešto što znam, a što je razredu bitno, s razrednicom (razrednikom) i svima ostalima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. | Sama (sam) odlučujem želim li svoje mišljenje podijeliti s drugima na nastavi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. | U razredu možemo otvoreno razgovarati o vjeri i crkvi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. | Na nastavi surađujem s drugim učenicama i učenicima iz razreda. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. | Cijeli razred zajedno s razrednicom (razrednikom) odlučuje o nekim stvarima koje su nam bitne. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. | Razrednica (razrednik) nam brani da se izrugujemo drugima, osobito na temelju neke osobine (na primjer, izgleda, vjere i slično). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. | Razrednica (razrednik) nam brani da diramo tuđe stvari bez pitanja, na primjer torbe i mobitele. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. | Način ocjenjivanja pravedan je prema svima u razredu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. | Dobivam zadatke i zadaće koje moram obaviti za vrijeme velikog odmora. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. | Razrednica (razrednik) nam brani da se ponašamo nasilno na nastavi i izvan nastave. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| Tvrdnja | | Nikada | Rijetko | Ponekad | Često | Uvijek |
|----------------|---|---------------|----------------|----------------|--------------|---------------|
| 20. | Tijekom nastave vladaju mir i disciplina. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. | Moja se prava poštuju jednako kao prava drugih učenika i učenica. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. | Razrednica (razrednik) se prema svima u mojem razredu odnosi kao prema jednakima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. | Razrednica (razrednik) nam brani da prisluškujemo tuđe razgovore. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. | Razrednica (razrednik) nam brani da ogovaramo jedni druge. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. | O pravilima ponašanja na nastavi odlučujemo (kao razred) zajedno s razrednicom (razrednikom). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. | Mir i tišina u razredu postiže se tako da se nitko pritom ne osjeća povrijeđenim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. | Kada je netko nasilan prema meni, za pomoć se obraćam razrednici (razredniku). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. | Moja razrednica (razrednik) donosi odluke koje su dobre za mene i moj uspjeh u školi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

PRIJEĐI NA SLJEDEĆU STRANICU!

II.
(UOO)

Značenje brojeva:

- 1 - nikada
- 2 - rijetko
- 3 - ponekad
- 4 - često
- 5 - uvijek

| Tvrdnja | | Nikada | Rijetko | Ponekad | Često | Uvijek |
|----------------|---|---------------|----------------|----------------|--------------|---------------|
| 1. | Osjećam se ugodno u društvu svoje razrednice (razrednika). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. | Povjeravam se razrednici (razredniku). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. | Na nastavi se moram baviti aktivnostima i zadacima kojima se ne želim baviti. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. | Osjećam se sretno u odnosu sa svojom razrednicom (razrednikom). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. | Razrednica (razrednik) i ja se znamo prepirati. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. | Kada imam problema, moja razrednica (razrednik) mi je podrška. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. | Razrednica (razrednik) zna isticati moje nedostatke. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. | Razrednica (razrednik) hvali moj trud i ponašanje. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| Tvrdnja | | Nikada | Rijetko | Ponekad | Često | Uvijek |
|----------------|--|---------------|----------------|----------------|--------------|---------------|
| 9. | Kada se razrednica (razrednik) i ja ne slažemo, na kraju bude po njezinom (njegovom). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. | Osjećam se isključeno iz aktivnosti na nastavi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. | Provodim vrijeme sa svojom razrednicom (razrednikom) i izvan nastave (na primjer, za vrijeme odmora, na igralištu i slično). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. | S razrednicom (razrednikom) mogu pričati o svemu što mi se u životu događa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. | Na nastavi se moram baviti aktivnostima i zadacima koje mi se ne sviđaju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. | Sviđa mi se način na koji se razrednica (razrednik) i ja odnosimo jedna prema drugoj (jedan prema drugom). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. | Razrednica (razrednik) i ja se znamo naljutiti jedna na drugu (jedan na drugoga). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. | Razrednica (razrednik) mi pomaže, savjetuje me i suosjeća samnom. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. | Razrednica (razrednik) me kritizira. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. | Razrednica (razrednik) se ponosi mnome. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. | Razrednica (razrednik) odlučuje umjesto mene. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. | Osjećam se ignorirano na nastavi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| Tvrdnja | | Nikada | Rijetko | Ponekad | Često | Uvijek |
|----------------|---|---------------|----------------|----------------|--------------|---------------|
| 21. | Vrijeme provedeno s razrednicom (razrednikom) smatram i zabavom. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. | Razrednici (razredniku) povjeravam svoje tajne i osjećaje. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. | Moja razrednica (razrednik), a ne ja, određuje aktivnosti i zadatke kojima ću se baviti na nastavi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. | Zadovoljna (zadovoljan) sam svojim odnosom s razrednicom (razrednikom). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. | Između razrednice (razrednika) i mene zna doći do svađe. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. | Kada sam tužna (tužan) ili uzrujana (uzrujan), moja me razrednica (razrednik) razveseli. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. | Razrednica (razrednik) mi zna uputiti grubu riječ. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. | Razrednica (razrednik) odobrava moj rad i ponašanje. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. | Na nastavi zadatak ili vježbu moram obaviti onako kako razrednica (razrednik) misli da je najbolje. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. | Razrednica (razrednik) mi pridaje dovoljno pažnje. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Prilog 2. Kategorizacija prava djeteta s pripadajućim tvrdnjama

Prava sudjelovanja (14 tvrdnji)

| Pravo na slobodno izražavanje i uvažavanje mišljenja (članak 12.) | Pravo na slobodu izražavanja (članak 13.) | Pravo na slobodu misli, savjesti i vjere (Članak 14.) | Pravo na slobodu udruživanja i mirnog okupljanja (članak 15.) |
|---|---|--|--|
| 1. Na nastavi slobodno izražavam svoje mišljenje. | 7. Kada ne znam kako nešto reći riječima, imam mogućnost to učiniti na neki drugi način (pismeno, crtežom, pjesmom i slično). | 11. Sama (sam) odlučujem želim li nešto o čemu mislim podijeliti s drugima na nastavi. | 13. Na nastavi surađujem s drugim učenicama i učenicima iz razreda. |
| 2. Kada ne želim reći svoje mišljenje, mogu slobodno šutjeti. | 8. Na nastavi slobodno postavljam pitanja ako mi nešto treba ili me nešto zanima. | 12. U razredu možemo otvoreno razgovarati o vjeri i crkvi. | 14. Cijeli razred zajedno s učiteljicom (učiteljem) odlučuje o nekim stvarima koje su nam bitne. |
| 3. Moja učiteljica (učitelj) sluša moje mišljenje. | 9. Kada na nastavi postavim pitanje, bez problema dobijem odgovor. | | |
| 4. Moja učiteljica (učitelj) ozbiljno uzima u obzir moje mišljenje. | 10. Slobodno dijelim nešto što znam, a što je razredu bitno, s učiteljicom (učiteljem) i svima ostalima. | | |
| 5. Odlučujem zajedno s učiteljicom (učiteljem) o nekim stvarima koje se odnose na mene. | | | |

| | | | |
|---|--|--|--|
| 6. O nekim stvarima mogu odlučiti sama (sam), na primjer, s kim ću sjediti u razredu. | | | |
|---|--|--|--|

Skrbna/zaštitna prava (14 tvrdnji)

| Pravo na slobodu od diskriminacije (članak 2.) | Pravo na najbolji interes (članak 3.) | Pravo na privatnost (članak 16.) | Pravo na slobodu od nasilja i lošeg postupanja (članak 19.) | Pravo na obrazovanje (članak 28. i članak 29.) | Pravo na odmor i slobodno vrijeme (članak 31.) |
|---|---|--|---|---|--|
| 15. Učiteljica (učitelj) nam brani da se izrugujemo drugima, osobito na temelju neke osobine (na primjer, izgleda, vjere i slično). | 28. Moja učiteljica (učitelj) donosi odluke koje su dobre za mene i moj uspjeh u školi. | 16. Učiteljica (učitelj) nam brani da diramo tuđe stvari bez pitanja, na primjer torbe i mobitele. | 19. Učiteljica (učitelj) nam brani da se ponašamo nasilno na nastavi i izvan nastave. | 17. Način ocjenjivanja pravedan je prema svima u razredu. | 18. Dobivam zadatke i zadaće koje moram obaviti za vrijeme velikog odmora. |
| 21. Moja se prava poštuju jednako kao prava drugih učenika i učenica. | | 23. Učiteljica (učitelj) nam brani da prisluškujemo tuđe razgovore. | 27. Kada je netko nasilan prema meni, za pomoć se obraćam učiteljici (učitelju). | 20. Tijekom nastave vladaju mir i disciplina. | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|---|--|
| 22. Učiteljica (učitelj) se prema svima u mojem razredu odnosi kao prema jednakima. | | 24. Učiteljica (učitelj) nam brani da ogovaramo jedni druge. | | 25. O pravilima ponašanja na nastavi odlučujemo (kao razred) zajedno s učiteljicom (učiteljem). | |
| | | | | 26. Mir i tišina u razredu postiže se tako da se nitko pritom ne osjeća povrijeđenim. | |

Prilog 3. Kategorizacija pozitivnih i negativnih dimenzija odnosa učenika i učitelja s pripadajućim tvrdnjama (prema Buhrmester i Furman, 2008)

1. BLISKOST – BLI (Companionship – COM)

1. Osjećam se ugodno u društvu svoje razrednice (razrednika).
11. Provodim vrijeme sa svojom razrednicom (razrednikom) i izvan nastave (na primjer, za vrijeme odmora, na igralištu i slično).
21. Vrijeme provedeno s razrednicom (razrednikom) smatram i zabavom.

2. POVJERENJE – POV (Intimate Disclosure – DIS)

2. Povjeravam se razrednici (razredniku).
12. S razrednicom (razrednikom) mogu pričati o svemu što mi se u životu događa.
22. Razrednici (razredniku) povjeravam svoje tajne i osjećaje.

3. PRINUDA – PRI (Pressure – PRE)

3. Na nastavi se moram baviti aktivnostima i zadacima kojima se ne želim baviti.
13. Na nastavi se moram baviti aktivnostima i zadacima koje mi se ne sviđaju.
23. Na nastavi se moram baviti aktivnostima i zadacima kojima moja učiteljica (učitelj) želi da se bavim.

4. ZADOVOLJSTVO – ZAD (Satisfaction – SAT)

4. Osjećam se sretno u odnosu sa svojom razrednicom (razrednikom).
14. Sviđa mi se način na koji se razrednica (razrednik) i ja odnosimo jedna prema drugoj (jedan prema drugom).
24. Zadovoljna (zadovoljan) sam svojim odnosom s razrednicom (razrednikom).

5. KONFLIKT – KON (Conflict – CON)

5. Razrednica (razrednik) i ja se prepiremo.
15. Razrednica (razrednik) i ja se naljutimo jedna na drugu (jedan na drugoga).
25. Razrednica (razrednik) i ja se posvađamo.

6. TOPLINA - TOP (Emotional Support – SUP)

- 6. Kada imam problema, moja razrednica (razrednik) mi je podrška.
- 16. Razrednica (razrednik) mi pomaže, savjetuje me i suosjeća samnom.
- 26. Kada sam tužna (tužan) ili uzrujana (uzrujan), moja me razrednica (razrednik) razveseli.

7. KRITIZIRANJE – KRI (Criticism – CRI)

- 7. Razrednica (razrednik) ističe moje nedostatke.
- 17. Razrednica (razrednik) me kritizira.
- 27. Razrednica (razrednik) mi upućuje grube riječi.

8. ODOBRAVANJE – ODO (Approval – APP) – ohrabrivanje?

- 8. Razrednica (razrednik) hvali moj trud i ponašanje.
- 18. Razrednica (razrednik) se ponosi mnome.
- 28. Razrednica (razrednik) odobrava moj rad i ponašanje.

9. AUTORITARNOST – AUT (Dominance – DOM)

- 9. Kada se razrednica (razrednik) i ja ne slažemo, na kraju bude po njezinom (njegovom).
- 19. Razrednica (razrednik) odlučuje umjesto mene.
- 29. Na nastavi nastavni zadatak moram obaviti onako kako to razrednica (razrednik) misli da je najbolje.

10. ISKLJUČIVANJE – ISK (Exclusion – EXC)

- 10. Osjećam se isključeno iz aktivnosti na nastavi.
- 20. Osjećam se ignorirano na nastavi.
- 30. Učiteljica (učitelj) mi pridaje dovoljno pažnje.

Prilog 4. Okvirni popisi pitanja za grupno intervjuiranje za četvrte i osme razrede

Popis pitanja za grupni intervju za 4. razred:

1. Kao ljudska bića, djeca, učenici i učenice, vi imate neka prava. Zna li što su prava djeteta?
2. Možete li nabrojati neka prava djeteta?
3. Koja biste prava djeteta izdvojili kao osobito važna za vas trenutno, a da se odnose na nastavu i vaš odnos s učiteljicom (učiteljem)?
4. Mislite li da se vaša prava poštuju u vašoj školi i na nastavi koju u njoj pohađate?
5. Možete li izdvojiti neka prava djeteta za koja smatrate da se poštuju u vašoj školi i na nastavi?
6. Možete li izdvojiti neka prava djeteta za koja smatrate da se ne poštuju u vašoj školi i na nastavi?
7. Kada se vaša prava poštuju (u vašoj školi ili na nastavi), kako se zbog toga osjećate? Kako se osjećate kada primijetite da se vaša prava ne poštuju?
8. Kako biste opisali odnos s nekom učiteljicom (učiteljem) koja poštuje vaša prava?
9. Kako biste opisali odnos s nekom učiteljicom (učiteljem) koja ne poštuje vaša prava?
10. Osjećate li se slobodno na nastavi (općenito, većini nastave) izraziti svoje mišljenje? Je li vam bitno moći slobodno izraziti svoje mišljenje? Mislite li da učiteljica (učitelj) ozbiljno shvaća vaše mišljenje i vaše želje kod odlučivanja o nekim stvarima koje vas se tiču, na primjer, mjesta gdje ćete sjediti na nastavi, mjesta gdje ćete ići na izlet, pravila ponašanja? Morate li nekada na nastavi reći što mislite iako biste to radije zadržali za sebe? Piramida odlučivanja u školi.
11. Kada kao učenica ili učenik imate problema (na primjer, s razumijevanjem gradiva, s drugim učenicima i uenicima), kome se u školi prvome obraćate? Učiteljici (učitelju), pedagoginji (pedagogu), prijateljici (prijatelju) iz razreda, nekom trećem? Zašto baš toj osobi? (Zašto se ne obraćate učiteljici?)
12. Kada trebate zaštitu od nasilnog ponašanja drugih učenika / učenica, kome se prvome obraćate? Učiteljici (učitelju), pedagoginji (pedagogu), prijateljici (prijatelju) iz razreda, nekom trećem? Zašto baš toj osobi? (Zašto se ne obraćate učiteljici?)
13. Mislite li da vaša učiteljica (učitelj) ima povjerenja u vas kao učenike? Što za vas znači povjerenje? Imate li vi povjerenja u vašu učiteljicu (učitelja)? Objasnite zašto.

Popis pitanja za grupni intervju za 8. razred:

1. Kao ljudska bića, djeca, učenici i učenice, vi imate neka prava. Zna li što su prava djeteta?
2. Možete li nabrojati neka prava djeteta?
3. Koja biste prava djeteta izdvojili kao osobito važna za vas trenutno, a da se odnose na nastavu i vaš odnos s razrednicom (razrednikom) i drugim nastavnicima?
4. Mislite li da se vaša prava poštuju u vašoj školi i na nastavi koju u njoj pohađate?
5. Možete li izdvojiti neka prava djeteta za koja smatrate da se poštuju u vašoj školi i na nastavi?
6. Možete li izdvojiti neka prava djeteta za koja smatrate da se ne poštuju u vašoj školi i na nastavi?
7. Kada se vaša prava poštuju (u vašoj školi ili na nastavi), kako se zbog toga osjećate? Kako se osjećate kada primijetite da se vaša prava ne poštuju?
8. Kako biste opisali nastavnicu / nastavnika koji poštuje vaša prava? Kako biste opisali vaš odnos s tom nastavnicom / tim nastavnikom?
9. Kako biste opisali nastavnicu / nastavnika koji ne poštuje vaša prava? Kako biste opisali vaš odnos s tom nastavnicom / tim nastavnikom?
10. Osjećate li se slobodno na nastavi (općenito, većini nastave) izraziti svoje mišljenje? Je li vam bitno moći slobodno izraziti svoje mišljenje? Mislite li da nastavnice / nastavnici (općenito, većina) ozbiljno shvaćaju vaše mišljenje i vaše želje kod odlučivanja o nekim stvarima koje vas se tiču, na primjer, mjesta gdje ćete sjediti na nastavi, mjesta gdje ćete ići na izlet, pravila ponašanja? Morate li nekada na nastavi reći što mislite iako biste to radije zadržali za sebe? Piramida odlučivanja u školi.
11. Kada kao učenica ili učenik imate problema (na primjer, s razumijevanjem gradiva, s drugim učenicima i učenicima), kome se u školi prvome obraćate? Zašto baš toj osobi? (Zašto se ne obraćate razrednici / razredniku, nekoj drugoj nastavnici / nastavniku?)
12. Kada trebate zaštitu od nasilnog ponašanja drugih učenika / učenica, kome se prvome obraćate? Razrednici (razredniku), nekoj drugoj nastavnici (nastavniku), pedagoginji (pedagogu), prijateljici (prijatelju) iz razreda, nekom trećem? Zašto baš toj osobi? (Zašto se ne obraćate razrednici / razredniku, nekoj drugoj nastavnici / nastavniku?)
13. Mislite li da vaši nastavnici (nastavnice) imaju povjerenja u vas kao učenike? Što za vas znači povjerenje? Imate li vi povjerenja u vaše nastavnike (nastavnice)? Objasnite zašto.

Prilog 5. Mišljenje Etičkog povjerenstva Odsjeka za pedagogiju Filozofskoga fakulteta u Zagrebu



Suglasnost

Etičko povjerenstvo Odsjeka za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu izdaje suglasnost da je istraživanje studentice Poslijediplomskog doktorskog studija pedagogije Ane Širanović u sklopu njezinog doktorskog rada pod nazivom "Poštovanje prava djeteta kao pokazatelj kvalitete odnosa učenika i učitelja" u skladu s etičkim kodeksom istraživanja s djecom i etičkim kodeksom znanstvenog rada.

U Zagrebu, 21. travnja 2015.

U ime povjerenstva

Dr. sc. Zvonimir Komar



Prilog 6. Molba Ministarstvu znanosti, obrazovanja i sporta za izdavanje dopusnice za istraživanje

Zagreb, 3. ožujka 2015.

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta RH
Uprava za predškolski odgoj i osnovno obrazovanje
Donje Svetice 38, Zagreb

Predmet: Molba za odobrenje provođenja istraživanja

Poštovani,

u sklopu izrade doktorske disertacije pod nazivom *Poštovanje prava djeteta kao pokazatelj kvalitete odnosa učenika i učitelja* planiram provesti istraživanje koje je dio znanstvenoga projekta **Nove paradigme ranog odgoja** (130-1301761-1772), voditeljice prof. dr. sc. Dubravke Maleš.

Istraživanje bi se provodilo u dvije faze u osnovnoškolskim ustanovama Grada Zagreba. Prva faza obuhvaćala bi **anketiranje učenika** četvrtih i osmih razreda osnovne škole. Druga faza realizirala bi se **grupnim intervjuiranjem manjih skupina učenika** istih razreda. Opširniji opis teorijske podloge i predviđene metodologije istraživanja, odobren od voditeljice projekta i ujedno mentorice u izradi disertacije, nalazi se u Prilogu 1.

Sadržaj istraživanja odnosi se na dva aspekta u nastavnom procesu: poštovanje prava djeteta i odnos učenika i učitelja (odnosno, učenika i njegovoga razrednika) (anketni upitnik nalazi se u Prilogu 2, a predviđena pitanja za grupni intervju u Prilogu 3). Cilj je istraživanja ispitivanje odnosa između poštovanja prava djeteta u nastavnom procesu i kvalitete odnosa kojega učitelj (razrednik) ostvaruje s učenikom.

Anketiranje učenika i učenica, kao i intervju s njima, provodit će se u skladu s načelima Etičkog kodeksa istraživanja s djecom, što znači da će se za njihovo sudjelovanje u istraživanju pribaviti suglasnost roditelja ili skrbnika. Istraživačica (ja) će i s učenicima i učenicama neposredno prije početka anketiranja razgovarati o predloženom znanstvenom istraživanju te u obzir uzeti njihove želje i odluke o sudjelovanju. Zajamčena će biti anonimnost ispitanika te privatnost podataka i odgovora.

Rezultati istraživanja koristit će se isključivo u znanstvene svrhe, odnosno za potrebe izrade doktorske disertacije. Očekivani doprinos istraživanja ogleda se u obogaćenju teorijskih saznanja o pravima djeteta u odgoju i obrazovanju te, sukladno tome, unapređenju pedagoške prakse, osobito s aspekta odnosa učenika i učitelja.

Kako bi se s istraživanjem moglo započeti što prije, ljubazno Vas molimo da odobrite navedeno istraživanje. **Unaprijed zahvaljujemo i srdačno vas pozdravljamo!**

Doktorandica:

Ana Širanović,
znanstvena novakinja

Mentorica:

Dr. sc. Dubravka Maleš, red. prof.

Prilog 1: Sinopsis doktorske radnje

Prilog 2: Anketni upitnik za učenike

Prilog 3: Pitanja za grupni intervju

Prilog 7. Dopusnica Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta



REPUBLIKA HRVATSKA
MINISTARSTVO ZNANOSTI, OBRAZOVANJA I SPORTA
UPRAVA ZA ODGOJ I OBRAZOVANJE

KLASA: 602-01/15-01/00225
URBROJ: 533-25-15-0004

Zagreb, 30. travnja 2015.

SVEUČIŠTE U ZAGREBU
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU
Ana Širanović
znanstvena novakinja
Ivana Lučića 3
10 000 ZAGREB

Predmet: Provedba istraživanja kao dio znanstvenog programa „Nove paradigme ranog odgoja“ među učenicima četvrtih i osmih razreda osnovnih škola Grada Zagreba
- *odobrenje, daje se*

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta zaprimilo je Vaš podnesak u kojemu ste zatražili odobrenje za provedbu istraživanja za potrebe doktorske disertacije *Poštovanje prava djeteta kao pokazatelj kvalitete odnosa učenika i učitelja*, kao dijela znanstvenog programa *Nove paradigme ranog odgoja* voditeljice prof. dr. sc. Dubravke Maleš. Istraživanje bi se provelo anketnim upitnicima među učenicima četvrtih i osmih razreda osnovnih škola Grada Zagreba.

Agencija za odgoj i obrazovanje dala je pozitivno stručno mišljenje (Klasa: 602-01/15-01/00225, Ubroj: 561-15-0003) o navedenome koji Vam dostavljamo u prilogu, a u kojemu se, između ostaloga, navodi: „...mišljenja smo da je anketni upitnik u prilogu sastavljen u skladu sa zahtjevima valjanog mjernog instrumenta za provođenje znanstvenog istraživanja, ali je neprimjereno dug za učenike četvrtih razreda osnovne škole i valja se dodatno konzultirati s učiteljima o načinu njegova popunjavanja.“

Budući da istraživanje udovoljava znanstvenim standardima, a uz uvažavanje preporuke o traženju suglasnosti od roditelja AZOO daje pozitivno stručno mišljenje jer bi rezultati mogli znatno doprinijeti obogaćenju teorijskih znanja o pravima djeteta u odgoju i obrazovanju i unapređenju pedagoške prakse.

Sukladno čl. 45. Državnoga pedagoškog standarda osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (Narodne novine, broj 63/08 i 90/10), osnovne škole mogu sudjelovati u istraživanju za unapređenje nastave i drugih oblika rada škole koje provode ustanove koje provode znanstvena i stručna istraživanja, pojedinci ili mjerodavna državna tijela.

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta izvješćuje Vas sljedeće:

1. Odobravamo da se istraživanje provede u odabranim osnovnim školama ako su s time suglasni ispitanici, odnosno ako je dobivena pisana suglasnost roditelja/skrbnika djece i učenika koji su obuhvaćeni istraživanjem.
2. Odobrenje vrijedi uz priloženo odobrenje ravnatelja osnovnih škola, mentora i Etičkog povjerenstva za izradu doktorske disertacije
3. U provedbi istraživanja treba se pridržavati *Etičkog kodeksa istraživanja s djecom*.

S poštovanjem,



Prilog 8. Primjer *Suglasnoti za sudjelovanje maloljetne osobe u istraživanju*

PROJEKT: NOVE PARADIGME RANOG ODGOJA
SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Suglasnost za sudjelovanje maloljetne osobe u znanstvenom istraživanju

Poštovani,

u sklopu izrade svoje doktorske disertacije pod nazivom *Poštovanje prava djeteta kao pokazatelj kvalitete odnosa učenika i učitelja* planiram provesti istraživanje s učenicima četvrtih i osmih razreda osnovnih škola Grada Zagreba i Zagrebačke županije. U našoj zemlji slično znanstveno istraživanje dosad još nije provedeno, stoga Vam se obraćam s molbom da odobrite sudjelovanje svojega djeteta (štićenika, štićenice) u istraživanju i tako pridonesete boljem razumijevanju ove važne teme.

Istraživanje je dio znanstvenoga projekta Nove paradigme ranog odgoja, voditeljice prof. dr. sc. Dubravke Maleš, kojega je podržalo Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske.

Istraživanje će se provoditi u školi koju pohađa Vaše dijete (štićenik, štićenica). Učenici i učenice anonimno će ispunjavati anketni upitnik i nakon toga sudjelovati u kratkom (polusatnom) razgovoru s istraživačicom, na temu njihovih prava u školi i na nastavi. Anketiranje učenika i učenica, kao i razgovor s njima, provodit će se u skladu s načelima Etičkog kodeksa istraživanja s djecom, što znači da je svima zajamčena anonimnost te privatnost podataka i odgovora. Rezultati istraživanja koristit će se isključivo u znanstvene svrhe, odnosno za potrebe izrade doktorske disertacije.

Istraživačica (ja) će i s učenicima i učenicama razgovarati o predloženom znanstvenom istraživanju te u obzir uzeti njihove želje i odluke o sudjelovanju.

1. Potvrđujem da sam (upišite datum)_____ u (upišite mjesto)_____ pročitao/pročitala ovu obavijest o gore navedenom znanstvenom istraživanju.

2. Razumijem da je sudjelovanje mog djeteta (štićenika, štićenice) dragovoljno i da se iz sudjelovanja u istraživanju može povući u bilo koje vrijeme, bez navođenja razloga i bez ikakvih posljedica.

3. Želim i pristajem da moje dijete (štićenik, štićenica) sudjeluje u navedenom znanstvenom istraživanju.

Ime i prezime roditelja/zakonskog zastupnika/skrbnika: _____.

Vlastoručni potpis: _____.

Hvala Vam!

Doktorandica/istraživačica: Ana Širanović, znanstvena novakinja

Prilog 9. Primjer Molbe za provođenje znanstvenog istraživanja upućene školama

PROJEKT: NOVE PARADIGME RANOG ODGOJA

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

FILOZOFSKI FAKULTET

ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

OŠ

Adresa

Ravnatelj/ica

Molba za provođenje znanstvenog istraživanja

Poštovani,

u sklopu izrade svoje doktorske disertacije pod nazivom *Poštovanje prava djeteta kao pokazatelj kvalitete odnosa učenika i učitelja* planiram provesti istraživanje s učenicima četvrtih i osmih razreda osnovnih škola Grada Zagreba i Zagrebačke županije. U našoj zemlji slično znanstveno istraživanje dosad još nije provedeno, stoga Vam se obraćam s molbom da odobrite sudjelovanje učenika i učenica Vaše škole u istraživanju i tako pridonesete boljem razumijevanju ove važne teme.

Istraživanje je dio znanstvenoga projekta Nove paradigme ranog odgoja, voditeljice prof. dr. sc. Dubravke Maleš, a dopusnicom ga je odobrilo Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske (dopusnica Ministarstva nalazi se u Prilogu 1).

Istraživanje bi se provodilo u dvije faze u osnovnoškolskim ustanovama Grada Zagreba i Zagrebačke županije. Prva faza obuhvaćala bi **anketiranje učenika** četvrtih i osmih razreda osnovne škole (predviđeno trajanje ispunjavanja upitnika: 30-40 minuta). Druga faza realizirala bi se **grupnim intervjuiranjem manjih skupina učenika** istih razreda (predviđeno trajanje intervjuiranja: 30 minuta). Dakle, za obje faze istraživanja potrebne su dvije slobodne školske učionice (jedna za učenike četvrtih razreda, druga za učenike osmih razreda) u trajanju od 2 školska sata (2 puta 45 minuta). Opširniji opis teorijske podloge i predviđene metodologije istraživanja, odobren od voditeljice projekta i ujedno mentorice u izradi disertacije, nalazi se u Prilogu 2.

Sadržaj istraživanja odnosi se na dva aspekta u nastavnom procesu: poštovanje prava djeteta i odnos učenika i učitelja (odnosno, učenika i njegovoga razrednika) (anketni upitnik nalazi se u Prilogu 3, a predviđena pitanja za grupni intervju u Prilogu 4). Cilj je istraživanja ispitivanje odnosa između poštovanja prava djeteta u nastavnom procesu i kvalitete odnosa kojega učitelj (razrednik) ostvaruje s učenikom. Rezultati istraživanja koristit će se isključivo u znanstvene svrhe, odnosno za potrebe izrade doktorske disertacije. Očekivani doprinos istraživanja ogleda se u obogaćenju teorijskih saznanja o pravima djeteta u odgoju i obrazovanju te, sukladno tome, unapređenju pedagoške prakse, osobito s aspekta odnosa učenika i učitelja.

Anketiranje učenika i učenica, kao i intervju s njima, provodit će se u skladu s načelima Etičkog kodeksa istraživanja s djecom, što znači da će se za njihovo sudjelovanje u istraživanju pribaviti suglasnost roditelja ili skrbnika. Istraživačica (ja) će i s učenicima i učenicama neposredno prije početka anketiranja razgovarati o predloženom znanstvenom istraživanju te u obzir uzeti njihove želje i odluke o sudjelovanju. Zajamčena će biti anonimnost ispitanika te privatnost podataka i odgovora.

Uvidom u anketne upitnike vidljivo je da se neke tvrdnje u njima odnose na učitelja (učiteljicu) razredne nastave, odnosno razrednika (razrednicu) u predmetnoj nastavi. Želim Vam objasniti zašto je to tako. Naime, kako bih znanstveno istražila može li se na poštovanje prava djeteta u odgoju i obrazovanju gledati kao na pokazatelj kvalitete odnosa odraslih i djece u školi, te na taj način potvrditi ili osporiti pedagošku relevantnost poštovanja prava djeteta u odgoju i obrazovanju, iznimno je važno da učenici i učenice prilikom ispunjavanja obaju dijelova anketnog upitnika (dijela o pravima djeteta i dijela o odnosima na nastavi) u vidu imaju (samo) jednog te istog nastavnika, čime se nastoji osigurati povezivost i usporedivost podataka. Zbog svega navedenoga su se, kao najočitiiji izbor, nametnuli učitelji (učiteljice) razredne nastave – kao jedini nastavnici koje učenici i učenice razredne nastave dobro poznaju, odnosno razrednici (razrednice) – kao svojevrsni nasljednici uloge razrednog učitelja (učiteljice) u predmetnoj nastavi. Drugim riječima, bitni su samo podaci koji će se u istraživanju dobiti, a ne i na koga se oni odnose, što znači da oni ni na koji način neće biti povezani ni sa kojim konkretnim učiteljem (učiteljicom), odnosno razrednikom (razrednicom).

Ako imate bilo kakvih dodatnih pitanja o ovome istraživanju i načinu njegova provođenja, slobodno mi se obratite na:

- adresa elektroničke pošte: amarkovi@ffzg.hr

- broj mobitela: 098 1696 882.

Kako bi se s istraživanjem moglo započeti što prije, ljubazno Vas molim da odobrite provođenje navedenog istraživanja u Vašoj školi.

Unaprijed zahvaljujem i srdačno vas pozdravljam!

Ana Širanović, znanstvena novakinja

Prilozi:

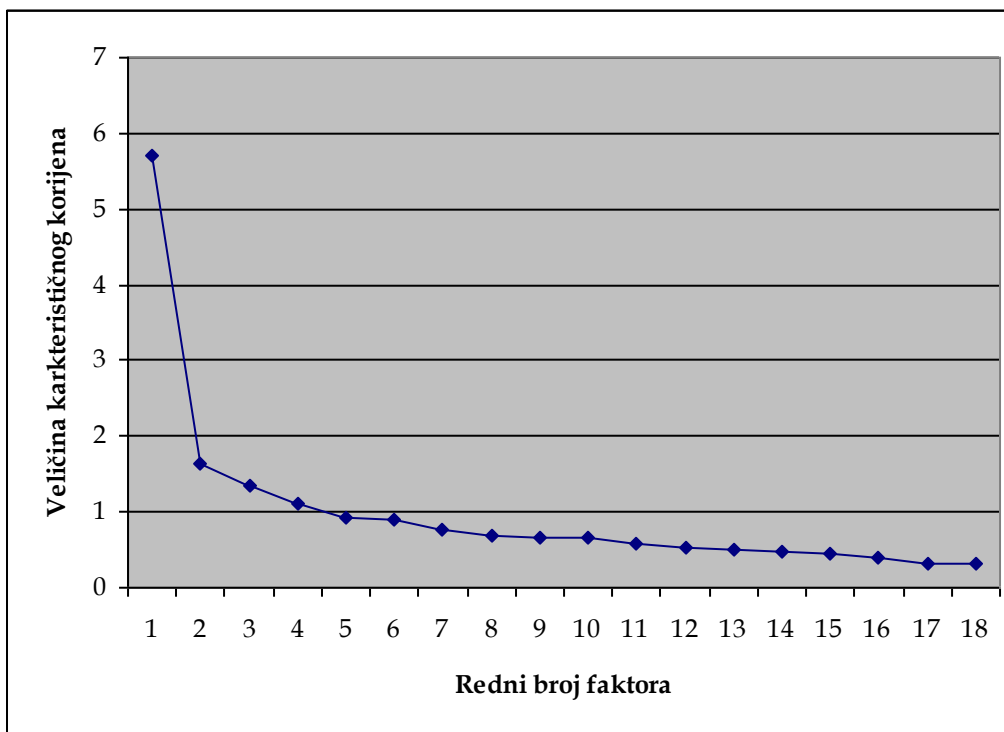
Prilog 1: Dopusnica Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske

Prilog 2: Sinopsis doktorske radnje

Prilog 3: Anketni upitnik za učenike

Prilog 4: Pitanja za grupni intervju

Prilog 10. Scree dijagram završne faktorske analize *Upitnika o pravima djeteta* – verzija s 18 čestica



10. ŽIVOTOPIS I POPIS JAVNO OBJAVLJENIH RADOVA AUTORICE

Ana Širanović rođena je 27. listopada 1982. godine u Bihaću. Osnovnu školu polazila je u Bihaću, Labinu i Zagrebu. U Zagrebu je 2001. godine završila i opću gimnaziju te na Filozofskom fakultetu 2002. godine upisala studij pedagogije i engleskog jezika i književnosti. Diplomirala je 2008. godine, nakon čega je školske godine 2008./2009. radila kao nastavnica engleskog jezika u osnovnoj školi Josipa Zorića u Dugom Selu. 2009. godine zapošljava se na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu kao znanstvena novakinja na projektu voditeljice prof. dr. sc. Dubravke Maleš, *Nove paradigme ranog odgoja*, na kojemu je i trenutno zaposlena. Iste godine upisala je Poslijediplomski sveučilišni doktorski studij pedagogije, smjer *Kurikulum suvremenog odgoja i škole*. 2015. godine sudjelovala je u projektu voditelja prof. dr. sc. Nevena Hrvatića, *Obrazovanje na manjinskim jezicima i europske vrijednosti*.

Osim u projektnim aktivnostima, od početka rada na Odsjeku sudjeluje i u izvođenju nastave na različitim kolegijima na preddiplomskom i diplomskom studiju pedagogije te obnaša dužnosti koordinatorice za međunarodnu razmjenu studenata i nastavnog osoblja u sklopu programa Erasmus te tajnice znanstvenog časopisa *Pedagogijska istraživanja*. U svrhu znanstveno-stručnog usavršavanja 2010. i 2012. godine pohađala je tromjesečne mrežne kolegije *Uvod u ljudska prava* i *Pravo na obrazovanje* u organizaciji međunarodnog nevladinog udruženja za promicanje obrazovanja za ljudska prava *Human Rights Education Associates*. Bila je članicom organizacijskog odbora znanstveno-stručnog skupa *Pravo djeteta na odgoj i obrazovanje: teorije, politike i prakse* koji se od 30. rujna do 2. listopada 2015. održavao u Opatiji.

Osobito područje interesa predstavljaju joj prava djeteta i ljudska prava u odgoju i obrazovanju te kritička pedagogija. Do sada je objavila jedno poglavlje u knjizi, desetak znanstvenih i isto toliko stručnih radova te sudjelovala na nekoliko znanstvenih konferencija održanih u zemlji i inozemstvu.

Znanstveni radovi:

Maleš, D., Kušević, B. i Širanović, A. (2014) Child Participation in Family-School Cooperation. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 4(1), 121-136.

- Širanović, A. (2013) Dijalog – zrcalo kulture zajednice učenika i učitelja. U: Ljubetić, M.; Zrilić, S. (ur.), *Pedagogija i kultura. Znanstvena monografija. Kultura kao polje pedagoške akcije: odgoj, obrazovanje, kurikulum*. Zagreb: Hrvatsko pedagojsko društvo, 294-301.
- Bartulović, M., Kušević, B. i Širanović, A. (2012) He, she, it: gender bias in teacher-student interaction at university. *Intercultural Education*, 23(2), 147-159.
- Maleš, D., Kušević, B. i Širanović, A. (2012) Parental image of the child - based on surveys in families in the Republic of Croatia. *Problemy Wczesnej Edukacji. Issues in Early Education*, 8(2), 80-96.
- Širanović, A. (2012) Dijalog s učenicima: temeljna odrednica interkulturno osjetljive škole. *Pedagogijska istraživanja*, 9(1/2), 191-204.
- Širanović, A. (2012) Pravo na obrazovanje između zakonske regulative i prakse. U: Nikolić, M. (ur.) *Unapređenje kvalitete života djece i mladih 2012*. Tuzla: OFF-SET, 63-73.
- Širanović, A. (2011) Prava djeteta između zaštite odraslih i djetetovog vlastitog mišljenja i djelovanja. *Pedagogijska istraživanja*, 8(2), 311-321.
- Markovinović, A., Maleš, D. (2011) Pravo djeteta na sudjelovanje u procesu suradnje obitelji i odgojno-obrazovne ustanove. U: Vantić-Tanjić, M. i dr. (ur.) *Unapređenje kvalitete života djece i mladih 2011*. Tuzla: OFF-SET, 123-133.
- Markovinović, A. (2010) Participativna prava djeteta u sustavu odgoja i obrazovanja. *Dijete i društvo: časopis za promicanje prava djeteta*, 12 (1/2), 117-125.

Aktivna sudjelovanja na konferencijama:

- Znanstveno-stručni skup Pravo djeteta na odgoj i obrazovanje: teorije, politike i prakse, 30. rujna-2. listopada 2015., Opatija.
- Drugi kongres pedagoga Hrvatske: Pedagogija i kultura, 24.-26. rujna 2012., Opatija.
- Međunarodna znanstveno-stručna konferencija Unapređenje kvalitete života djece i mladih, 23.-24. lipnja 2012., Zlatibor, Republika Srbija.
- Znanstveno-stručni skup Pedagog - kreator kurikuluma i kulture odgojno-obrazovne ustanove (Deveti susret pedagoga Hrvatske), 11.-13. travnja 2012., Zadar.
- Međunarodna znanstveno-stručna konferencija Unapređenje kvalitete života djece i mladih, 11.-12. lipnja 2011., Tuzla, Bosna i Hercegovina.

Međunarodna znanstvena konferencija Intercultural vs. Critical Education - Contrast or Concordance?, 14.-17. travnja, 2011., Stockholm, Švedska.

Znanstveno-stručni skup Kriza odgoja i/ili odgoj u vrijeme krize (Osmi susret pedagoga Hrvatske), 19.-21. travnja 2010., Osijek.

Međunarodna znanstvena konferencija Bordering, re-bordering and new possibilities in education and society, 14.-18. lipnja 2010., Istanbul, Turska.

Znanstveni kolokvij s međunarodnim sudjelovanjem Kurikulum suvremenog odgoja i škole, 4.-6. rujna 2009., Brijuni.

Stručni radovi:

Širanović, A. (2012) Učenici kao aktivni sudionici individualnih razgovora („informacija“) između njihovih roditelja i učitelja. *Zrno: časopis za obitelj, vrtić i školu*, 23 (99-100), 33-34.

Širanović, A. (2012) Što je to pravo na obrazovanje i kako prepoznati kada se ono krši? *Zrno: časopis za obitelj, vrtić i školu*, 23(102), 18-19.

Markovinović, A. (2010/2011) Kriteriji kvalitetnog istraživanja. *Zrno: časopis za obitelj, vrtić i školu*, 21/22 (93-94), 41-42.

Markovinović, A. (2010) Škola temeljena na pravima djeteta: Inkluzija kao odraz poštovanja prava djece. *Zrno: časopis za obitelj, vrtić i školu*, 21 (90-91), 47-48.

Markovinović, A. (2010) Digitalna pismenost, digitalna participacija i škole. *Zrno: časopis za obitelj, vrtić i školu*, 21 (92), 25-25.

Markovinović, A. (2009/2010) Kritičko razmišljanje - zašto ga je tako teško naučiti? *Zrno: časopis za obitelj, vrtić i školu*, 20/21 (88-89), 47-48.

Prikazi:

Širanović, A. (2015.) Anja Mihr i Mark Gibney (ur.) The Sage Handbook of Human Rights: Volume 1 & 2. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 24(2), 303-306.

Širanović, A. (2013) Ioanna Palaiologou (ur.) Ethical Practice in Early Childhood. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 22(3), 539-542.

- Širanović, A. (2012) Slika djeteta u medijima: žrtva, nasilnik ili nešto drugo?: prikaz knjige Ciboci L., Kanižaj, I. i Labaš, D. (ur.), Djeca medija: od marginalizacije do senzacije, 2011. Zagreb: Matica Hrvatska. *Zrno: časopis za obitelj, vrtić i školu*, 23(102), 30-31.
- Širanović, A. (2012) Maleš, D. (ur.), Nove paradigme ranoga odgoja, 2011. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 27, 277-281.
- Markovinović, A. (2010) Pristup socijalnim pravima za osobe s invaliditetom u Europi. Strasbourg Cedex: Council of Europe Publishing, 2006. *Dijete i društvo: časopis za promicanje prava djeteta*, 12 (1/2), 399-400.
- Markovinović, A. (2010) Druga konferencija "Podrškom do škole za sve". *Zrno: časopis za obitelj, vrtić i školu*, 21 (90-91), 57-57.
- Markovinović, A. (2009/2010) Međunarodna konferencija o dječjim pravima i zaštiti od nasilja. *Zrno: časopis za obitelj, vrtić i školu*, 20/21 (88-89), 56-56.
- Markovinović, A. (2009/2010) Maleš, D. ; Stričević, I. Rad na projektu: izazov za djecu i odrasle, 2009. Zagreb: Udruženje Djeca Prva. *Zrno: časopis za obitelj, vrtić i školu*, 20/21 (88-89), 60-60.
- Markovinović, A. (2009) Miljak, A. Življenje djece u vrtiću, 2009. Zagreb: SM Naklada d.o.o. *Zrno: časopis za obitelj, vrtić i školu*, 20 (87), 27-27.